

Grundbegriffe der kulturellen Bildung

Reader der Stiftung Universität Hildesheim

Seminar: Grundbegriffe der Kulturellen Bildung
aus Theorie & Praxis

Dozentin: Dr. Beate Kegler

Institut für Kulturpolitik
Wintersemester 2019 / 2020



Grundbegriffe der kulturellen Bildung

2019 / 2020

Inhalt

04 Einleitung

*Kristina Andabak, Joana Krzossa
& Charlotte Rosengarth*

**06 1 | Partizipation & Barrierefreiheit
in der kulturellen Bildung**

*Friederike Bill, Melanie Dening,
Annika Grabsch & Melanie Kraupner*

**10 2 | Zur Verschränkung
von kultureller Bildung &
Teilhabe am Beispiel
des up-and-coming-Festivals**

Kristina Andabak & Christina Sandmeyer

**15 3 | Partizipative Künste im
Rahmen kultureller Bildung**

*Simón Lobos Hinojosa
& Charlotte Rosengarth*

**18 4 | Zum Verhältnis von kultu-
reller & politischer Bildung**

*Julia Andreyeva, Sarah Hartke
& Julia Valerie Zalewski*

26 5 | Kulturelle Bildung & Schule

*Jacquelin Lutz, Laura Pöschel,
Lucas Queer, Natascha Sprengel
& Christina Schäfer*

**31 6 | Kulturelle Erwachsenen-
bildung**

*Joana Krzossa, Juliane Schlimme
& Meret Buchholz*

**34 7 | Kulturelle Bildung im
ländlichen Raum**

*Anneke Wiese, Jana von Dömming
& Madlen Mataruga*

**37 8 | Sozialraumorientierung
in der kulturellen Bildung**

Annika Grabsch

**44 9 | Kulturelle Bildung
im Digitalen Zeitalter –
Youtube – Funk**

*Julia Metzner, Isabelle Kaltner
& Julius Kerstan*

47 Resümee

*Kristina Andabak, Joana Krzossa
& Charlotte Rosengarth*

53 Literatur

54 Online-Quellen

58 Anhang

Einleitung

Kulturelle Bildung begegnet uns in einem kulturwissenschaftlichen Kontext ausgesprochen häufig. Das Seminar „*Grundbegriffe der Kulturellen Bildung*“ sollte Aufschluss darüber geben, was genau unter der kulturellen Bildung zu verstehen ist.

Zuerst lässt sich festhalten, dass in den Artikeln der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte einerseits das Recht auf Bildung beschrieben, andererseits die Freiheit des Kulturlebens thematisiert wird. Laut Artikel 26, 2.) richtet sich Bildung auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit. Bezüglich des kulturellen Lebens und dessen Errungenschaften, an dem laut Artikel 27 jeder teilhaben darf, lässt sich daher schließen, dass die kulturelle Bildung behauptet, sich positiv auf die persönliche Entwicklung eines Individuums auszuwirken, und zwar auf die eines jeden Individuums.¹ Die Vielzahl der Bereiche und Themen, in denen der Begriff Verwendung findet, erschwert allerdings die Formulierung einer klaren Definition und gibt Anlass für andere Verfahren, um sich ihm auf konkretere Art und Weise zu nähern.

Der folgende Reader umfasst solch einen Versuch in Form von gesammelten Forschungsberichten, sowie Ergebnissen, die aus dem gleichnamigen Seminar hervorgegangen sind. Ziel

war es, mittels der Forschung aus einer Praxis heraus eine theoretische Grundlage zu erarbeiten und Grundbegriffe herauszufinden, beziehungsweise zu formulieren, die als relevante Kernelemente der kulturellen Bildung angesehen werden können und eine Einordnung verschiedener Themen in die Sparte der kulturellen Bildung erleichtern. Dabei geht es erweiternd, explizit darum, der Frage nachzugehen, wie gelungene kulturelle Bildung aussieht.

„Es geht aktuell nicht mehr darum, danach zu fragen, ob und warum Kulturelle Bildung wichtiger Bestandteil einer breiten Allgemeinbildung sein soll, sondern darum zu definieren, was „gute“ Kulturelle Bildung heißt“² (Reinwand-Weiss)

Grundlegend für das Seminar, ergo die Forschungsarbeit, ist der Versuch von Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss, eine Definition mittels einer Kontextualisierung und Abgrenzung des Begriffs vorzunehmen.³ Diese Abgrenzung meint eine Differenzierung gegenüber Begriffen, die in einem ähnlichen Kontext auftauchen und ähnliche Ziele haben.

Die erste grundlegende Unterscheidung zwischen den Begriffen findet dabei nach Wilhelm von Humboldt und Winfried

Marotzki, in der Definition von *Bildung*⁴ im Gegensatz zur *Erziehung*⁵ statt. Demnach wird von Erziehung gesprochen, wenn ein Prozess mit dem Ziel einer erziehenden Person, einer lernenden Person etwas zu vermitteln, stattfindet. Die zwei in dieser Form enthaltenen Kernelemente sind allerdings nicht Teil eines Bildungsprozesses. So findet dieser in erster Linie in Selbstbildung und aus individuellem Antrieb statt, bedarf also keiner erziehenden Person und ist außerdem zeitlich unbegrenzt wie auch ergebnisoffen. Denn das Ziel, bei der Erziehung etwas beizubringen, ist früher oder später eingetroffen und damit beendet. Die individuelle Bildung hingegen findet in Wechselwirkung zwischen Subjekt und Welt statt und erfolgt solange diese beiden Instanzen gegeben sind, also auf Lebenszeit.

Ganz bedeutsam in diesen Prozessen sind also für die Bildung das Interesse und die Neugier der Person, die sich bilden möchte, oder der Antrieb und der Wunsch der Person die erzieht, anderen etwas beizubringen. Die Abgrenzung ergibt sich also schon aus der Perspektive der Beteiligten und der Ebene der Kommunikation zwischen zwei Menschen oder einem Menschen und seiner Umwelt.

In einem weiteren Schritt geht es um die genaue Bedeutung von künstlerischer Erziehung und Bildung. Wenn es um das Erwerben von Fähigkeiten und Wissen geht, kann dieses sowohl bildend als auch erzieherisch stattfinden. Wesentlich ist dabei

aber der Erwerb von technischem Können durch eigene Produktion, sowie Kenntnissen betreffend des Wissens um den künstlerischen Gegenstand durch Rezeption. Dabei gibt es eine besondere Verknüpfung von Bildung und Erziehung, indem nach Reinwand-Weiss „eine Erziehung oder Bildung in den Künsten [...] immer auch eine Bildung durch die Künste nach sich zieht.“⁶

Um der Einordnung in den weitgreifenderen, kulturellen Kontext noch näher zu kommen, wird mit der ästhetischen Bildung und Erziehung noch einem weiteren Begriff nachgegangen. Dieser behandelt alles, was ästhetisch erfahrbar ist und eröffnet, indem er sich nicht auf „die Künste“ beschränkt, den Weg zu einem breiten Kulturverständnis.

Die kulturelle Bildung erweitert diesen wahrnehmungs-basierten Ansatz, indem sie sich in ihrem Konzept explizit auf einen noch breiteren Kulturbegriff bezieht, welcher folgende Dimensionen beinhaltet:

- Den *anthropologischen* Kulturbegriff
(Kultur ist von Menschen gemacht)
- den *ethnologischen* Kulturbegriff
(Kultur als Lebensweise)
- den *soziologischen und normativen* Kulturbegriff
(Kultur als Werte- und Normengerüst und Kultur als Idee der Humanisierung und Sozialisierung)
- sowie einen *engen* Kulturbegriff, der die *Künste* beschreibt.⁷

Zusätzlich zu diesen Kategorien sind für die kulturelle Bildung bestimmte Prinzipien wesentlich. Allen voran jenes der kulturellen Teilhabe und positiven Entwicklung des Lebens durch diese. Jenseits der Bereiche, durch die die kulturelle Bildung einzuordnen ist, bestehen also Prinzipien der kulturellen Bildung, die sich mehr als Konzept und Haltung verstehen.⁸ Die Grundsteine dieser Konzepte und Haltungen galt es mit den folgenden Forschungsarbeiten zu untersuchen. ◀

Kristina Andabak, Joana Krzossa & Charlotte Rosengarth

¹ Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (o. J.): Art. 26 und 27 (Freiheit des Kulturlebens).

² Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2012/13): „Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung“. In: *Kulturelle Bildung Online*.

³ Vgl. ebd.

⁴ Vgl. Humboldt, Wilhelm von (1792/1991): *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Reclam: Stuttgart.

⁵ Vgl. Marotzki, Winfried; Nohl, Arnd-Michael; Ortlepp, Wolfgang (Hg.) (2005): *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS.

„Erziehung meint einen intentionalen Prozess, der in einem kommunikativen und performativen Akt meist von einer älteren Generation an eine Jüngere weitergegeben wird und irgendwann, wenn der zu Erziehende den Sozialisationsprozess durchlaufen hat und vollkommen selbstständig und verantwortungsvoll handeln kann, abgeschlossen ist.“

⁶ Vgl. Reinwand-Weiss 2013/2012

⁷ Vgl. ebd.

⁸ Vgl. ebd.

1 Partizipation & Barrierefreiheit in der kulturellen Bildung

Ein Versuch der Frage nachzugehen, inwieweit Partizipation und Barrierefreiheit in der kulturellen Bildung verortet sind. Zusammenfassung zum gleichnamigen Vortrag.



Die Begriffe Partizipation und Barrierefreiheit bzw. Inklusion sind unter Kulturschaffenden in den letzten Jahren vermutlich mitunter zu den prägendsten Fachtermini ihrer Arbeit geworden. Immer wichtiger wird das Thema der Partizipation und damit des Mitgestaltens und -bestimmens. Darüber hinaus ist das Ziel, Inklusion zu betreiben und barrierefreie Zugänge zu schaffen, ein allumfassendes Thema, das noch weit über den Bereich der Kultur hinausgeht.

Besonders innerhalb von Kultureinrichtungen wird viel umgestaltet und erneuert, um eine allgemein gültige Teilhabe am kulturellen Angebot und der kulturellen Bildung für jede*n zu ermöglichen. Inwieweit die beiden oben genannten Begriffe (Partizipation/ Inklusion) theoretisch miteinander zu vereinen sind, und wie letztlich die Umsetzung in der Praxis der kulturellen Bildung aussieht, soll im Folgenden erläutert werden.

Partizipation und kulturelle Teilhabe

Zunächst ist zu klären, von welchen Begriffen ausgegangen werden soll. Unter dem Begriff der Partizipation ist eine aktive Teilhabe und Mitgestaltung an kulturellen Projekten und Entscheidungsprozessen zu verstehen, um einen Interessenaustausch zu ermöglichen und eine Umsetzung unter

Einbringung diverser Erfahrungen und Wertvorstellungen zu realisieren. Im Bereich der Partizipation wird somit die Verantwortung für diesen (sowohl) Zustand / (als auch) Vorgang von allen gemeinsam getragen. Partizipation hat also per Definition die Inklusion zum Ziel. Dennoch ist es besonders im Bereich der kulturellen Bildung schwierig, diese aktive Teilhabe und Mitgestaltung umzusetzen. Partizipation setzt besonders im Bereich der Bildung bestimmte Kompetenzen, wie Diskussionsfähigkeit, aufmerksames Zuhören und auch Demokratie(-verständnis) voraus. Diese Kompetenzen machen aber, aufgrund bestehender pädagogischer Verhältnisse, den Partizipationsbegriff mehr zum Symbol bzw. Idealwert. Dennoch ermöglicht die Partizipation eine vielseitige und neue Auseinandersetzung mit Themen innerhalb verschiedener kultureller Sparten und hat somit mehr das Vorhaben des „Kulturermöglichens“ inne.

Menschenrecht, kulturelle Teilhabe und Inklusion

Ähnlich ist es in der Definition von Inklusion. Diese geht davon aus, dass es möglich sein muss, überall dabei zu sein und mitmachen zu können, unabhängig von Herkunft, Aussehen, Sprache oder Behinderung. Dem Begriff der Inklusion liegt ein langer historischer Weg zugrunde, dieser weist starke Paral-

lelen zum Umgang mit Migration auf. Dennoch hat Inklusion klare Handlungsziele und geht über die Anpassung und Integration in das bestehende System hinaus. Ein universelles Miteinander muss geschaffen werden.

Im Bereich der (kulturellen) Bildung wird dies ausgesprochen deutlich – der Artikel 27 der Menschenrechte besagt: „*Jeder Mensch hat das Recht, am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, sich an den Künsten zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Errungenschaften teilzuhaben. [...]*“⁹. Ebenso wurde 2006 bei der UN-Konvention für Rechte von Menschen mit Behinderung in Artikel 24 klar verankert, dass Menschen mit Beeinträchtigung ein Recht auf Bildung haben. Somit muss flächendeckend ein inklusives Bildungssystem gewährleistet werden. Das schließt Kultur und kulturelle Bildung mit ein.

Barrierefreiheit und kulturelle Bildung im Museum

Seit Ende der 1990er Jahre wird vermehrt auf Vermittlungsangebote für Menschen mit Beeinträchtigungen, wie zum Beispiel in Museen, geachtet. Dennoch wird auf die Barrierefreiheit in Stellungnahmen oder Erhebungen selten oder gar nicht eingegangen. Barrierefreiheit gilt im Museum als körperliche, soziale und kognitive Zugänglichkeit von Ausstellungen bzw. Ausstellungsbauwerken. Uneingeschränkte Zugänglichkeit benötigt dafür spezielle Architektur. Um die damit einhergehenden

Herausforderungen nicht nur den Einrichtungen selbst zu überlassen, müssen Entscheidungsträger*innen in der Politik sensibilisiert werden. Auch die Öffentlichkeit sollte größere Aufmerksamkeit auf Barrierefreiheit legen. Generell müssen sich die Anforderungen an kulturelle Bildung mit der barrierefreien Vermittlung decken, damit auf einstellungs- und umweltbedingte Barrieren eingegangen werden kann.

Leider erwähnen Analysen und Untersuchungen Barrierefreiheit kaum. Die *UNESCO Roadmap for Arts Education* zeigt nur einen indirekten Verweis auf die Berücksichtigung von Menschen, denen Barrieren im Weg stehen, durch die Erwähnung der Menschenrechte. Das *ICOM (International Council of Museums)* äußert den Anspruch, dass alle gesellschaftlichen Gruppen Zugang zu Museen haben sollten, gibt aber keine Hinweise, wie das zu leisten ist. Ebenso wird in der Infrastrukturerhebung in klassischen Kultureinrichtungen vom *Zentrum für Kulturforschung* Barrierefreiheit nur in Verbindung mit Senioren erwähnt.

Dieser Umstand ist problematisch, da Beschlüsse häufig auf Grundlage solcher Untersuchungen getätigt werden. Durch die Unterlassung der direkten Nennung fallen die Betroffenen durch das Raster und die Barrierefreiheit wird schlichtweg vergessen.



Praxisbeispiel: Museum Hildesheim

„Das Museum der Sinne“ ist eine auf Inklusion ausgerichtete Dauerausstellung im *Roemer- und Pelizaeus-Museum (RPM)* in Hildesheim. Die Schwerpunktthemen des RPMs (Erdgeschichte/Naturkunde, Frühe Menschheit, Alt-Ägypten, Alt-Peru & China) werden für Menschen mit und ohne Beeinträchtigung sinnlich erlebbar. Das Projekt wurde 2012 entwickelt und durch das *Niedersächsische Ministerium für Soziales und Gesundheit* finanziell unterstützt. Dabei wurde mit regionalen Behindertenvereinen und -verbänden zusammengearbeitet.

Im „Museum der Sinne“ soll ein selbstständiger Zugang zum Museumswissen ermöglicht werden, unabhängig von Begleitpersonen oder einstellungs- und umweltbedingten Barrieren. Ein Fokus liegt auf der Interaktions- und Partizipationsebene. An explorativen Stationen werden soziale Begegnungen und Interaktionen angeregt. Insgesamt 109 Objekte können mit mindestens zwei Sinnen erkundet werden, sodass zwischen verschiedenen Wahrnehmungsebenen gewählt werden kann. Barrierefreiheit soll durch leichte Sprache, taktile Übersichtspläne, Audioguides, Gebärdensprachfilme und originalgetreue Repliken zum Anfassen gewährleistet werden. Parallel zum Raumkonzept wurde an eine möglichst barrierefreie Anreise gedacht: Es gibt eine Online-Wegbeschreibung. Darüber hinaus wurde dafür gesorgt, dass vermehrt öffentliche Niederflerbusse zum RPM fahren. Zudem wurde das Personal für besondere Bedürfnisse sensibilisiert und es gibt die

Möglichkeit, spezifische Führungen zu buchen, z. B. in Gebärdensprache. Um den inklusiven Charakter der Ausstellung zu überprüfen, wurde zusammen mit der Arbeitsgruppe Neurodidaktik des *Instituts für Psychologie der Universität Hildesheim* eine wissenschaftliche Evaluation durchgeführt. Behaviorale, kognitive und emotional-motivationale Wirkungsweisen gerieten in den Blickpunkt. So konnten unentdeckte Barrieren entdeckt und Erkenntnisse in Hinblick auf ein ganzheitlich inklusives Museumsangebot gewonnen werden. Das RPM plant nun schrittweise auch die anderen Dauerausstellungen inklusiv zu gestalten.

Das Praxisbeispiel zeigt, dass eine inklusive und gleichzeitig partizipative Vermittlungsarbeit und somit auch kulturelle Bildung (im Museum) möglich ist. Die Besucher*innen haben auf mehreren Ebenen die Möglichkeit im RPM Geschichte zu erleben. Doch auch hinter den Kulissen der großen Kulturinstitutionen gilt es inklusiv und partizipativ zu denken.¹⁰

Inklusion & Partizipation im Team

Wenn von Partizipation und Inklusion gesprochen wird, sollte nicht nur über barrierefreie Projekte nachgedacht werden, sondern auch eigene Team-Zusammenstellungen hinterfragt werden. „[Bisher werden] Menschen mit Behinderung [...] als Mitwirkende im Kulturbetrieb [...] wenig mitgedacht. Sei es im künstlerischen oder pädagogischen Bereich, auf Verwaltungsebene oder Managementebene, im Praktikum oder im Ehrenamt“.¹¹

Dabei ist die Beschäftigung von Menschen die durch Barrieren beeinträchtigt sind „ein zentraler Aspekt auf dem Weg in einen inklusiven und diversitätsorientierten Kulturbereich.“¹² Darüber hinaus ist während der Auseinandersetzung mit Inklusion immer die Vielfalt der körperlichen und geistigen Behinderungen mitzudenken, um einen Versuch zu wagen, allen gerecht zu werden.

Juliane Gerland (Musikpädagogin) fordert unter anderem Strukturen zu unterstützen, die interessierten und qualifizierten Menschen mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren eine Mitarbeit in Kulturinstitutionen anbieten. Diese können entweder durch Kooperationsmodelle mit Werkstätten für behinderte Menschen oder durch werkstattunabhängige Arbeitsplätze entstehen. Auch die Ausbildungsmöglichkeiten sollten frei zugänglich sein und die künstlerischen und kulturellen Hochschulen sollten sich ebenfalls für Menschen mit Behinderung öffnen. Erweiternd heißt es in den Forderungen, dass Kooperationen und Netzwerke ausgebaut werden sollten und eine Finanzierung von Assistenzbedarf und Job-Coaching nötig sei. Die hier genannten Forderungen sind nur ein kurzer Einblick in eine Vielfalt von Möglichkeiten, Herausforderungen und Chancen für den zukünftigen (inklusive) Kulturbetrieb. Aber vor allem gilt es fernab von Besucher*innen aktuell die Bereitschaft zu zeigen, neue Formate des künstlerisch-kulturellen Arbeitens zu erproben und (sich) für ein diverses/ inklusives Team zu öffnen.

Gegenwärtig gibt es bereits vereinzelte Beispiele, in denen eine (Teil-)Berufstätigkeit im Kulturbereich umgesetzt ist. Zugänge werden unter anderem durch Ausbildungen und Praktika oder durch Job-Coaches, Patensysteme und Assistenzen ermöglicht.

Fazit

Das Streben nach Barrierefreiheit und Inklusion sollte ein kontinuierlicher Prozess sein. Um eine allumfassende Partizipation zu ermöglichen, muss Barrierefreiheit gewährleistet werden, so wie es im Grundgesetz und den Menschenrechten verankert ist. Partizipation, Inklusion und Barrierefreiheit stehen dabei in einer Wechselbeziehung zueinander. Gemeinsame Erlebnisräume, zum Beispiel auf interaktiver Ebene im Museum oder bei gemeinsamen Theaterproduktionen, können dazu beitragen, soziale Begegnungen und Annäherungsprozesse zu ermöglichen sowie Bildungsprozesse auf individueller und gemeinschaftlicher Ebene zu fördern. Dabei gilt es auf die Bedürfnisse von Menschen mit und ohne Beeinträchtigung zu achten.

Durch Evaluationen können zum Beispiel Barrieren entdeckt und kulturelle Bildungsangebote, hinsichtlich ihrer tatsächlichen Barrierefreiheit, überprüft werden. Ziel sollte es sein, Inklusion zum Normalzustand werden zu lassen. Barrieren gilt es, gesamtheitlich abzubauen. Menschen mit Behinderungen jeglicher Art sollten durchgängig berücksichtigt werden und

in Studien tragender Institutionen gezielte Erwähnung finden. Weitestgehend sollte Selbstständigkeit auf allen Ebenen gefördert werden. Dabei muss speziell darauf geachtet werden, dass Menschen, denen Barrieren im Weg stehen, nicht nur Teilnehmende, sondern auch Partizipierende und Anleitende sind. Eine vernetzende Zusammenarbeit mit Verbänden, sozialen Einrichtungen, Universitäten und Expert*innen kann bei einem gemeinsamen Austausch helfen und ebenso eine aktive Teilhabe und weiterführende Inklusion stiften. Insbesondere die Zusammenarbeit mit Menschen, denen einstellungs- und umweltbedingte Barrieren im Weg stehen, ist bedeutend, damit Partizipation nicht zum Ausschluss führt, sondern Inklusion gemeinsam gelingt. ◀

*Von Friederike Bill, Melanie Dening,
Annika Grabsch & Melanie Kraupner*



⁹ Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (o. J.): Art. 27.

¹⁰ Theater Reutlingen (o.J.): "Gelebte Inklusion. Künstlerische Arbeitsplätze für Menschen mit Behinderung": In: Kulturprojekt Die Tonne des Theaters Reutlingen.

¹¹ Servicestelle Inklusion im Kulturbereich (o.J.): Auftakt Inklusion! – Wege für eine inklusive Kultur-ARBEIT.

¹² Braun, Elisabeth (2016): "Öffnung der Institutionen, die Arbeitsmöglichkeiten im künstlerisch-kulturellen Bereich vorsehen (sollen)". In: Juliane Gerland; Susanne Keuchel; Irmgard Merkt (Hg.): Kunst, Kultur und Inklusion. Teilhabe am künstlerischen Arbeitsmarkt. Schriftenreihe Netzwerk Kultur und Inklusion, Bd. 1. Regensburg: Conbrio, S. 52-57.

2 Zur Verschränkung von kultureller Bildung & Teilhabe am Beispiel des up-and-coming-Festivals



Was ist das up-and-coming? Und warum bietet es sich an, über kulturelle Bildung und / als Teilhabe nachzudenken?

Das *up-and-coming* ist ein Filmfestival in Hannover, bei dem junge Filmschaffende bis zum Alter von 27 Jahren ihre Filme einreichen können. Das Festival findet seit 1982 in einem Rhythmus von zwei Jahren statt und ist seit 1991 für internationale Einreichungen geöffnet. Veranstaltungsort ist das soziokulturelle Zentrum *Pavillon* in Hannover. Unter Einsetzung einer Fachjury verleiht das Festival Preise in unterschiedlichen Kategorien.¹³ Indem sich das Festival an junge, mitunter noch nicht sehr erfahrene Filmemacher*innen richtet, und diesen so eine Plattform bietet, um sich zu vernetzen, in Austausch zu treten und mit neuen Aspekten des Filmemachens auseinanderzusetzen, kann es als Raum verstanden werden, in dem sich kulturelle Bildung und kulturelle Teilhabe abhängig voneinander vollziehen.

Dieser Zusammenhang lässt sich in ähnlicher Weise auch auf die Dimension „Publikum“ übertragen. An welchen konkreten Punkten sich diese Hypothese nun festmachen oder ggf. auch widerlegen lässt, soll hier mit folgender Fragestellung näher

untersucht werden: Inwiefern wird die Verzahnung der Konzepte „Kulturelle Bildung“ und „Kulturelle Teilhabe“ in der strukturellen Ausrichtung sowie dem Begleitprogramm des *up-and-coming-Festivals* besonders sichtbar? Weitergehend soll es hier auch um perspektivische Fragen gehen, die eine durchaus kritische Auseinandersetzung nahelegen können: Inwiefern eröffnet das Festival durch die beschriebene Verzahnung Möglichkeitsräume für eine „partizipative und transformative künstlerische Praxis“¹⁴? Beziehungsweise: Wie nachhaltig ist diese Form der Teilhabe? Gibt es Anreize zur Teilhabe / Teilnahme oder werden bloß „Türen geöffnet“? Wer entscheidet, wer teilnehmen darf? (Gestaltung der Zugänge)

Wie kommen Filme und Publikum zusammen?

Zur Programmauswahl

Die Einladung bzw. Öffnung zur Teilhabe wird durch das Festival zunächst insofern vollzogen, als dass explizit junge Filmschaffende eingeladen werden, ihre Filme einzureichen. Denn ausschlaggebend ist, dass die Filmemacher*innen nicht älter

als 27 Jahre sind und der Film nicht älter als zwei Jahre ist (für das Festival 2019 durften die Filme frühestens am 1. Januar 2018 fertiggestellt worden sein). Ansonsten gilt:

„The selection criteria do not emphasize technical perfection but originality, autonomy of the concept and how the concept has been translated into film.“¹⁵

Aus den 4017 Filmeinreichungen aus 122 Ländern wurden in diesem Jahr 157 Filme ausgewählt, die dann im deutschen bzw. im internationalen Wettbewerb präsentiert werden. Durch die Teilnahme am Festival bekommen die Filmemacher*innen die Möglichkeit, sich einerseits künstlerisch, andererseits oft auch mit einer bestimmten gesellschafts-politischen Haltung zu positionieren. So ist die Erfahrung kultureller Teilhabe hier eng mit der Erfahrung gesellschaftlicher Teilhabe verknüpft bzw. gar nicht losgelöst voneinander zu denken.¹⁶

Das Publikum

Da es keine thematischen und formalen Vorgaben gibt, wird dem Publikum beim *up-and-coming* ein sehr vielfältiges Filmprogramm angeboten, das es aus kommerziellen Gründen oft nicht (bzw. noch nicht) in die großen Kinos schafft. Durch das junge Alter der Filmschaffenden spricht das Festival ein entsprechend jugendlich geprägtes Publikum an. Es besteht ein hohes Identifikationspotenzial und der Zugang zu den Inhalten ist in der Regel einfach herzustellen.

Die Teilnahme von Schüler*innen am Festival wird durch Angebote wie Filmgespräche direkt nach den Filmblöcken besonders gefördert (dieses Format trägt den Titel „BASE CAMP SCHULE“). Die Zuschauer*innen werden hier als Expert*innen ernst genommen, indem sie eine Plattform zum Austausch ihrer Eindrücke erhalten.¹⁷ Das beinhaltet natürlich auch, dass das Publikum mit verschiedenen jungen künstlerischen Positionen konfrontiert wird und sich mit diesen auseinandersetzen muss. So können – zwar ausgehend von der Institution Schule, aber dennoch außerhalb der festen institutionellen Strukturen und Curricula – Selbstbildungsprozesse angeregt werden, die zu der Erfahrung einladen, *„dass auch alles ganz anders sein könnte“*.¹⁸

Das Begleitprogramm

Mit seinen Begleitveranstaltungen schafft das *up-and-coming*, ergänzend zum eigentlichen Filmprogramm, Zugänge verschiedener Art, zum einen zur „Filmwelt“ im Allgemeinen, zum anderen zum Festival selbst. So gibt es unterschiedliche Formate, die zunächst dazu ermutigen / befähigen, (filmische) Erfahrungen zu machen, die jenseits des gewohnten Wahrnehmungsspektrums liegen. Darüber hinaus stellen sie aber auch Plattformen dar, um diese besonderen Erfahrungen zu thematisieren und zu vertiefen, indem sie ernst genommen werden. Durch die Tätigkeit des sogenannten „Social Media-Camps“ werden die (potenziellen) Besucher*innen schon vor Beginn des Festivals aus ihrem eigenen, oftmals maßgeblich durch



das Smartphone geprägten Lebensalltag abgeholt. So bespielt das Festival eigene Kanäle auf Instagram, Facebook und Youtube und hat einen eigenen Blog. Das *up-and-coming* passt sich mit diesem breiten Social Media-Auftritt seiner jugendlichen Zielgruppe an und schafft so eine geringschwellige Zugänglichkeit, die bei jedem einzelnen / jeder einzelnen auf dem eigenen Smartphone beginnt. Die Besonderheit beim „Social Media-Camp“ besteht darin, dass die Social Media-Redaktion während der Festivaltage aus einem Team aus 11 Jugendlichen besteht, die ihre persönlichen Eindrücke auf den verschiedenen Plattformen teilen können und gleichzeitig im professionellen Umgang mit den sozialen Netzwerken durch das eigene Ausprobieren geschult werden. Insofern besteht der bisher beschriebene Teilhabe-Impetus auch hinter den Kulissen des Festivals und nicht nur in Bezug auf die Filmmacher*innen und Besucher*innen.

Zur Einladung / Aktivierung der jungen Besucher*innen-Gruppen macht sich das *up-and-coming* über die sozialen Netzwerke hinaus auch die etablierten Strukturen der Institution Schule zunutze. So können Schulklassen, die das Festival besuchen, im BASE CAMP SCHULE – begleitet durch Studierende – über ihre Erfahrungen mit den verschiedenen Filmen sprechen.¹⁹ Darüber hinaus unterstützt das *up-and-coming* über das Programm „Taschengeldkino“ Fortbildungen für Lehrer*innen im Bereich der praktischen Filmarbeit. Natürlich stellt sich bei dieser engen Verknüpfung zur Schule immer die Frage,

inwiefern das Prinzip der Freiwilligkeit, das in der Regel als Prämisse für kulturelle Bildung verstanden wird, noch erfüllt werden kann. Dementgegen kann argumentiert werden, dass das Ziel der Teilhabe in diesem Zusammenhang stärker zu gewichten ist, da durch die Ansprache der Jugendlichen über die Institution Schule gewährleistet werden kann, dass möglichst viele erreicht werden und dass es für den Festivalbesuch einen organisierten und betreuten Rahmen gibt. Gleichzeitig öffnet sich das Festival über das Fortbildungsprogramm auch für die zunächst eigentlich fachfremde Gruppe der Lehrer*innen und schafft damit aber auch die Grundlagen für eine nachhaltige Wirkung des Projekts, indem das Thema „Film“ mit all seinen Facetten über die schulischen Strukturen weiter in den Alltag der Jugendlichen hineinwirken kann.²⁰

Andere Begleitangebote wie die Talks, die Ideenchecks oder die Melting Pots (Gesprächspanels zu ausgewählten Themen) richten sich explizit an die jungen Filmschaffenden selbst bzw. sind offen für alle Interessierten. Insgesamt geht es hier darum, Austausch- und Begegnungsplattformen zwischen erfahrenen Expert*innen aus der Filmbranche und dem Nachwuchs zu schaffen. Für die Ideenchecks (hier kann man in kleinen Runden eigene Filmideen vorstellen und sich dazu beraten lassen) ist eine vorherige Anmeldung notwendig; die anderen Angebote sind ohne Anmeldung und kostenfrei zugänglich.

Perspektiven / Nach dem Festival

Beim *up-and-coming* steht eine breite Auseinandersetzung mit dem Medium Film und der Produktion von eben diesem im Mittelpunkt. Jedoch ist das Festival auch ein Wettbewerb, sodass den verschiedenen Preisen und dem Prozess der Preisträger*innen-Findung ein gewisses Maß an Aufmerksamkeit zu schenken ist, wenn man sich mit dem Festival insgesamt auseinandersetzt. Die Preise beim *up-and-coming* werden durch Fachjürys vergeben. Entsprechend gibt es keinen Publikums-Preis, was die Partizipationsmöglichkeiten der Zuschauer*innen in diesem Kontext zunächst einschränkt. Außerdem manifestiert sich über dieses Prinzip erneut die hierarchische Anordnung zwischen den erfahrenen, älteren Filmemacher*innen auf der einen und dem Nachwuchsbereich, über den geurteilt wird, auf der anderen Seite.

Um diese Dynamik aufzubrechen und den Gedanken der Teilhabe noch konsequenter zu vollziehen, wäre z.B. über den Einsatz einer Jugendjury nachzudenken. Dieses Format ist bei anderen Filmfestivals, wie z.B. den Kurzfilmtagen Oberhausen im Nachwuchsprogramm gängige Praxis.²¹ Erklären ließe sich die Vorgehensweise des *up-and-coming-Festivals* jedoch dadurch, dass es hier um die Förderung von Nachwuchsfilmemacher*innen bzw. den Einstieg in die professionelle Branche geht und insofern der Einsatz von Expert*innen-Gremien als Voraussetzung dafür angesehen werden kann.



Die Jurys sichten die Wettbewerbsfilme gemeinsam mit dem Publikum, was für eine gewisse Transparenz der Jury-Arbeit sorgt und zum anderen die Zuschauer*innen als Mitschauende ernst nimmt. Die verschiedenen Preise sind unterschiedlich dotiert. Es gibt in allen Preiskategorien Geldsummen, aber z.B. beim *Deutschen Nachwuchsfilmpreis* auch Produzentenpatenschaften zu gewinnen. Das bedeutet konkret, dass die drei Preisträger*innen²² Paten aus der Praxis erhalten, von denen sie bei der Planung und Realisierung ihres nächsten Projekts unterstützt werden. Die Gewinner*innen des *International Young Film Makers Award* werden in die *masterclassfilm*, ein internationales Netzwerk für junge Filmschaffende aufgenommen, was eine zusätzliche Sichtbarkeit ihrer Arbeit verschafft. Mit dieser Gestaltung der Preise bemüht sich das Festival um eine nachhaltige Wirkung. Denn durch ihren Event-Charakter ziehen Film-Festivals zwar Zuschauer*innen an, laufen aber dadurch auch Gefahr, langfristig wenig impulsgebend zu sein. Dass das *up-and-coming* dieser Tendenz konstruktiv entgegenläuft, lässt sich u.a. an den Erfolgsgeschichten von ehemaligen Teilnehmer*innen festmachen.²³

Abschließend bleibt in Bezug auf das Filmschaffen die Frage, inwiefern das *up-and-coming-Festival* als reine Förder- und Vernetzungsmöglichkeit (einer Teilhabemöglichkeit) einer bereits bestehenden Nachwuchselite verstanden werden kann oder / und ob das Festival junge Menschen generell zum Filmmachen ermutigen / befähigen kann. Aus der bisherigen

Analyse lässt sich diesbezüglich ableiten, dass die Motivation zum Filmemachen zwar durch den Besuch des Festivals angestoßen werden kann, die Befähigung, diesem Interesse nachzugehen, kann und sollte darüber hinaus aber auch in zentraler Weise in der Schule stattfinden. Dieses Potenzial versucht das *up-and-coming* u.a. durch die oben beschriebenen Lehrer*innen-Fortbildung auszubauen und zu nutzen.

Fazit & Reflexion

„Kulturelle Bildung kann als eine Form gesellschaftlicher Teilhabe erfahren werden“²⁴. Diese Aussage Birgit Mandels zum Verhältnis von kultureller Bildung und Teilhabe scheint sich beim *up-and-coming-Festival* durch die inhaltliche und strukturelle Ausrichtung in besonderer Weise zu erfüllen. Denn durch die Öffnung des Festivals für junge Filmschaffende, die Möglichkeiten, Kontakte zu Expert*innen aus der Branche zu knüpfen, die niederschwellig gestalteten Zugänge zur Veranstaltung für die Besucher*innen, die nachhaltige Gestaltung der Wettbewerbspreise sowie durch die Kooperation mit Schulen (und gewiss noch weitere Aspekte) wird die Erfahrung von kultureller Bildung und Teilhabe (an einer Kulturveranstaltung, der professionellen Filmwelt, der Nachwuchsfilmwelt, gesell-

schafts-politischen Diskursen...) gleichermaßen ermöglicht. Teilhabe und kulturelle Bildung bedingen sich hier gegenseitig.

Gewiss gibt es noch andere, standardisierte Formen und Kriterien, um sich mit Teilhabe auseinanderzusetzen oder Teilhabechancen zu messen, die eine kritischere Auseinandersetzung mit Praxis-Beispielen ermöglichen als sie diese Ausarbeitung bietet. Die vorliegenden Gedanken sind hingegen eher als allgemeine Bestandsaufnahme bzw. Analyse von Tendenzen anzusehen, die Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen sein kann. Darüber hinaus bleibt die Frage offen, wo die Trennschärfe zwischen den begrifflichen Konzepten „Kulturelle Bildung“ und „(Kulturelle) Teilhabe“ liegt, wie diese zu formulieren wäre und in welchem Kontext eine Differenzierung zwischen beiden Konzepten überhaupt notwendig ist. ◀

Kristina Andabak & Christina Sandmeyer

¹³ Folgende Preise werden verliehen: Der Deutsche Nachwuchsfilmpreis (beinhaltet Produzentenpatenschaften), der International Young Film Makers Award, der BundesSchüler-FilmPreis sowie 2019 erstmals der Drehbuchpreis.

¹⁴ Reinwand-Weiss 2012/13 – vgl. dazu auch Publikationen von Carmen Mörsch

¹⁵ O.V. „Up-and-coming Intern. Film Festival Hannover“. In: *FilmFreeway*.

¹⁶ Mandel, Birgit (2018): „Kulturvermittlung in klassischen Kultureinrichtungen: Ambivalenzen, Widersprüche und Impulse für Veränderungen“. In: *Kulturelle Bildung Online*.

¹⁷ Exner, Christian (2012/13): „(Jugend-) Film in der Kulturellen Bildung“. In: *Kulturelle Bildung Online*.

¹⁸ Reinwand-Weiss 2012/2013, zitiert nach: Mandel, Birgit (Hg.) (2005): *Kulturvermittlung zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. Eine Profession mit Zukunft*. Bielefeld: transcript.

¹⁹ Siehe dazu auch 2.2.

²⁰ Im Kontext von Film(-Festival) und Schule gibt es noch die Begleitprojekte filmklasse-deutschland und ODYS SEE im Filmraum. Aufgrund der thematischen Fokussierung werden diese in der vorliegenden Auseinandersetzung jedoch nicht weiter berücksichtigt

²¹ Internationale Kurzfilmtage Oberhausen. Kinder- und Jugendfilm.

²² Bei der Vorauswahl werden die eingesendeten Filme den drei Altersgruppen bis 16, 17 bis 22 und 23 bis 27 Jahre zugeordnet. Sowohl beim Deutschen als auch beim internationalen Nachwuchsfilmpreis werden jeweils drei Filme ausgezeichnet. Dabei wird versucht, die drei Altersgruppen gleichermaßen zu berücksichtigen.

²³ O.V. „up-and-coming ist eines der erfolgreichsten Nachwuchs-Filmfestivals“. In: *Das ist up-and-coming*.

²⁴ Mandel 2018

3 Partizipative Künste im Rahmen kultureller Bildung



Der Begriff Partizipation ist im Gespräch um kulturelle Bildung mittlerweile unumgänglich. Nach Jörg Zirfas verfolgt sie generell das Ziel, durch das gemeinsame Mitwirken das Leben einer Gesellschaft und ihrer Mitglieder zu gestalten. Als demokratisches Prinzip ist sie auf ein grundlegendes Interesse angewiesen, durch bürgerliche Beteiligung Verantwortung für das Gemeinwesen zu übernehmen.²⁵

In der kulturellen Bildung bedeutet Partizipation vor allem Ermöglichung und Teilhabe an Kultur. Das wird meistens auf Artikel 27 der Menschenrechte gestützt: *„Jeder Mensch hat das Recht am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, sich an den Künsten zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Errungenschaften teil zu haben.“*²⁶

In Bezug auf eine Definition nach Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss bedeutet dies explizit auch, zur eigenen Praktik ange-regt zu werden.

*„Als Künstlerische Bildung oder Erziehung wird hauptsächlich eine Erziehung oder Bildung in den Künsten verstanden, die allerdings immer auch eine Bildung durch die Künste an sich zieht. Es geht darum eine bestimmte Kunstfertigkeit, ein Handwerk eine Technik d.h. Grundkenntnisse einer bestimmten Kunstform beherrschen zu lernen.“*²⁷

Eine andere Form der Partizipation und die Möglichkeit der kulturellen Bildung durch diese soll im Folgenden beleuchtet werden.

In der zeitgenössischen Kunst tauchen seit den 1960er und 70er Jahren vielfältige Strategien von Partizipation und Intervention auf. Künstler*innen berücksichtigen die Öffentlichkeit nicht nur, sondern planen ihre Teilhabe von Anfang an ein und machen sie zur künstlerischen Praxis selbst. Die Rezipient*innen des Werkes gestalten durch ihre Partizipation das letzte Kunstwerk, die Performance oder das Stück mit. Bezogen auf Reinwand-Weiss findet die Bildung *„durch die Künste an sich“* hier in gewisser Weise im höchsten Maße statt.

Diese Wechselbeziehung zwischen Rezipient*innen und Werk macht sich partizipatorische Kunstwerke zu Nutzen und zum Gegenstand ihres Interesses. Elke Zobl beschreibt solche, im Sinne kultureller Interventionen, als *„vielfältige, impulsgebende Strategien, die kulturelle Akte des Eingreifens in gesellschaftliche Prozesse und des kulturellen Gestaltens und*

*Mitbestimmens sind, um sozialen Wandel zu initiieren.*²⁸ Ob dabei auch ein Mehrwert für die Partizipierenden im Sinne einer kulturellen Bildung besteht, wollen wir anhand des folgenden Beispiels untersuchen.

Die Ausstellung „Der Berg oder wer um wen weint und wer davon nass wird“ von Aliénor im Kunstverein Hildesheim

Der Kunstverein Hildesheim hat ein eigenständiges Vermittlungsteam, welches für jedes Jahr ein umfangreiches Programm aufstellt. Im Herbst 2018 fand auf Ebene der kulturellen Bildung durch Partizipation aber noch ein anderer interessanter Programmpunkt statt. Die französische Künstlerin Aliénor Dauchez hat, aufgrund der speziellen Architektur des Kehrriederturms, in dem der Kunstverein ansässig ist, eine eigenständige Arbeit vor Ort konzipiert. Dadurch waren die Kuratorin und ihr Team über ihre kuratorische Arbeit hinaus in den Prozess der Ausstellung mit eingebunden. Außerdem fand eine andauernde Performance statt, welche im Vorfeld gemeinsam mit der Künstlerin erarbeitet wurde.

In einem Interview mit der Kuratorin Luzi Gross geht es explizit um die Teilhabe aller Mitwirkenden, um die Autor*innenschaft des entstandenen Werkes und die Bedeutung der Rezipient*innen als Teil der Begegnung zwischen Performenden und Besuchenden. Dauchez beschreibt, wie sie mit Studierenden einen erheblichen Teil der Arbeit entwickelt



hat und wie deren Persönlichkeiten zu der Arbeit beigetragen haben.

Wenn Dauchez von der „*Einbindung des Menschen als künstlerische Geste*“ spricht bezieht sie sich auf Nicolas Bourriaud und seinen Begriff der „*relational Art*“, die er wie folgt erklärt:

„A set of artistic practices which take as their theoretical and practical point of departure the whole of human relations and their social context, rather than an independent and private space.“²⁹

Die Künstler*innen stehen dabei weniger im Zentrum eines Schaffensprozesses, als dass sie viel mehr alle beteiligten Situationen, Räume, sowie Personen katalysieren. Das Kunstwerk schafft so ein soziales Umfeld, in dem Begegnungen erzeugt werden und das Publikum Teil eines kollektiven Kunstprozesses ist. Dauchez formuliert diesen Bezug zu den Rezipient*innen als eine Situation, die im Dialog gleichzeitig kreiert und reflektiert wird.³⁰

Fazit

Dauchezs partizipative Performance wird zum intersubjektiven Ereignis zwischen den Teilnehmenden. Die Beziehung zwischen den beteiligten Subjekten untereinander wird zum Zentrum des Kunstereignisses. Dadurch werden zwei Aspekte deutlich, die positiv zu einer Diskussion um kulturelle Bildung beitragen können:

a) Einerseits taucht die Co-Abhängigkeit von Subjekten als elementare Konstellation für künstlerische Praxis auf. Partizipative Kunst kann nur durch handelnden Austausch zwischen Teilnehmenden erzeugt werden. Dadurch wird die Autor*inenschaft des künstlerischen Geschehens unter Künstler*in und Besucher*innen verteilt und eine Enthierarchisierung zwischen diesen Akteur*innen wird ermöglicht. Dieser horizontale Ansatz kann im Bereich der kulturellen Bildung angewendet werden, wenn wir diesen auch als eine Instanz jenseits einer bloßen Übertragung von Wissen betrachten. Eine traditionelle Rollenverteilung von Erziehenden und Lernenden unterstützt nicht den vielfältigen Austausch von Wissen in der kulturellen Bildung. Die Beteiligten als (Mit-)Akteur*innen zu betrachten, ermöglicht eine vielfältigere und dynamischere Verteilung von Handlungen, um eine paternalistische Unidirektionalität zu vermeiden.

b) Andererseits offenbart Kunst, die sich der Auseinandersetzung von intersubjektiven Verhältnissen widmet, soziale Verflechtungen. Die Aufgabe von partizipativer Kunst ist nicht, gesellschaftliche Schwierigkeiten wie Apathie, Intoleranz oder Vorurteile zu lösen, sondern diese sichtbar zu machen und ein Verständnis über die Komplexität dieser zu schaffen. Partizipation in der Kunst verschafft Subjekten die nötige Distanz für die eigene Auseinandersetzung mit diesen.

Wenn Aliénor Dauchez also davon spricht, Kunst als ein Mittel zu betrachten, die Art des Denkens einer Gesellschaft zu formen³¹, erinnert das an Elke Zobl, laut der es bei künstlerischer Intervention darum geht, in gesellschaftliche Prozesse einzugreifen und sozialen Wandel mitzugestalten. Partizipative Kunst geht demnach von einem positiven Auswirken auf eine Gesellschaft aus, während die Partizipation in der kulturellen Bildung sich auf das Individuum und dessen Zugangsmöglichkeiten bezieht. Gesellschaftlicher Wandel kann im Hinblick auf das Individuum aber natürlich ebenfalls einen erwünschten Mehrwert darstellen. ◀

Simón Lobos Hinojosa & Charlotte Rosengarth

²⁵ Zirfas Jörg (2015): "Kulturelle Bildung und Partizipation: Semantische Unschärfen, regulative Programme und empirische Löcher". In: *Kulturelle Bildung Online*.

²⁶ Allgemeine Erklärung der Menschenrechte: Art. 27.

²⁷ Reinwand-Weiss 2012

²⁸ Zobl, Elke (2017): "Künstlerische Interventionen und gesellschaftliche Aushandlungsprozesse: Das Drei-Ebenen-Modell von Öffentlichkeit in künstlerisch-educativen Kontexten". In: Elisabeth Klaus; Ricarda Drüeke (Hg.): *Öffentlichkeiten und gesellschaftliche Aushandlungsprozesse*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 265-318.

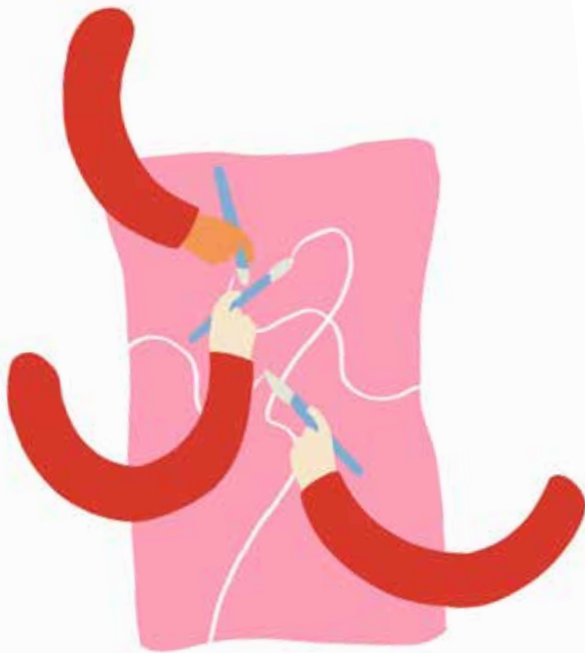
²⁹ Vgl. Chayaka, Kyle (2001): WTF... Relational Aesthetics? über Nicolas Bourriaud.

³⁰ Dauchez, Aliénor; Gross, Luzi (2019): *Ausufern, Hildesheim*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim: "Im Dialog wird die Situation gleichzeitig kreiert und reflektiert. (...) Ich möchte mit meiner Kunst keine Botschaften formulieren, sondern Fragen stellen, eher eine Spiegelung für die Betrachtenden schaffen."

³¹ „Wenn man Kunst als ein Mittel betrachtet, die Art des Denkens einer Gesellschaft zu formen, ist es sehr produktiv, dass diese Arbeit nicht nur von einer Person geschaffen wurde.“ – Interview Dauchez/Gross (2019).

4 Zum Verhältnis von kultureller & politischer Bildung

Welche gemeinsamen Ziele teilen die kulturelle und politische Bildung? Worin unterscheiden sie sich in Bezug auf Methoden und Prinzipien? Wann wird auf der einen Seite eine künstlerische Auseinandersetzung für die politische Bildung interessant und auf der anderen Seite die politische Dimension der kulturellen Bildung relevant?



Im Dezember 2019 wurde die *Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel* von der *Bundeszentrale für politische Bildung* zur offiziellen Bildungsträgerin für politische Bildung ernannt. Als eine Fort- und Weiterbildungseinrichtung für Kunst- und Kulturschaffende aus den Bereichen Bildende Kunst, Darstellende Künste, Literatur, Kulturmanagement, Museum und Musik ist sie damit zunächst kein ganz gewöhnlicher Trägerverein für politische Bildung – doch ein überaus interessanter: Denn dieser Fall zeigt womöglich, so wie andere ähnliche Praxisbeispiele auch, dass sich aktuell eine institutionelle Annäherung zwischen kultureller und politischer Bildung beobachten lässt, die das Verhältnis beider Bildungsbereiche neu definieren könnte.

Die *Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel e.V. (ba•)* ist eine Fort- und Weiterbildungseinrichtung für alle Menschen, die innerhalb des Kulturbetriebs arbeiten. Die Akademie verfolgt damit den Auftrag eines lebenslangen Lernens. Rund 180 Veranstaltungen werden jährlich angeboten, darunter Seminare, Qualifizierungsreihen und Tagungen.³² Die Entscheidung der Anerkennung durch die *Bundeszentrale für politische Bildung* beruht auf einer Begutachtung mit Besuch des Seminars „Remember. Eine künstlerische Auseinandersetzung mit Denkmälern und Erinnerungsorten“, das im Oktober 2019 in der Akademie stattfand und die *Gedenkstätte für Opfer des Nationalsozialismus* in der JVA Wolfenbüttel besucht und fotografisch thematisiert hat.³³

Die *Bundeszentrale für politische Bildung (BpB)* ist eine Geschäftsbereichsbehörde des Bundesministeriums des Innern, für Bau und Heimat (BMI). Ihre Aufgabe besteht darin, das „Verständnis für politische Sachverhalte zu fördern, das demokratische Bewusstsein zu festigen und die Bereitschaft zur politischen Mitarbeit zu stärken“³⁴. Dafür stellen die Bundeszentrale und die jeweiligen Landeszentralen für politische Bildung beispielsweise Lernmaterialien, Reisen, Bücher, Online-Dossiers, Jugendmagazine sowie Weiterbildungsangebote in allen Praxisfeldern politischer Bildung zur Verfügung und fördern Veranstaltungen von Träger*innen politischer Bildung durch Zuschüsse.

Mit Blick auf eine zunehmende Renationalisierung in vielen Ländern unserer Welt und eines generell spürbar veränderten Miteinanders zwischen Nationen, Kulturen, Religionen, gesellschaftlichen Gruppen und Generationen wird in den letzten Jahren die Forderung immer lauter, kulturelle und politische Bildung mehr zusammenzudenken: „Warum sich nicht öfter zusammmentun, um sich gemeinsam gegen gesellschaftliche Auflösungserscheinungen in einigen Regionen des Ostens, aber nicht nur da, zu stemmen? Doch bisher verhindert ein, wie ich finde, kurioser Streit mehr Kooperation“³⁵, schrieb Olaf Zimmermann, Geschäftsführer des Deutschen Kulturrates, im Jahr 2018. Denn parallel dazu, so deutet er bereits an, gibt es wiederum auch die Bemühungen, kulturelle von politischer Bildung genau aus denselben Gründen strenger abzugrenzen und an einer institutionellen Trennung beider Bildungsbereiche festzuhalten: „Eine demokratische Gesellschaft tut gut daran, politische und kulturelle Bildung zu trennen. Denn sie braucht beide Perspektiven: ein klares Bekenntnis zu gemeinsamen Regeln und Werten einer Gesellschaft und Freiräume für den Einzelnen, um eigene Haltungen zu entwickeln und so gesellschaftliche Transformation zu ermöglichen“³⁶, schrieb Susanne Keuchel, Präsidentin des Deutschen Kulturrates und Direktorin der Akademie der Kulturellen Bildung des Bundes und des Landes NRW im selben Jahr.

Diese Entwicklungen geben Anlass dazu, das Verhältnis der kulturellen und politischen Bildung genauer zu untersuchen:

→ Welche gemeinsamen Ziele teilen die kulturelle und politische Bildung?

→ Worin unterscheiden sie sich in Bezug auf Methoden und Prinzipien?

→ Wann wird auf der einen Seite eine künstlerische Auseinandersetzung für die politische Bildung interessant und auf der anderen Seite die politische Dimension der kulturellen Bildung relevant?



Vergleich beider Bildungssparten

Die Gegenstandsfelder beider Sparten, Kultur und Politik, haben zunächst einmal gemeinsam, dass sie sich eigentlich jeglicher Abgrenzung entziehen und unaufhörlich und wesensbedingt ineinandergreifen. Kultur lässt sich niemals ausschließlich auf die Künste beschränken und Politik ist viel mehr als nur staatliches Handeln. Beides beschäftigt sich mit komplexen Dimensionen gesellschaftlicher Beziehungen und deren Gestaltung, mit der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit, ihrer Interpretation und einer Umgangsform. Dennoch haben sich historisch betrachtet zwei verschiedene Bildungstraditionen mit unterschiedlichen Ansätzen, Zielen und Institutionen entwickelt, die in der folgenden Tabelle stichpunktartig gegenübergestellt werden.

	KULTURELLE BILDUNG	POLITISCHE BILDUNG
MÖGLICHE DEFINITIONEN	„Kulturelle Bildung bezeichnet den Lern- und Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft im Medium der Künste und ihrer Hervorbringungen. Im Ergebnis bedeutet Kulturelle Bildung die Fähigkeit zur erfolgreichen Teilhabe an kulturbezogener Kommunikation mit positiven Folgen für die gesellschaftliche Teilhabe insgesamt.“ ³⁷	„Politische Bildung ist ein notwendiger Bestandteil der freien und offenen Gesellschaft, da sie eine wehrhafte und streitbare Demokratie stärkt. Sie soll Bürgerinnen und Bürgern Wissen und Kompetenzen vermitteln, mit denen sie sich ein eigenes Urteil bilden und selbstbestimmt Entscheidungen fällen können [...] [und] dazu befähigen, die eigene Situation zu reflektieren, Selbstverantwortung und Verantwortlichkeit für die Gesellschaft zu erkennen, zu übernehmen und gestaltend auf Prozesse einzuwirken“ ³⁸
HISTORISCHE ENTSTEHUNG	Die – zunächst musische Bildung – entstand im Kontext der künstlerischen Erziehung im Nachkriegsdeutschland und war geprägt durch die Vereinnahmung der Kunst im Faschismus. In den 50er/ 60er Jahren sollte sie erst einmal einen politikfreien Raum darstellen. Die kulturelle Bildung ist dann schließlich eine bewusste Gegenbewegung zur Praxis der sogenannten „alten Kulturpädagogik“, die zur Kultur erzog und einen verbindlichen Kulturkanon voraussetzte.	Aufgrund der Erfahrungen mit der nationalsozialistischen Diktatur und der DDR haben Staat und Gesellschaft eine besondere Verpflichtung, „die Entwicklung eines sich auf Demokratie, Toleranz und Pluralismus gründenden politischen Bewusstseins zu fördern.“ ³⁹ 1952 wurde die Bundeszentrale für politische Bildung als zentrales Organ der politischen Bildung gegründet.
ZIEL	Stärkung der Persönlichkeit des Individuums; Förderung der Wahrnehmung, des Verhaltens, der Werthaltungen, Identität sowie Lebensgestaltung in Auseinandersetzung mit den Künsten; Kulturelle Teilhabe	Politische Urteils- und Handlungsfähigkeit; Politische Mündigkeit; Befähigung, die eigene Situation zu reflektieren, Selbstverantwortung und Verantwortlichkeit für die Gesellschaft zu erkennen, zu übernehmen und gestaltend auf Prozesse einzuwirken.
METHODE	Übung des Individuums in sinnlicher Wahrnehmung und ästhetischer Praxen, sowie der (Selbst-)bildung durch die Rezeption und Produktion ästhetischer Gegenstände.	Wissensvermittlung der Prinzipien der Demokratie, Toleranz und Kritikfähigkeit, sowie die Befähigung zu aktiver Partizipation am politischen Geschehen des eigenen Landes.
PRINZIP DES ANSATZES	Partizipation, Selbstbildung, Subjektorientiertheit, Stärkenorientierung, Freiwilligkeit, Lebensweltorientiertheit, Kulturelle Vielfalt, Inklusion, Emanzipation, Perspektivwechsel, Sinnlichkeit, lebenslanger Prozess	Konfliktorientierung, Adressenorientierung, Problemorientierung, Kontroversität, Handlungsorientierung, Wissenschaftsorientierung, Gegenwartsbezug und Zukunftsorientierung; unparteiisch, aber nicht wertfrei (Grundlage ist das Werte- und Demokratieverständnis der freiheitlich demokratischen Grundordnung des Grundgesetzes)

Beutelsbacher Konsens als Rahmung der politischen Bildung

Der wesentliche Rahmen für die politische Bildung in Deutschland wird durch den sogenannten *Beutelsbacher Konsens* bestimmt, welcher die allgemein anerkannten Grundprinzipien der politischen Bildung festlegt. Er ist das Ergebnis einer Tagung der *Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg* im Herbst 1976 in Beutelsbach. Demnach muss sich politische Bildung an drei Grundprinzipien ausrichten: dem (1) *Überwältigungsverbot*, das vorsieht, dass Lehrende Schüler*innen nicht ihre Meinung aufzwingen oder sie – mit welchen Mitteln auch immer – überrumpeln dürfen, sondern sie sich mit Hilfe des Unterrichts durch neutrale Aufklärung eine eigene Meinung bilden lassen. Damit zusammenhängend fordert das (2) *Gebot der Kontroversität* eine stets kontroverse und diskutierbare Darstellung von Themen. Das (3) *Prinzip der Adressat*innenorientierung* soll die Adressat*innen in die Lage versetzen, eine gesellschaftspolitische Situation und die eigene Position darin zu analysieren und sich aktiv am politischen Prozess zu beteiligen.⁴⁰

a) Unterschiede und Schwierigkeiten bei einer Zusammenführung kultureller und politischer Bildung

Wie bis hierhin aufgezeigt, sind die kulturelle Bildung wie auch die politische Bildung jeweils eigenständige Bildungsbereiche, die über eigene Strukturen, Traditionen und Orientierungen verfügen. Zwischen diesen gibt es daher auch Unterschiede,

aus denen sich einige Vorbehalte gegenüber einer Verbindung von kultureller und politischer Bildung ergeben.

Zweck und Ziel

Der erste Aspekt, in dem die beiden Bildungsbereiche kollidieren, findet sich in der Differenz zwischen der scheinbaren Zweckfreiheit der kulturellen Bildung und der Zweckbestimmung der politischen Bildung.⁴¹ Die Zweckfreiheit der kulturellen Bildung geht vor allem aus dem hier genutzten Medium der Künste hervor. Die Zweckfreiheit der Kunst wird von vielen Autoren – von Kant über Rousseau bis zu Adorno – seit Jahrhunderten diskutiert. Der Slogan „*l'art pour l'art*“ von Théophile Gautier geprägt, verdeutlicht diesen Gedanken.⁴² Die Zweckfreiheit der kulturellen Bildung äußert sich in ihrer subjektorientierten Absicht, während die Absicht der politischen Bildung gesellschaftlich orientiert ist. Dem entsprechend unterscheiden sich auch die Ziele, die sie erreichen wollen: Die Stärkung des Individuums bzw. die Subjektstärkung stehen der Förderung politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit, mit Fokus auf dem Gemeinwohl, gegenüber.⁴³

Werte

Ein weiterer Unterschied besteht im Umgang mit Werten und der Wertevermittlung. Kulturelle Bildung geschieht durch das Befassen mit den Künsten mitten in „*gesellschaftliche[n] Wertvorstellungen*“⁴⁴.

„Der entscheidende Unterschied zur politischen Bildung liegt in der Zielgerichtetheit der Wertevermittlung. Kulturelle Bildung und die Künste stärken einen spielerischen Umgang mit Normen und Werten und bieten so einen Diskursraum für individuelle Aushandlungsprozesse. Der Mehrwert liegt in dem Medium der Künste, das nicht mit 'richtig' oder 'falsch' operiert, und dadurch Freiraum für Innovation und gesellschaftlichen Wandel ermöglicht. Eine zielgerichtete Wertevermittlung, wie in der politischen Bildung, würde diesen Freiraum ad absurdum führen.“⁴⁵

Ästhetische Erfahrungen

Es gibt einen Widerspruch zwischen dem „Sinnlichen“ und dem Überwältigungsverbot. Das „Sinnliche“ steht in Zusammenhang mit ästhetischen und künstlerischen Erfahrungen. Diese sind Bestandteil der kulturellen Bildung bzw. können im Zuge der kulturellen Bildung gemacht werden. Die ästhetischen Erfahrungen der kulturellen Bildung kollidieren mit dem *Überwältigungsverbot* der politischen Bildung, welches aus dem schon beschriebenen Beutelsbacher-Konsens hervorgeht.

*„So ist es nicht erlaubt, Schüler[*innen] im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der Gewinnung eines selbstständigen Urteils zu hindern. Diese Gefahr kann jedoch bestehen, wenn ästhetische Erfahrungen mit einer zielgerichteten politischen Botschaft verbunden werden. Der Nationalsozialismus ist ein Beleg hierfür.“⁴⁶*

Manipulation, Missbrauch und Instrumentalisierung

Der Nationalsozialismus als Beispiel ist unter anderem Ausgangspunkt für verschiedenste Bedenken, die bei einer Verbindung von kultureller und politischer Bildung vorherrschen. Beispielsweise besteht die Sorge, dass Inhalte durch die Verbindung beider Bildungsbereiche manipulativ wirken könnten. Dr. Helle Becker spricht in diesem Zusammenhang davon, dass politische Bildung mit kulturellen Mitteln nicht als „richtige“ und seriöse Bildung angesehen wird, und „dass Inhalte eher emotional als kognitiv vermittelt werden und dass dies manipulativ wirken könnte.“⁴⁷

Eng verwoben mit der Angst vor Manipulation gibt es die Sorge, dass die hier thematisierte Verbindung missbraucht werden könnte. Es muss unterschieden werden zwischen den Zwecken von Bildung und politischer Ideologie. Denn wie die jüngere Geschichte zeigt, kann sowohl Kunst als auch kulturelle und politische Bildung zu ideologischen Zwecken missbraucht werden.⁴⁸ Max Fuchs spricht in diesem Zusammenhang einer Instrumentalisierung von einer Verbindung von Politik und Macht, die einer Verbindung von Kultur und Sinnfragen gegenübersteht. Politik habe auch eine andere Zeitlichkeit, als das Kultursystem, sodass sie eher zwei getrennte Bereiche zu sein scheinen.⁴⁹

„Politik hat mit Macht zu tun, Kultur dagegen mit der Kommunikation von Sinnfragen. Politik sollte recht schnell zu

Entscheidungen kommen, die Teilbereiche des Kultursystems wie Kunst, Wissenschaft oder Religion brauchen dagegen Zeit, um Argumente immer wieder von neuem zu überprüfen. [...] Gerade im Umgang mit den Künsten fällt dabei immer wieder der Begriff der Autonomie, mit dem man sich gegen jede gesellschaftliche (und damit auch politische) Nutzung wehren will. Man pflegt vielmehr die Angst vor einer „Instrumentalisierung“.“⁵⁰

b) Chancen und Potenziale einer Verbindung von kultureller und politischer Bildung

Trotz der Schwierigkeiten und „Gefahren“ eines Brückenschlags sollte man nicht außer Acht lassen, dass beide Ansätze auch Schnittmengen in ihren Bildungszielen haben und sich daher auch gegenseitig befruchten können. Durch die Möglichkeit einer Verbindung können das Individuum und die Gesellschaft von den Wechselwirkungen profitieren und gestärkt werden. Im besten Falle führt dies eine Erweiterung der Kompetenzen und des Reflektionsvermögens mit sich.

Gemeinsamkeiten und Anforderungen

Kulturelle wie auch politische Bildung beschäftigen sich allgemein mit der Frage nach dem Handeln und Leben des Menschen. Sie streben gemeinsam nach Möglichkeiten und Angeboten, die Entwicklung und Persönlichkeitsbildung des Individuums zu fördern, sowie Kompetenzen zu entwickeln, die auf verschiedene Bereiche übertragbar sind. Trotz ihrer

unterschiedlichen Schwerpunkte und Handlungsmöglichkeiten haben beide Ausrichtungen eine Ressourcen- und Schöpfungsvielfalt, um zum Wohle der Politik und Gesellschaft zu dienen und geeignete Rahmenbedingungen dafür zu gestalten. Ein nennenswertes Beispiel, das Max Fuchs aufführt, ist das „Zurückdrängen einer grassierenden neoliberalen Ausrichtung in Politik und Verwaltung, die der kulturellen und der politischen Bildung nicht zuträglich ist“⁵¹.

Gerade dann, wenn sich die Bereiche inhaltlich und methodisch nahekomen, ist es wichtig die Schwerpunkte klar zu differenzieren, um keine Missverständnisse zu erzeugen. „[Man] würde ja bei politischer Bildung, die sich z.B. mit Kulturpolitik befasst, nicht sagen, dass es sich um kulturelle Bildung handelt. Genauso wenig ist kulturelle Bildung, die Politisches thematisiert, automatisch politische Bildung“⁵², so Dr. Helle Becker. Je besser man hier unterscheidet, umso wirkungsvoller kann es sein, die Bereiche miteinander ins Verhältnis zu setzen und ihre gemeinsamen Ergebnisse zu beurteilen.

Prinzip des Perspektivwechsels

Die kulturelle Bildung bietet diverse Handlungsräume, um einen Umgang mit Spannungsfeldern zu erproben.⁵³ Die Beteiligten werden dabei mit wechselnden Perspektiven konfrontiert, die sie zu differenzieren lernen müssen. Damit können wichtige Wahrnehmungs- und Entscheidungskompetenzen erlernt werden. „Dies kann auch eine Voraussetzung sein, um



*Fremdbestimmung überhaupt erst wahrzunehmen, ihre Funktionsweise zu durchschauen und schließlich einen Weg zur Selbst- und Mitbestimmung zu finden.*⁵⁴, erläutert Kirsten Witt, Grundsatzreferentin der *Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung*. Besonders die politische Bildung kann von so einer Herangehensweise profitieren.

Partizipationskultur und ihre Adressat*innen

Wenn die kulturelle Bildung den Anspruch der Partizipationskultur mit Mitteln der sinnlichen und evaluierenden Auseinandersetzung erfüllen kann, so stellt sich die Frage, wie auch die politische Bildung dieses erreichen kann. Um politische Bildung möglichst interessant und relevant zu vermitteln, muss sie auf die Bedingungen der unterschiedlichen Adressat*innen eingehen. *„Ihre Ziele lassen sich nur realisieren, wenn sie eingebettet sind in eine Partizipationskultur und wenn sie mit dem gelebten Alltag und der Lebenswirklichkeit der Bürger*innen [...] zu tun haben“*⁵⁵, äußert sich Thomas Krüger, Präsident der *Bundeszentrale für politische Bildung*.

Somit sollte die politische Bildung idealerweise auf die Bedürfnisse und Bedingungen der unterschiedlichen Adressat*innen eingehen, sie dort abholen, um sie dann in einen Raum der Teilhabe einzubinden. Dafür bedarf es einer Zielgruppen- und Bedürfnisanalyse, zu dem unter anderem Sprache, Ausdrucksweisen und kulturellen Praxen der unterschiedlichen Zielgruppen gehören.

Um die verschiedenen Zielgruppen gleichermaßen anzusprechen und aktivieren zu können, werden häufig kulturpädagogische Ansätze und Methoden genutzt. Mit ihren Mitteln kann der Zugang zur gesellschaftlichen Teilhabe eröffnet und demokratische Praxis sinnlich begreifbar gemacht werden: *„Sie offeriert Formate, um Alltags- und Lebensfragen auf persönliche, auch politische Ausdrucksweise auf die Bühne, ins Netz oder aufs Papier zu bringen.“*⁵⁶

Eine weitere Herausforderung besteht darin, politische Bildung von den täglichen Freizeitangeboten herauszuheben und als Alternative attraktiv zu machen. Vor allem das Marketing der politischen Bildung muss hierbei zielgruppenorientierter und -aktivierender arbeiten.⁵⁷

Vielfalt der Deutungsmöglichkeiten

An dieser Stelle spricht sich Anja Besand, Professorin für Didaktik der politischen Bildung an der TU Dresden, gegen eine Einteilung in *„Kunst via Politik“* und *„Kunst mit Politik“* aus.⁵⁸ Das führe ihrer Meinung nach weitläufig zu einer Zerteilung der Rezipient*innen und einer Klassifizierung in *„gut“* und *„schlecht“*. Gerade in der Praxis wird deutlich, dass viele Projekte und Künstler*innen sich nicht eindeutig der einen oder der anderen Kategorie zuordnen lassen. Deshalb sei es wichtig, den Deutungsraum offen zu halten. Besonders in der Vielfalt der Deutungsmöglichkeiten liegt häufig das Potenzial des Interpretationsspielraums und des daraus geschöpften Wertes.

Irritation und Ereignishaftigkeit

Oft steckt das besondere Potenzial von Ereignissen in ihren Widerständen.⁵⁹ Nicht durch Mittel wie Annahme und Enthaltbarkeit entsteht das Vermögen zur Reflektion und Autonomie, sondern durch Kritik, Irritation und das Wissen um die Bedingungen von Handlungsfähigkeiten. In diesem Sinne ist es spannend, mit den Widerständen der beiden Bildungssparten zu arbeiten. In der Praxis werden dazu Kontrast- und Grenzerfahrungen erprobt, in Form von ungewöhnlichen Orten und Settings, sowie Neu-Zusammenstellungen von Themen, Material und Menschen.⁶⁰ Man spricht dabei von dem Begriff der *Ereignishaftigkeit*. „Gemeint ist die Inszenierung eines Ereignisses im Sinne einer Ausnahme vom Alltag. Ein Ereignis, das berührt, das spielerische und auch polarisierende Elemente enthält.“⁶¹ Kulturelle Bildung wird hierbei als Instrument für Ungeplantes und Überraschendes genutzt. Politisch bildend wirkt die Methode, wenn die Beteiligten lernen, das Geschehene durch Abstandnahme und Einordnung zu reflektieren.

Erfahrung von Selbstwirksamkeit

„In Bezug auf politische Bildungsprozesse geht es in der kulturellen Bildung darum, Räume zu schaffen und Erfahrungen zu ermöglichen, sich Politik als gesellschaftliches Handlungsfeld anzueignen“⁶², so fasst es Kirsten Witt zusammen. In diesen „Räumen“ können die Beteiligten verschiedene Standpunkte erlernen, ihre eigene Position – ihre Selbstwirksamkeit – dazu entwickeln. Um das zu erreichen, können die verschiedenen

Prinzipien und Methoden, von denen einige bereits im Vorfeld genannt wurden, eingesetzt werden.

*„Projekte und Angebote Kultureller Bildung sind wie Labore mit Ernstfallcharakter – oder auch ernsthafte Situationen, die einen spielerisch experimentellen Grundton beinhalten“.*⁶³

In dieser Form sollen die Teilnehmenden Zusammenhänge zwischen ihrer Lebenssituation und den gesellschaftlichen Bedingungen verstehen und zur Mitgestaltung angeregt werden. Obwohl Witt in ihrem Text vor allem über Projekte mit Jugendlichen spricht, können solche Konzepte auf alle Altersstufen übertragen werden. Wichtig dabei ist, die Angebote an den Stärken der Teilnehmenden auszurichten und sie als Akteur*innen in den Prozess einzubinden. Auf diese Weise werden die individuellen schöpferischen Fähigkeiten und Kräfte gefördert, sowie Begegnungen auf Augenhöhe geschaffen. Die Teilnehmenden erfahren die Bedeutung und Wirkung ihrer Handlungen.

Gedenkstätten und Geschichtsmuseen als Beispiel

In diesen Institutionen besteht die Aufgabe der Vermittler*innen darin, historische und politische Themen an die Besucher*innen heranzutragen. Auch hierbei werden gerne Methoden der kulturellen Bildung zum Einsatz gebracht. Den Besucher*innen wird dabei ein Raum oder ein Mittel geben, das Vergangene und theoretisch Aufgefasste sinnlich und emotional für sich (neu) zu erleben und eine Haltung zu entwickeln.

Jugendbildung als Beispiel

In der heutigen Jugendarbeit konzentrieren sich Institutionen und Pädagog*innen darauf, die Themen der komplexen Umwelt mit der Lebenswirklichkeit und den Interessen der Jugendlichen zu verbinden. Ziel ist es, junge Menschen zu befähigen sich in unterschiedlichen Lebenswelten zu behaupten, mit komplexen globalen Zusammenhängen und Widersprüchen konstruktiv umgehen zu lernen und ein individuelles Lebenskonzept zu entwickeln.⁶⁴ „Politische Bildung ist in der Kulturellen Jugendarbeit weit mehr als Demokratieerziehung [...]. Sie verordnet sich im Kontext von Mitbestimmung, Mitgestaltung, Partizipation und politischen Handeln.“⁶⁵ Für die Träger bedeutet dies, ihre Praxisformate nach diesen Prinzipien auszurichten.

Fazit

Keine Frage, politische und kulturelle Bildung gehen von völlig verschiedenen Grundprinzipien aus, bringen unterschiedliche Kompetenzen hervor und verfolgen generell unterschiedliche Ziele, die beide, für Individuum und Gesellschaft, wichtig und sinnvoll sind. Deshalb ist es zunächst aus fachlicher Perspektive sinnvoll die Bildungssparten nicht grundsätzlich zu vermischen, sondern zu unterscheiden. Es gibt gewisse Problematiken, die hier aufgezeigt wurden, welche diese Unterscheidung unterstützen. Dennoch wurde auch deutlich, dass die einzelnen Bildungsfelder Möglichkeiten mitbringen, die in dem jeweils anderen Bereich positive Auswirkungen auf z.B. die Vermittlung haben können, ohne beide Bildungsbereiche

ineinander verschmelzen zu lassen. Die klare Kommunikation über die verschiedenen Ebenen ist dabei wichtig. Die kulturelle und die politische Bildung haben das Potenzial sich gegenseitig gut ergänzen und befruchten zu können – dieses muss nun von den einzelnen Institutionen ergriffen werden. ◀

Julia Andreyeva, Sarah Hartke & Julia Valerie Zalewski



³² Vgl. Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel (o.J.): "Über uns". In: *bundesakademie.de*.

³³ Vgl. Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel (2019): "ba erhält Anerkennung durch die Bundeszentrale für politische Bildung". In: *bundesakademie.de*.

³⁴ Bundeszentrale für politische Bildung (o.J.): "Über uns - die bpb". In: *bpb.de*.

³⁵ Zimmermann, Olaf (2018): *Kulturelle und politische Bildung: Mehr Mut zur Kooperation. Gesellschaftliche Auflösungserscheinungen können nur gemeinsam erfolgreich bekämpft werden*.

³⁶ Keuchel, Susanne (2018): *Kulturelle und politische Bildung? Eine historische und aktuelle Verortung sowie ein Plädoyer für Achtsamkeit*.

³⁷ Ermert, Karl (2009): *Was ist kulturelle Bildung?*

³⁸ Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (o.J.): *Politische Bildung*.

³⁹ Bundeszentrale für politische Bildung (o.J.)

⁴⁰ Bundeszentrale für politische Bildung (o.J.): Beutelsbacher Konsens. In: *bpb.de*.

⁴¹ Vgl. Zimmermann 2018

⁴² Vgl. Spreng, Eberhard (2011): "Der Verfechter der zweckfreien Kunst". In: *Deutschlandfunk*, 31.08.2011.

⁴³ Vgl. Keuchel 2018

⁴⁴ Ebd.

⁴⁵ Ebd.

⁴⁶ Ebd.

⁴⁷ Becker, Helle (2009): *Kulturelle und politische Bildung sollen sich nicht gegenseitig kolonialisieren*.

⁴⁸ Vgl. Zimmermann 2018

⁴⁹ Vgl. Fuchs, Max (2018): "Gemeinsames Ziel, verschiedene Wege? Kulturelle und politische Bildung". In: *kulturrat.de*.

⁵⁰ Ebd.

⁵¹ Ebd.

⁵² Becker 2009

⁵³ Vgl. Witt, Kirsten (2017/18): "Politische Bildung in der Kulturellen Jugendbildung". In: *Kulturelle Bildung Online*.

⁵⁴ Ebd.

⁵⁵ Krüger, Thomas (2011): "Die kulturelle Bildung als Teil politischer Bildung. Rede von Thomas Krüger auf der Fachtagung Was PISA nicht gemessen hat – Zukunftsperspektiven der kulturellen Bildung". In: *bpb*, 04.11.2011.

⁵⁶ Wolf, Birgit (2017): "Bundesweite Akteure der kulturellen Bildung: Eine Einführung in die Strukturen". In: *Kulturelle Bildung Online*.

⁵⁷ Vgl. Krüger, Thomas 2011

⁵⁸ Vgl. Reinhold, Katharina (2010): *Inspiration - Bildung begegnet Kunst in Politik, Tagesdokumentation*, S. 10.

⁵⁹ Vgl. Krüger, Thomas (2018): "Thomas Krüger ist neues Mitglied im Rat für Kulturelle Bildung". In: *deutsche-bank-stiftung.de*.

⁶⁰ Vgl. Witt, Kirsten 2017/18

⁶¹ Ebd.

⁶² Ebd.

⁶³ Ebd.

⁶⁴ Vgl. ebd.

⁶⁵ Ebd.

5 Kulturelle Bildung & Schule

Wann und in welchen Formen findet kulturelle Bildung in der Schule statt? Und wie erleben die durchführenden Personen die Umsetzung?

Bildung ist ein Menschenrecht – so lässt sich der Inhalt des 26. Artikels der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte*⁶⁶ auf den Punkt bringen. In welcher Form Bildung stattfinden soll oder kann, wird – abgesehen von der Nennung einiger Schulformen – nicht definiert. Sehr wohl wird dagegen das Bildungsziel formuliert: Bildung soll unter anderem zur „*volle[n] Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit*“ führen und zu „*Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen Gruppen, unabhängig von Herkunft und Religion, beitragen [...]*“. Der nächste Artikel der AEMR thematisiert die Freiheit des Kulturlebens. Dort heißt es im ersten Absatz: „*Jeder Mensch hat das Recht, am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, sich an den Künsten zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Errungenschaften teilzuhaben.*“ Ein ganz ähnlicher Wortlaut in Bezug auf die Rechte des Kindes findet sich im 31. Artikel der *UN-Kinderrechtskonvention*.⁶⁷ Im Unterschied zur AEMR ist die KRK für die Mitgliedsstaaten rechtlich verbindlich. Deutschland verpflichtet sich also, Kindern den Zugang und die Teilnahme



am kulturellen Leben zu ermöglichen. Während der Zugang zu schulischer Bildung für Kinder unabhängig von ihrer sozialen Herkunft hierzulande in den meisten Fällen eine Selbstverständlichkeit darstellt, wird von kulturellen Angeboten lange nicht so ein breites Spektrum an jungen Menschen erreicht. Studien belegen, dass die soziale Herkunft, das Bildungsniveau und die Familie einen Einfluss auf die Kulturnutzung haben. Personen mit hohem Bildungsgrad und höherem sozialen Status besuchen Kulturinstitutionen häufiger und werden zudem auch öfter selbst künstlerisch tätig.⁶⁸ Dabei hat Kultur keinesfalls ausschließlich etwas mit dem Genuss der Künste und mit Unterhaltung zu tun, viel eher trägt sie dazu bei, sich den in der AEMR formulierten Zielen von Bildung anzunähern: Kulturelle Bildung ermöglicht Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung und fördert gesellschaftliche Teilhabe und Integration.⁶⁹

Die Schule als Lernort ist in diesem Zusammenhang von zentraler Bedeutung: Hier besteht die Möglichkeit, eine große Anzahl an Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichem kulturellen, sozialen oder familiären Hintergrund zu erreichen.⁷⁰ Kulturelle Programme in der Schule werden daher auch als „kompensatorisch[e] Bildungspolitik“⁷¹ beschrieben, mittels derer sich Unterschiede in Bezug auf die Unterstützung von Seiten des Elternhauses nivellieren lassen. Kulturelle Bildung stärkt damit das gemeinsame Aufwachsen und Lernen in einer Gesellschaft, in der Kinder und Jugendliche unterschiedliche

Ausgangsbedingungen haben,⁷² indem sie Selbstbildungsprozesse anstößt. Als Strategie im Rahmen des Audience Developments kann sie außerdem „die Chance eröffnen, an den klassischen Kulturangeboten mit Gewinn zu partizipieren, [...] eigene kulturelle Interessen herauszubilden und einzubringen unabhängig von bestehenden Normen und Werturteilen“.⁷³ Die Initiierung kultureller Selbstbildungsprozesse bereits im Kindes- und Jugendalter sorgt für eine nachwachsende Generation an Kulturrezipient*innen und –produzent*innen.⁷⁴ Die Auseinandersetzung mit kultureller Bildung im schulischen Bereich ist also von großer Wichtigkeit, nicht zuletzt auch, weil die zahlreichen technologischen und gesellschaftlichen Veränderungen es erfordern, die Aufgabe der Schule anzupassen: Kinder und Jugendliche sollen zum lebenslangen Lernen befähigt werden.⁷⁵

Dem gegenüber steht die auch in der Schule weit verbreitete Praktik der Nutzenkalkulation, in der Fächer hierarchisch nach ihrer jeweiligen „Wichtigkeit“ sortiert werden. Als wichtig und damit von größerem Nutzen gelten hierbei Fächer, die ein sogenanntes „lebenstaugliches Wissen“ vermitteln,⁷⁶ wobei unter „lebenstauglich“ oft die für den Arbeitsmarkt erforderlichen Fachkompetenzen verstanden werden. Auch wenn Kultur im schulischen Kontext bereits seit Jahrhunderten eine Rolle spielt, wird im Rahmen des an einem Kerncurriculum orientierten Unterrichts kein vielfältiges Angebot an kulturellen Bildungsangeboten realisiert.⁷⁷

Neben den bereits beschriebenen und oft geführten Diskussionen um einen Kanon der Bildung, stellen auch mangelnde Förderstrukturen sowie zeitliche und räumliche Beschränkungen Herausforderungen für die Umsetzung kultureller Bildungsangebote in der Schule dar. Zudem lassen sich in Bezug auf die Verbreitung kultureller Bildungsprogramme in der Schule Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern und zwischen dem städtischen und ländlichen Raum feststellen. Um kulturelle Bildung in der Schule zu stärken, muss die Politik daher für eine Entwicklung „[v]on Projekten zu Strukturen“⁷⁸ sorgen.

Die Kultusministerkonferenz hat in einem Beschluss aus dem Jahr 2007 einige Empfehlungen zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung gemacht.⁷⁹ Dazu zählen unter anderem die Verankerung kultureller Bildung in der Schule durch interne und externe Bildungsangebote, die Qualifikation von Fachkräften und die Kooperation mit Kulturinstitutionen. Mit diesen Umsetzungsempfehlungen im Hinterkopf wollten sich die Autor*innen dieser Studie anschauen, ob und wie kulturelle Bildung in der Schule stattfindet.

Dafür wurde ein explorativer Ansatz gewählt, bei dem, auch aufgrund der Schwierigkeit einer einheitlichen Definition, nicht abgetestet werden sollte, was die Schule unter kultureller Bildung versteht oder inwiefern sich diese von schulischer Bildung unterscheidet. Den Autor*innen ging es darum,

qualitativ zu untersuchen, in welcher Form kulturelle Bildung in der Schule stattfinden kann und was die Personen, die diese Programme durchführen, bei der Umsetzung erleben.

Zum Forschungsvorgehen und Prozedere

Hierzu fanden sich die Autor*innen zusammen, um zu untersuchen, inwiefern kulturelle Bildungsangebote in Form von AGs in der Schule zusammenkommen. Die Forschungsfrage lautete demzufolge: Wie kann kulturelle Bildung an Schulen aussehen? In welcher/n Form/en kann sie stattfinden? Dieser Frage wohnte die Annahme inne, dass in Schulen kulturelle Bildung stattfindet, den durchführenden Lehrpersonen allerdings nicht zwingend bewusst sein muss, was kulturelle Bildung bedeutet. Es erschien besonders interessant, dass AGs zwar im schulischen Kontext stattgefunden haben, jedoch als freiwillige Option angeboten worden sind. Da den Autor*innen bewusst war, dass sie keine allumfassende Antwort erhalten konnten, konzentrierten sie sich darauf, exemplarisch zu arbeiten und Interviews mit zwei Lehrpersonen zu führen, die künstlerisch-kreative AGs an ihren Schulen durchgeführt haben. [REDACTED] unterrichtet Deutsch und Darstellendes Spiel am Gymnasium [REDACTED] ([REDACTED]), ist Leiter der Theater-AG und ehemaliger Leiter der Poetry-Slam-AG; [REDACTED] ist Lehrer (Literatur, Religion, Kunst) am Gymnasium [REDACTED], Leiter der Kabarett-AG und ehemaliger Leiter der Videoschnitt- und Film-AG.

Interviewfragen

Folgende Fragen dienten als Grundlage für die Interviews, deren wichtigste Passagen im Anhang transkribiert beigefügt sind:

- *Welches Angebot haben Sie ins Leben gerufen?*
- *Wann begann die AG? Über welchen Zeitraum lief sie und wie wird sie in der Zukunft fortgeführt?*
- *Warum haben Sie die AG geschaffen?
Alternativ: Von wem ging der Impuls aus, die AG zu gründen?*
- *Wie war/ist die AG strukturiert? Wer hat sie durchgeführt? Wo fand sie statt? In welchem zeitlichen Rahmen? Wie wurde in der AG gearbeitet?*
- *Von wem gab es Unterstützung für das Projekt?
Von wem hätten Sie sich mehr Unterstützung erhofft?
(Kollegium, Kommune, Schulleitung, Eltern etc.)*
- *Wie beurteilen Sie den aktuellen Stellenwert von künstlerisch-kreativen Angeboten an Ihrer Schule?
Gab es da in den letzten Jahren eine Entwicklung?*
- *Inwieweit empfinden Sie es als wichtig, dass sich Schüler*Innen im Rahmen des Schulangebots künstlerisch-kreativ ausleben können?*



Interviewergebnisse

I [REDACTED]
Zu Beginn des Interviews mit [REDACTED] geht dieser zunächst auf seine Rolle als AG-Leiter ein: „Impuls geben und mehr Beratung und Begleitung. (00:04:07) [...] Und ich denke, wenn du sowas als Lehrer [bei Schüler*innen] siehst, dann kannst du da den entsprechenden Impuls geben. Vielleicht kann man da mal was rauslocken. Wir probieren da mal was aus und mal gucken, was kommt“ ([REDACTED]_00:05:03). Er sieht sich selbst demzufolge als Anleiter, lässt den Schüler*innen dann aber den eigenen Raum, um sich auszuprobieren. Im Gespräch betont er, dass er anders arbeitet, als seine Kolleg*innen, die das Fach „Darstellendes Spiel“ im Lehramtsstudium oder eine Fortbildung absolviert haben. Diese arbeiten schematischer und zielorientierter (vgl. [REDACTED]_00:12:45 bis 00:21:58). Dies zeigt, dass jedes Beispiel für schulische AGs für sich betrachtet werden muss.

In Bezug auf die Schüler*innen und deren Entwicklung während einer AG-Phase meint er: „Diejenigen, die sich darauf einlassen, und das meine ich als Subroutine, die entwickeln für ihre Persönlichkeit etwas. Das sie auch einer Seite lernen, viel stärker aus sich heraus zu gehen“ (s. [REDACTED]_00:21:58 ff.). Die Persönlichkeitsentwicklung lässt sich als klares Indiz für den Anspruch kultureller Bildung herauskehren. Den zeitlichen Aspekt, der die Leitung einer AG für eine Lehrperson bedeutet, bringt [REDACTED] mit folgenden Worten auf den Punkt: „Also so

eine Theater-AG Produktion, da kommst du locker auf 200-250 Stunden, die du in der Schule extra sitzt“ ([REDACTED]_00:08:00). Dass dies nicht für jede Lehrperson attraktiv erscheint, ist nachvollziehbar. Trotzdem sind engagierte Lehrer*innen wie [REDACTED] essenziell, was sich auch aus seinem Resümee herauslesen lässt: „Ich würde mir mehr wünschen, aber das kann man bei Dienstbesprechungen oder Fachkonferenzen immer nur anregen. [...] Und das steht und fällt aber mit den Lehrer*innen, die an einer Schule tätig sind. Das liegt nicht an der Schule selbst. Die Schulleitung unterstützt solche Sachen immer“ ([REDACTED]_00:48:28).

II [REDACTED]
Im Interview mit [REDACTED], dem Leiter der Video AG, wird ersichtlich, dass künstlerische AGs an Schulen u.a. auch ergebnisorientiert agieren, indem bspw. auf die Teilnahme an Kurzfilmfestivals etc. hingearbeitet wird. Durch die Öffentlichkeit erfahren die Schüler*innen, die durch den Schulbetrieb sowieso mit Bewertung konfrontiert sind, Anerkennung (vgl. [REDACTED], S. 2). Auch [REDACTED] betont, dass ein angenehmer Rahmen bei einem AG-Angebot gegeben sein muss: „Wie gesagt Freiwilligkeit, kein Stress und eben Ruhe und Zeit“ ([REDACTED], S. 2). Darüber hinaus betont [REDACTED] dass auch er, ähnlich wie [REDACTED] viel Unterstützung durch die Institution Schule erfahren hat. Dazu zählt u.a. die Zurverfügungstellung von Material und Räumen (vgl. [REDACTED] S. 1). Des Weiteren wird deutlich, dass das

Gymnasium am Markt Bünde ein handwerklich-kreatives AG-Angebot schafft, das einen Gegensatz zum sonstigen Programm eines Gymnasiums bildet. Dies führt vor Augen, wie vielfältig Schulen in ihren Ausrichtungen und Angeboten sein können und wie wichtig eine Bandbreite an Bereichen ist (vgl. [REDACTED], S. 3). Am Ende hängt die Realisierung und Durchführung einer AG stark, wie bereits bei [REDACTED] zu hören und lesen war, vom Engagement der Lehrkräfte und Schüler*innen ab (vgl. [REDACTED], S. 2).



Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass AGs Schüler*innen Impulse geben und neue Bereiche eröffnen sowie Interesse an (neuen) Kunstformen wecken können und sollen. Da nicht jede*r Schüler*in eine Schule im städtischen Gebiet mit großem kulturellem Angebot besucht, müssen die Weichen für eine mögliche Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur durch die Lehrpersonen gestellt werden. Diese Projekte dienen also dazu, dass zum Selbstaussprobieren angeleitet und ermutigt wird, wobei dieses Tun auf freiwilliger Basis beruht. Im Gegensatz zu sonstigen Verfahren in der Schule sollen die AGs ohne Leistungs- und Zeitdruck entstehen und mit Ruhe stattfinden, was aber eine Präsentation des gemeinsam Geschaffenen nicht ausschließt. Neben dem fruchtbaren Prozess, der im Zentrum steht, kann also auch ein Ergebnis angestrebt werden. Die Lehrpersonen fungieren hierbei als Berater*innen, Begleiter*innen und Eröffner*innen, deren Engagement für eine glückende AG unerlässlich ist. Inwiefern Schüler*innen sich für Kunst und Kultur interessieren, hat nicht ausschließlich, aber auch mit der Lehrperson zu tun. Die beiden Interviewten können hierbei als besonders positive Beispiele auserkoren werden. Hieran schließt sich die Annahme an, dass nicht viele Lehrpersonen über die Zeit und Muße verfügen, neben der Lehrtätigkeit weitere unbezahlte Stunden für eine mit großem Engagement verbundene AG zu investieren. Darüber hinaus mangelt es in Schulen an verschiedenen Ressourcen zur nachhaltigen Etablierung eines kulturellen Bildungsangebots, so wie es auch in

der einschlägigen Forschungsliteratur beschrieben wird (siehe Einleitung). Einen Vorteil erfahren hier die Schulen im städtischen Raum, die über ein breites Angebot an erreichbaren, kulturellen Einrichtungen verfügen. Der Besuch einer Schule im ländlichen Raum wird durch die schwach ausgebaute Infrastruktur und langen Anfahrtswegen leider erschwert (vgl. ■■■_00:48:28). Wünschenswert wären darüber hinaus Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrpersonen, die innovative Formate anbieten wollen.

Der Raum „Schule“ ist und bleibt – auch im Bereich der kulturellen Bildung – ambivalent. Zwar lassen sich hier alle Schüler*innen erreichen, der Zwang einer regelmäßigen Teilnahme sowie eine mögliche negative Konnotation der Bildungsstätte seitens der Schüler*innen haften ihr allerdings stark an. Externe Kulturvermittler*innen, die an den AGs und Projekten beteiligt wären, könnten hier Abhilfe schaffen und bringen ihre Expertise mit ein, werden aber nicht immer für langfristige Formate angefragt, was sich auf zusätzliche finanzielle Mittel zurückführen lässt. In Bezug auf das vorliegende Forschungsvorgehen lässt sich kritisieren, dass lediglich zwei Lehrpersonen von Gymnasien befragt wurden. Bei einer größer angelegten Forschungsarbeit hätte man eine größere Anzahl an Schulen, verschiedene Schulformen sowie deren Einbindung kultureller Zusatzangebote betrachten oder die verschiedenen Schulformen in ihrer Umsetzung der AGs und Projekte vergleichen können. Des Weiteren ließe sich die Forschungsfrage

derart modifizieren, dass auch die Wirkung künstlerischer AGs auf die teilnehmenden Schüler*innen (Stichwort: Persönlichkeitsentwicklung) hätte analysiert werden können. Entstehen Wechselwirkungen mit anderen Schulfächern? Erfahren die Schüler*innen eine Entwicklung im Hinblick auf ihr Reflexionsvermögen und ihren Umgang mit Konflikten? Der „Forschungsraum Schule“ bietet dabei verschiedene Forschungsmethoden an. Neben der qualitativen Sozialforschung in Form von Expert*inneninterviews (wie hier geschehen) kommen auch quantitative Erhebungen mit Fragebögen sowie teilnehmende Beobachtungen im Feld in Frage. Dies zeigt, dass sich sehr gut an das Forschungsvorgehen anknüpfen ließe. Für eine größer angelegte Forschungsarbeit erscheint dies besonders lohnenswert. ◀

Jacquelin Lutz, Laura Pöschel, Lucas Queer,
Natascha Sprengel & Christina Schäfer

⁶⁶ Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, vgl. UN (1948)

⁶⁷ KRK, vgl. UN (1989)

⁶⁸ Vgl. z. B. Mandel 2016

⁶⁹ Vgl. Kultusministerkonferenz (2013)

⁷⁰ Vgl. Braun (2012): "Kulturelle Schulentwicklung". In: Hildegard Bockhorst; Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss; Wolfgang Zacharias (Hg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: Kopaed, S. 722-727.

⁷¹ Weishaupt; Zimmer (2013): Indikatoren kultureller Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (S3), S. 84.

⁷² Vgl. Kultusministerkonferenz (2013):

"Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung". In: *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2007 i.d.F. vom 10.10.2013*

⁷³ Mandel 2016, S. 40.

⁷⁴ Vgl. Mandel 2016/ Weishaupt; Zimmer 2013

⁷⁵ Vgl. Braun 2012

⁷⁶ Vgl. z. B. Oelkers 2012

⁷⁷ Vgl. Oelkers 2012

⁷⁸ Kelb (2012): "Kulturelle Bildung und Schule". In: Hildegard Bockhorst (Hg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: Kopaed, S. 720.

⁷⁹ Vgl. Kultusministerkonferenz 2013

6 Kulturelle Erwachsenenbildung

**Was ist kulturelle Erwachsenenbildung und in welchen institutionellen Kontexten tritt sie auf?
Wie definiert die VHS Hildesheim kulturelle Erwachsenenbildung und welches Lernkonzept verfolgen sie?**



Was ist kulturelle Erwachsenenbildung?

Die kulturelle Erwachsenenbildung versteht sich als Bestandteil der Allgemeinbildung, gleichgestellt mit politischer, schulischer oder jedem beliebig anderen Bildungszweig. Sie entsteht durch das Interesse kultureller Weiterbildung der Konsument*innen und dient der Entfaltung von Kreativität und kulturellen Kompetenzen. Im Fokus steht die Selbstoptimierung eines jeden Individuums sowie die Selbstverwirklichung anhand von aktiver Partizipation beziehungsweise Präsentation der eigenen Werke.

Geschichte

Durch Unterstützung der Weimarer Verfassung (1919) war die kulturelle Bildung zuerst bei den Volkshochschulen (VHS) fester Part des Programms und wurde es dann auch bei verschiedenen anderen öffentlichen und privaten Trägern, von Cafés über Bibliotheken, bis hin zu Kulturvereinen. Während in den 1950ern die Hochkultur kein wichtiger Bestandteil des Bildungskonzeptes an den Volkshochschulen war, wurde 1970 ein fester Anteil hochkultureller Bildung durch die Weiterbildungsgesetze der Länder im Rahmenprogramm der VHS gesichert. Zu dieser Zeit konnten an den Volkshochschulen in erster Linie rezeptive Kurse belegt werden, wohingegen heute in einem Großteil des Angebotes die produktiv-kreativen Kurse im Vordergrund stehen.

Institutionelle Kontexte

Durch die mittlerweile sehr verbreiteten unterschiedlichen Institutionen und deren verschiedenen Strukturen ist es unmöglich, eine eindeutige Definition des Begriffs „kulturelle Erwachsenenbildung“ zu festigen. Durch eben diese Institutionen kann aber eine große Vielfalt und eine breit gefächerte Zielgruppenorientierung gesichert werden.

Die Volkshochschulen

Deutschlandweit gibt es ca. 900 Einrichtungen in 16 VHS-Landesverbänden. Die VHS ist die größte Institution bezüglich allgemeiner Erwachsenenbildung. Der kreative Programmbereich nennt sich „Kultur – Gestalten“. Er ist die drittgrößte Sparte. Die angebotenen Kurse sind sowohl vom Aufbau, als auch zeitlich gesehen sehr variabel; vom Einzelvortrag von einzelnen Minuten bis hin zum Workshop über mehrere Wochen finden sich für jedes Interesse Veranstaltungen. Das Konzept der VHS ist eine Mischung aus Zuverlässigkeit (Wiederholung gefragter Kurse, Aufbaukurse, Spezialisierungskurse) und der Orientierung an aktuellen Trends, sodass beständig neue Programme geplant werden. Unterstützung und neue Impulse bekommen sie hierbei durch die enge Zusammenarbeit mit ihren Dozent*innen, die meist als Freiberufler*innen arbeiten. Ebenfalls gibt es Kooperationen mit anderen Bildungseinrichtungen.

Ziel der VHS ist es, sich an Menschen mit den unterschiedlichsten Neigungen, Ansprüchen und Wünschen zu orientieren:

„Dazu gehören diejenigen, die in Kindheit und Jugend nur eingeschränkte Möglichkeiten hatten, ihre musischen und künstlerischen Talente zu entwickeln, die Mut zum Experimentieren oder Begeisterung für das kreative Gestalten haben und sie mit professioneller Anleitung weiter entwickeln möchten, die am kulturellen Reichtum ihrer Region oder am Reichtum anderer Kulturen teilhaben wollen, die sich auf eine Ausbildung in einem künstlerischen Beruf vorbereiten möchten“, heißt es im Band „Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung“.

Die VHS Hildesheim

Die VHS Hildesheim besteht seit mehr als 100 Jahren. Insgesamt hat sie vier Standorte. Auch sie hat die oben genannten Kooperationen, beziehungsweise Partnerschaften unter anderem mit dem *Theater für Niedersachsen* oder der *Kunstschule Hildesheim*. Insgesamt bietet sie jährlich über 2500 Kurse in den Bereichen Sprachen, Gesundheit, berufliche Weiterbildung, Schulabschlüsse, Kreatives und Kultur an.

Die VHS Hildesheim erhält öffentliche Zuwendungen, aber diese dürfen nicht verwendet werden, um die Kurse, Personal etc. zu finanzieren. Das muss über die Kursgebühren passieren. Trotzdem versucht die VHS den Zugang so niedrigschwellig

wie möglich zu halten, obwohl das unter diesen Bedingungen erschwert ist. Im Bereich "Kunst & Kultur" gibt es wenige Möglichkeiten zur Kursermäßigung, aber die VHS versucht trotzdem allen Menschen Zugang zu verschaffen. Die meisten Kursteilnehmer*innen sind im gemischten Alter von durchschnittlich ca. 40 Jahren. Es nehmen viele Rentner*innen teil und verhältnismäßig wenig junge Leute. Dafür sind die Zielgruppen divers aufgestellt. Nur im Geschlechtervergleich überwiegen die Frauen. Männliche Teilnehmer findet man fast nur in Drechselkursen, in digitaler Fotografie, in Musikkursen oder Theaterangeboten.



In den Kursen sind Austausch und das Miteinander besonders wichtig. Es findet ergebnisorientiertes Lernen auf Augenhöhe statt. Die Prinzipien der kulturellen Erwachsenenbildung werden bei der Programmkonzeption beachtet, aber weder im Marketing, noch in der Kommunikation mit Teilnehmenden verwendet. Auch wenn vom Land Niedersachsen messbare Lernziele vorgeschrieben und gefördert werden, findet ebenfalls ein soziales Lernen statt. Kompetenzen, wie der Umgang mit den Themen Geduld, Scheitern und Erfolg werden unbeusst mit gelehrt.

Erkenntnis

Abschließend lässt sich feststellen, dass die kulturelle Erwachsenenbildung stets als Leitbild und Konzept in der VHS im Arbeitsalltag mitgedacht wird, aber nicht spezifisch gegenüber Teilnehmenden so genannt wird. Vielmehr stellt die VHS einen Begegnungsraum von Menschen verschiedener Kulturen dar und bietet damit eine Möglichkeit, kulturelle Erwachsenenbildung stattfinden lassen zu können. In dem Sinne versteht die VHS sich als einen Ort, an dem lebenslanges Lernen ermöglicht wird. Damit nimmt die VHS Einfluss auf gesellschaftliche Entwicklungen und reagiert auf diese in ihrer Programmgestaltung und ermöglicht somit Teilhabe an kultureller Bildung. Dies ist unter anderem möglich, da die VHS Hildesheim sich als eine Institution versteht, die einen weitgefassten Kulturbegriff vertritt.

Wenn von „kultureller Bildung“ die Rede ist, tritt bei vielen die Assoziation „Kinder und Jugendliche“ auf. Dabei sind Kinder und Jugendliche zwar eine, aber nicht die einzige Zielgruppe von kultureller Bildung. Auch Erwachsene nehmen an Angeboten der kulturellen Bildung teil, häufig an Volkshochschulen. Daher haben wir für unsere kleine Forschung im Seminar „Grundbegriffe der kulturellen Bildung“ das Thema „Kulturelle Erwachsenenbildung am Praxisbeispiels der Volkshochschule Hildesheim“ gewählt. Wie definiert die VHS Hildesheim kulturelle Erwachsenenbildung und welches „Lernkonzept“ verfolgen sie? Wie gestalten sie ihr Programm? Wie steht es um die Punkte Finanzierung, Zugang und Politik? Diesen Fragen versuchen wir anhand eines Interviews (Interviewfragen im Anhang angefügt) mit der Programmleiterin für *Kunst und Kultur*, Mathilde Pernot, zu beantworten. Mathilde Pernot ist Kulturvermittlerin und seit Februar 2016 an der VHS Hildesheim zuständig für den Programmbereich. Sie organisiert Kurse und Veranstaltungen und sucht Dozent*innen.

Die VHS Hildesheim verfolgt mit ihrer kulturellen Erwachsenenbildung die Ansätze der Partizipation und Teilhabe. Sie versucht, ein Programm zu bieten, an dem möglichst alle teilhaben können. Zudem gestalten sie ihr Programm so, dass Teilnehmende aktiv werden. Sie sollen möglichst wenig rezeptiv lernen, sondern aktiv kreativ tätig werden. Dozierende nehmen dabei die Rolle der Vermittler*innen oder Pädagog*innen ein. In der Theorie wird bei der VHS Hildesheim

kein großer Unterschied zwischen kulturelle Bildung und kultureller Erwachsenenbildung gemacht. In der Praxis unterscheiden sich die beiden Begriffe durch einen anderen Ansatz und eine andere Vermittlungspraktik (zielgruppenorientiert). Kulturelle Erwachsenenbildung als Begriff taucht allerdings weder in der (externen) Kommunikation auf, noch wird er bei der Durchführung von Kursen oder den Teilnehmenden thematisiert. Teilnehmende betreiben also während eines Kurses „kulturelle Bildung“, es wird von oder vor ihnen aber nicht so benannt.

Die Programmgestaltung an der VHS Hildesheim funktioniert über eine Bedarfsanalyse. Ein bis zweimal im Jahr setzen sich alle Leiter*innen der verschiedenen Bereiche zusammen und überlegen, welche Kurse gut/nicht gut funktionieren oder wo Bedarf an neuen Kursen besteht. Die Entscheidung, welche Kurse angeboten werden oder wegfallen, ist also eine strategische. Beispielsweise funktionieren Literaturkurse an der VHS Hildesheim allgemein nicht gut, deshalb lohnt es sich nicht, solch einen Kurs in das Programm aufzunehmen. Die VHS Hildesheim kooperiert viel mit anderen Institutionen der Region, um ein

breiteres Angebot, aber keine Konkurrenz zu schaffen. Der Kurs „*TfN hinter den Kulissen*“ beispielsweise ist einer der beliebtesten in jedem Semester und eine Kooperation mit dem *TfN in Hildesheim*, bei dem Teilnehmende sich sowohl Theaterstücke als auch die Produktion dessen anschauen dürfen. Mit Volkshochschulen aus anderen Städten wird hingegen gar nicht kooperiert. ◀

Joana Krzossa,
Juliane Schlimme
& Meret Buchholz



7 Kulturelle Bildung im ländlichen Raum



Der Bund und die etlichen Länder widmen sich in ihrer Koalitionsvereinbarungen konkreten Förderungsprogrammen. Kulturpolitik ist vor allem Stadtpolitik und deswegen fließen sehr viele Anteile in die kulturelle Infrastruktur der großen Städte. Alles was teuer und größer ist, findet in den Städten statt, wie z.B. Theater, Orchester, Festivals und vieles mehr. Dazu steht die kulturelle Bildung auf dem Land abseits, es geht hier um regionale Kulturarbeit. Öffentliche Kulturpolitik und kulturelle Bildung können weder die Kultur in einer Region bestimmen noch prägen. Im ländlichen Raum wird die Kultur vielmehr durch die gelebten Traditionen und die historisch gewachsenen Menschen geprägt. Der ländliche Raum braucht eine effektive kulturelle Infrastruktur, die die Gelegenheit zur

kulturellen Teilhabe öffnet. Hierbei ist die geografische Lage sehr wichtig. Es ist ein Unterschied, ob eine Region dünn besiedelt ist, oder ob es drum herum Klein- und Mittelstädte gibt, die ein kulturelles Angebot vorhalten. Das Hauptproblem ist hier, dass viele wegziehen, beispielsweise wegen des Studiums und deswegen gibt es hier das Problem der „Unterjüngering“, sprich: Das Schrumpfen der jüngeren Altersgruppen. Das kulturelle Angebot in der Region und die kulturelle Bildung der Menschen sind entscheidende Voraussetzungen für die kulturelle Teilhabe. Für den Bereich der kulturellen Bildung spielen neben den ehrenamtlichen und kommerziell organisierten Angeboten, natürlich auch die Schulen eine wichtige Rolle.

Raumabgrenzungen

Bei Raumabgrenzungen handelt es sich um Methoden zur besseren Erkenntnis darüber, ab wann bestimmte Gebiete als ländlich oder städtisch gelten. Es gibt zwei Methoden zur Raumabgrenzung. Die erste Methode richtet sich nach der Besiedlung von Flächen. Die Aufteilung findet hier in den Kategorien „ländlich“, „teilweise städtisch“ und „überwiegend städtisch“ statt. Das wird nach zwei Kriterien bestimmt: Bevölkerungsdichte und Siedlungsabdeckung. Demnach bedeuten eine hohe Bevölkerungsdichte und eine hohe Siedlungsabdeckung, dass es sich um ein städtisches Gebiet handelt. Im Gegensatz dazu steht das ländliche Gebiet mit einer geringen Bevölkerungsdichte und einer geringen Siedlungsabdeckung/viel Freiraum. Die zweite Methode der Raumabgrenzung wird mit der Lage begründet. Die Aufteilung besteht aus den Kategorien „peripher“, „sehr peripher“, „zentral“ und „sehr zentral“. Diese Methode beruht auf Erreichbarkeitsanalysen. Das bedeutet, dass die Nähe von Bevölkerungskonzentrationen zu Arbeitsplätzen und Versorgungseinrichtungen analysiert wurde. Außerdem geht man bei dieser Methode nicht von der Wohnbevölkerung, sondern von der Tagesbevölkerung aus. Tagesbevölkerung bedeutet, dass auch Menschen mit einberechnet werden, die an dem untersuchten Ort arbeiten. Um also auch die Bedeutung von (Arbeitsmarkt-)Zentren berücksichtigen zu können, gibt es eine Halbwertzeit: Pro zehn Minuten Fahrtzeit zum Arbeitsplatz wird nur noch die Hälfte aller Arbeiten mit einberechnet. Diese beiden Methoden der Raumabgrenzung lassen sich auch miteinander verbinden.



Beispiele

Auch im ländlichen Raum gibt es, wenn auch geringer als in der Stadt, verschiedene kulturelle Angebote in Form von Kulturzentren, Theatern und Kinos. Bemerkenswert ist, dass diese Angebote, abgesehen von den Kulturzentren, häufig nicht an einen bestimmten Standort oder eine Institution gebunden sind. Amateurtheater nutzen verschiedene Veranstaltungsorte und sind mitunter auch manchmal in Turnhallen zu finden, Kinos entwickeln Formate, die sie mobil machen, Musikschulen nutzen Räumlichkeiten von Grundschulen und so weiter. Auch das Ehrenamt und die Projektarbeit spielen eine große Rolle. Neben den „klassischen“ kulturellen Angeboten bestehen aber auch noch, in manchen Fällen sogar viel präsenter, Angebote wie die örtlichen Sport- und Schützenvereine, die freiwillige Feuerwehr, und auch Bräuche und Feste wie zum Beispiel das Osterfeuer oder das Feiern von Jahrestagen in der Nachbarschaft, die ein wichtiger Teil vom Zusammenleben auf dem Land sind. An diesem Punkt stellt sich für uns die Frage, inwiefern über solche Angebote, die nicht der „klassischen“ kulturellen Bildung zuzuordnen sind, trotzdem kulturelle Bildung stattfinden kann. In der Diskussion kommen wir vorläufig zu dem Schluss, dass es vor allem darum geht, von welchem Kulturbegriff man ausgeht. Wenn wir uns im Konsens einer weit gefassten Kulturdefinition befinden, so lassen sich auch in diesen Angeboten Aspekte der kulturellen Bildung finden, vor allem bei Themen wie Selbst- und Wertebildung wie auch bei der Frage danach, wie wir zusammenleben wollen.

Als konkretes Beispiel für kulturelle Bildung im ländlichen Raum stellen wir die *BEGU Lemwerder* vor. Die BEGU (kurz für Begegnungsstätte) ist ein soziokulturelles Zentrum in der Nähe von Bremen. Dort befinden sich mehrere Seminarräume, ein Veranstaltungssaal und ein großer Garten mit Terrasse samt integrierter Bühne befindetet, außerdem gibt es ein Restaurant. Das Programm der BEGU setzt sich aus verschiedenen Abendveranstaltungen (Kabarett, Konzerte, Theater etc.) und Kursangeboten (Kinder- und Jugendzirkus, Töpfer- und Yogakurse, integratives Theater für erwachsene Menschen mit Behinderung etc.) zusammen, die jeweils von der BEGU und auch von externen Nutzer*innen wie der örtlichen (Kreis-

Volkshochschule bespielt werden. Einmal im Jahr findet ein großes Kinder- und Familienfestival, „*Drachen über Lemwerder*“ statt, das über die Grenzen Lemwerders und der unmittelbaren Umgebung bekannt ist. Ein Interview mit Timo von den Berg, der seit 2018 Leitung der BEGU ist, gibt bessere Einblicke darin, was es bedeutet, ein Kulturzentrum im peripheren Raum zu sein. Die wichtigsten Zitate sind:

Zum Beitrag, den die BEGU zur kulturellen Bildung leistet:
„Ich begreife mich [...] als jemand, der Kultur geschehen lassen möchte, und gar nicht immer so sehr darauf schaut, ob es hier einen Markt dafür gibt, sondern eher darauf, dass ich den Leuten das bieten möchte, dass es das gibt.“

Zu Vor- und Nachteilen der ländlichen Lage:
„Ein Nachteil ist auf jeden Fall [...], dass wir zwar ein großes Einzugsgebiet haben, aber wenig Leute.“
„Ich kann mir vorstellen, dass man auch ein bisschen offener ist für Dinge, weil man nicht so viel Auswahl hat.“
„Die Leute, die kulturell interessiert sind, zieht es auch schnell eher in Städte.“

Zur Finanzierungsfrage:
„[Wir sind] zu 100% Teil der Gemeinde [und finanzieren uns] aus Geld der Gemeinde, aus Projekten und aus Eintrittsgeldern. Die Gemeinde kann und muss sich die BEGU leisten. Dass sie es muss, liegt daran, dass man den ländlichen Raum als Kommune

irgendwie attraktiv machen muss. Diese Infrastruktur hättest du in der Stadt ja sowieso, weil es Cafés und Kneipen und immer irgendwo Kultur geben wird. [...] Aber hier auf dem Land gäbe es ja sonst nichts. [...] Wir können auch für die Projekte auf spezielle Fördermittel, die den ländlichen Raum fördern, eingehen, und das machen wir natürlich auch. Und da wir als kultureller Player einer von ganz wenigen hier sind, haben wir vielleicht auch nochmal eine bessere Chance auf Sponsoren, als in der Stadt, wo ganz viele um das Geld buhlen.“

Herausforderung

Kulturschaffende, die kulturelle Bildung auf dem Land anbieten möchten, sollten ihre Angebote auch an eine ältere Zielgruppe richten, da junge Menschen oft in die Stadt ziehen. Außerdem muss damit gerechnet werden, dass Menschen im sehr peripheren Raum eine weite Anfahrt haben und auf ein Auto angewiesen sind. Ohne ein etabliertes Kulturangebot können Menschen leicht überfordert werden, sodass Hemmschwellen abgebaut werden sollten, indem Angebote niedrigschwellig konzipiert werden. Außerdem müssen Grundstrukturen der kulturellen Bildung oft erst aufgebaut werden und aufgrund mangelnden Fachpersonals sollten Anfahrtskosten für Kulturschaffende einberechnet werden.

Chancen

Der ländliche Raum bietet Freiräume für innovative Projekte und Vorteile durch geringe Mieten, mehr Platz und Ruhe,

sodass Projekte auch mit geringerem Budget verwirklicht werden können. Weitere Vorteile bieten die lokalen Fußballvereine und die Jugendfeuerwehren, welche man in die Projekte einbeziehen kann.

Genauso wichtig ist auch das ehrenamtliche Engagement auf dem Land, da viele Eltern Kulturschaffende bei ihrer Arbeit unterstützen. Wenn man ein Projekt mit Kindern gestalten möchte, lassen sich Schulen als Kreativ-Räume für künstlerische Projekte nutzen.

Finanzierung

Zitat der Bundesregierung von 2018:

„Indem wir Kultur und (kulturelle) Bildung für alle zugänglich machen, im urbanen und ländlichen Gebiet, unabhängig von Einkommen und Herkunft, ermöglichen wir echte Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben.“

Es besteht kein allgemeingültiges Finanzierungskonzept für kulturelle Bildung auf dem Land. Häufig ist die Zivilgesellschaft Träger von ländlichen Kulturangeboten, welche aufgrund ehrenamtlichen Engagements wenig Geld benötigen und häufig in Strukturen organisiert sind, die oft keinen Anspruch auf kommunale Kulturförderung haben. NGOs wie Vereine sind auf einen aufwändigen Finanz-Mix angewiesen. Es gibt immer häufiger Projektförderung für innovative Projekte von Bund, Ländern, Kommunen und Stiftungen, aber keine

langfristige Förderung, sodass keine finanzielle Sicherheit für Kulturschaffende auf dem Land gegeben ist.

Beispiel: *Land KULTUR* ist eine Fördermaßnahme des Bundesministeriums für Ernährung und Landwirtschaft von 2017. Ziel ist es, kulturelle Aktivitäten und Teilhabe in ländlichen Regionen zu stärken. Es wurden schon 260 Projekte mit Fördersummen von 10.000 – 100.000 Euro, mit einer Laufzeit von 1-3 Jahren gefördert. ◀

Anneke Wiese, Jana von Dömming & Madlen Mataruga



8 Sozialraumorientierung in der kulturellen Bildung

**Welche Chancen und Herausforderungen bietet
eine sozialraumorientierte Perspektive in der kulturellen Bildung?**



Kulturelle Bildung zielt auf Mitgestaltung, Teilhabe und Selbstwirksamkeit mit Hilfe von künstlerischen und kulturellen Mitteln. Es werden Workshops, Veranstaltungen, Sprachkurse und vieles mehr organisiert. Doch welche Rolle spielt dabei das nähere Umfeld, die Lebensbedingungen, die Aneignung des öffentlichen Raums der beteiligten Personen? Wie verortet sich die Kulturinstitution im eigenen Stadtteil? Dies sind Fragen, welche unter anderem anhand einer sozialraumorientierten Perspektive in den Blick genommen werden. Der folgende Text thematisiert zum einen die Zusammenhänge der Sozialraumorientierung und der kulturellen Bildung. Zum anderen stellt dieser eine reflexive Auseinandersetzung mit der Thematik und dem Projekt „EUROPA ZENTRAL – Leben im Liegnitz-Quartier“ dar.

Der Sozialraum

Der Sozialraum spielt sowohl in der Stadtentwicklung, der Pädagogik, der Soziologie, der Geographie als auch der Architektur eine besondere Rolle. Im theoretischen Diskurs stehen sich im Wesentlichen zwei Raumbegriffe gegenüber: der absolute und der relative Raum. Im Folgenden werden beide Begriffe erläutert. Anschließend wird der relationale Raumbegriff nach Reutlinger und Kessl (2010) vorgestellt.

Der absolute Raum

Der absolute Raumbegriff wird oft als Behälterraum oder Container bezeichnet, denn er umfasst einen eingrenzbaaren, messbaren, physischen und geographischen Raum. Der Raum gilt als Verortung der Körper und als Ursache und Vorbedingung für menschliche Handlungen, Verhaltensweisen und den gesamtgesellschaftlichen Prozess. Dieses Raumverständnis wird in der Stadtplanung, sowie in der Architektur vorgefunden.⁸⁰

Der relative Raum

Bei der relativen Raumbetrachtung dagegen stehen die handelnden Subjekte im Fokus der Betrachtung, welche ihr Lebensumfeld, den Raum konstruieren. Dabei werden die Beziehungen der verschiedenen Körper untersucht und in Zusammenhang mit der jeweiligen betrachteten Perspektive gebracht.⁸¹ Folglich werden sowohl die menschlichen Handlungen, Verhaltensweisen, das jeweilige Zeitgeschehen sowie die

sozialen Prozesse untersucht. Der relative Sozialraum gilt als Vorbedingung und Ursache für den materiellen und absoluten Raum.

Das Quartier

Der Begriff Quartier bezeichnet einen sozialen Raum, der kleiner als ein administrativ abgegrenzter Stadtteil ist. Es wird aus einem stadtsoziologischen Blickwinkel heraus davon ausgegangen, dass im überschaubaren Rahmen der Wohnquartiere ungenutzte Ressourcen politischer, sozialer und ökonomischer Teilhabe und neue Chancen integrierter Politikansätze vorhanden sind.⁸²

Der relationale Raum

Nach Auffassung von Reutlinger und Kessl sollte für den Begriff des Sozialraums der relative und absolute Raumbegriff verbunden werden. Daher sprechen sie von einem relationalen Raumverständnis. Die Autoren stellen fest, dass es nicht ausreicht, einen Raum nur auf der physisch-materiellen Ebene, auf Grund der erhobenen Daten und der Infrastruktur, zu bewerten. Sie weisen darauf hin, dass im Vordergrund das menschliche Handeln und die sozialen Zusammenhänge im Sozialraum stehen sollen. „Das handelnde Subjekt konstituiert demnach den Sozialraum vor dem Hintergrund seiner biografischen Bewältigungsaufgaben und der Bedeutungen, welche es der physisch-materiellen, subjektiven und sozialen Welt beimisst“.⁸³

Die Sozialraumorientierung

Sozialraumorientierung wird in der Theorie von Reutlinger und Deinet nicht nur als Methode verstanden, sondern insbesondere als Haltung und Perspektive, welche eingenommen wird. Der Fokus liegt auf den Menschen, sowie ihre Gestaltung und Aneignung der subjektbezogenen Lebenswelt.⁸⁴ Dabei gilt es eine ganzheitliche Analyse der Lebensbedingungen und Wahrnehmungen vor Ort vorzunehmen und im direkten Kontakt mit den Bewohner*innen zu sein. Im Anschluss sollen auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse Konsequenzen für die konzeptionelle Arbeit und die konkreten Projekte gezogen werden. Eine ganzheitliche Analyse bezieht sich auf ein relationales Raumverständnis. Es werden sowohl soziale und geographische Daten ausgewertet, als auch vorhandene strukturelle Bedingungen und Abhängigkeiten geprüft, sowie die individuellen Bewältigungsstrategien der Menschen in den Blick genommen.

Sozialraumorientierung bedeutet zudem, aus den eigenen Räumen herauszutreten, in den öffentlichen Raum sowie die Vernetzung und Koordination von lokalen Akteur*innen weiter zu entwickeln. Der öffentliche Raum meint beispielsweise Grünanlagen wie Parks, die Straßen, die Innenstadt – Orte der Öffentlichkeit und der Begegnungen. Diese Räume bieten ein hohes Potential der Aneignung. Unter Aneignung wird zum einen das Erschließen und Annehmen von vorstrukturierten Räumen verstanden und zum anderen das Erschaffen von neuen Räumen und der eigenen Verortungen im Raum.⁸⁵

Darüber hinaus bietet der öffentliche Raum eine Plattform für informelles Lernen, Aktionsformen in der Stadtöffentlichkeit, um auf vorhandene Verhältnisse aufmerksam zu machen. Zudem geht es darum, Lebenswelten aktiv mitzugestalten und Bewältigungsstrategien zu erlernen und zu teilen.⁸⁶

Die Ausgangssituation – Stadtteil, Verein und Projekt

In diesem Kapitel werde ich zur Einordnung der aktuellen Lage einen Überblick über den Stadtteil, den Verein und das Projekt geben.

Der Stadtteil

Gröpelingen ist ein Stadtteil des Wandels und des Ankommens mit etwa 37.500 Bewohner*innen. Bis zu den 1980er Jahren war Gröpelingen ein klassischer Arbeiterstadtteil. Die Großwerft AG Hafen war der größte Arbeitsgeber im Stadtteil und beschäftigte seit den 1960er vermehrt Gastarbeiter aus Portugal, Italien und der Türkei. Besonders die türkischen Arbeiter sind langfristig geblieben und haben ihre Familien aus der Türkei nachgeholt und leben heute in der 3. und 4. Generation in Bremen. 1983 musste die Werft allerdings schließen und zahlreiche Menschen verloren ihren Arbeitsplatz. Damit einher ging ein struktureller Wandel für den Stadtteil, welcher sich durch eine hohe Arbeitslosigkeit und Abwanderung bedingt. Heute ist der Stadtteil, aufgrund hoher Arbeitslosigkeit, prekären Beschäftigungen und Wohnsituationen, einer hohen

Kriminalität und Armut, von einem schlechten Image geprägt. Ein sichtbares Problem ist zugleich die „Vermüllung“ des öffentlichen Raumes. Dem gegenüber steht ein kulturelles, vielfältiges Gröpelingen mit vielen zivilgesellschaftlichen Initiativen. Ein weiteres Merkmal ist die überdurchschnittlich junge Bevölkerung. Der Anteil von Kindern und Jugendlichen liegt bei 18 Prozent.⁸⁷

Der Verein – „Kultur vor Ort e.V.“

Der Verein „Kultur vor Ort e.V.“ ist seit 1998 in dem Bremer Stadtteil Gröpelingen aktiv. Mit den Jahren sind sowohl das Team, als auch die Standorte des Vereins gewachsen. Heute umfasst der Verein sechs Standorte: Das Verwaltungsgebäude mit einem Veranstaltungssaal, einem Tonstudio und Gruppenräumen, sowie das Atelierhaus „Roter Hahn“, das Quartiersbildungszentrum (QBZ), das ApfelKulturParadies, den Kunstkiosk, das Mobile Atelier und den Mosaiktreff. Neben der Geschäftsführerin sind neun Festangestellte und Honorarkräfte in dem Verein beschäftigt.⁸⁸ Darüber hinaus engagieren sich zahlreiche ehrenamtliche Mitglieder und es besteht eine enge Zusammenarbeit mit den Vernetzungspartner*innen (Schulen, Institutionen, Wirtschaftsunternehmen, der Universität, und der Bibliothek).

Ziel des Vereins ist es, Kunst und Kultur in den Stadtteil zu tragen, „um Grenzen aufzubrechen, Neugierde zu entwickeln, miteinander ins Gespräch zu kommen“⁸⁹. Dabei versuchen sie, mit

Hilfe von niedrigschwelligen Angeboten im öffentlichen Raum, sowie enger Zusammenarbeit mit den Kitas und Schulen, eine gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe zu ermöglichen.

Das Projekt – „Europa Zentral – Leben im Liegnitz-Quartier“

Das Projekt „EUROPA ZENTRAL – Leben im Liegnitz-Quartier“ legt den Fokus auf die Bewohner*innenschaft und den gemeinsamen Lebensraum im Quartier. Ziel ist es, die Bewohner*innen zu eigenverantwortlichen Strukturen zu ermutigen und Selbstorganisation zu stärken, sowie ihren Wohn- und Lebensraum mitzugestalten. Dafür wollen sie neue kulturelle Mittel erproben und stellen sich der Frage, inwiefern eine kulturelle Teilhabe ermöglicht werden kann. Unter anderem werden künstlerische Werkstätten angeboten. Dadurch sollen vorhandene Fertigkeiten, Kompetenzen und Begabungen der Bewohner*innen sichtbar gemacht werden. Die entstehenden Produkte werden auf dem einmal jährlich stattfindenden, Mikrofestival präsentiert. Zudem findet regelmäßig ein Stadtteilspaziergang statt – der Liegnitz-Walk. Hier wird gemeinsam mit Interessierten ein Blick auf die historische Geschichte und auf die Geschichten und Lebensbedingungen der Menschen vor Ort geworfen.⁹⁰

Das Liegnitz-Quartier liegt inmitten des Stadtteils Gröpelingen. Der zentrale Treff- und Begegnungspunkt ist der Spielplatz, welcher umrahmt von Blockhäusern ist. Am Spielplatz befindet sich der Nachbarschaftstreff „Mosaik“. Hier finden



regelmäßige soziale Beratungen, Stricktreffen und Spielernachmittage statt. Des Weiteren werden die künstlerischen Werkstätten, sowie die Angebote vom Mobilien Atelier⁹¹ im „Mosaik“ angeboten. Der Verein arbeitet im Rahmen des Projektes eng mit der Spielplatzinitiative und den Maulwürfen,⁹² sowie mit weiteren Akteur*innen, welche bereits vor Projektstart den „Mosaik-Treff“ genutzt haben, zusammen.

Das Projekt ist Teil des ressortübergreifenden Bundesprogramms „UTOPOLIS – Soziokultur im Quartier.“ Die Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien und das Bundesministerium des Inneren, für Bau und Heimat, unterstützen mit dem Programm seit 2018 insgesamt 16 soziokulturelle Institutionen. Die Beteiligten setzten sich in einer vierjährigen Prozessentwicklung mit folgender Fragestellung auseinander:

Inwiefern kann Kunst und Kultur für das Zusammenleben der Gesellschaft in den Stadtteilen genutzt werden?

Sie erproben neue kreative Beteiligungsformen und wollen somit eine vielfältige Nachbarschaft erreichen. Zudem ist es das Ziel, eine aktive Mitgestaltung im eigenen Wohn- und Lebensumfeld zu bewirken. Eine Vernetzung mit dem Quartiersmanagement und Vereinen, Schulen, Kitas, der kommunalen Verwaltung und Wirtschaftsunternehmen ist zugleich ein zentraler Aspekt in der Projektarbeit.⁹³

Sozialraumorientierung und kulturelle Bildung

In der hier dargestellten Tabelle beziehe ich mich auf die Kriterien der Sozialraumorientierung von Hinze. Diese wurden bereits von Kerstin Hübner und Viola Kalb in ihrem Beitrag zur Sozialraumorientierung und der kulturellen Bildung gegenübergestellt.⁹⁴ Am Beispiel des Projekts „EUROPA ZENTRAL“ beleuchte ich im Folgenden einen Zusammenhang der Kriterien. Zugleich entwickle ich anhand des Vergleichs Fragen für eine selbstreflexive Projektevaluation.

Interessen der Menschen	Interessenorientierung
Eigeninitiative und Selbsthilfe	Selbstwirksamkeit und Partizipation
Ressourcen der Menschen und des Sozialraums	Stärkenorientierung
Zielgruppenübergreifende Sichtweise	Diversität

Tabelle 1: Gegenüberstellung der Sozialen Arbeit und der kulturellen Bildung

Interessen der Menschen // Interessenorientierung

In dem Projekt „EUROPA ZENTRAL“ orientieren sich die Projektmitarbeiter*innen stark an den Interessen der Bewohner*innen aus dem Liegnitz-Quartier. Beispielsweise sind die künstlerischen Werkstätten aufgrund von Recherchen der Interessen und direkten Anfragen der Bewohner*innen entstanden. Zudem sollen diese Angebote regelmäßig evaluiert werden und mit den aktuellen Bedürfnissen aus dem Quartier abgestimmt werden. Allerdings werden somit zunächst die Interessen derjenigen abgebildet, welche sich entweder bereits aktiv zu Wort melden oder Teilnehmende an Veranstaltungen (Beratungen, Werkstätten, Festival) sind. Fragen für die Evaluation und Reflexion könnten sein:

*Welche Interessen werden anhand der künstlerischen Werkstätten erfüllt? Wessen Interessen werden nicht erfüllt und wie kann ich diese in Erfragung bringen? Wer teilt bereits aktiv seine*ihre Interessen dem Verein mit und wer fühlt sich in dem Stadtteil noch nicht angesprochen?*

Eigeninitiative und Selbsthilfe // Selbstwirksamkeit und Partizipation

„Partizipativ bedeutet die Chance aktiver Teilhabe und idealerweise Mitgestaltung, Mitbestimmung dessen, was gerade geschieht oder was werden soll. Abhängig ist Partizipation als ein demokratieanaloges Kriterium [...] von Ressourcen, Situationen und zeiträumlichen Gestaltungschancen“⁹⁵.

Die Partizipation der Bewohner*innen des Quartiers ist ein zentrales Ziel des Projektes. In Einzelfällen gelingt die Einbindung von Ehrenamtlichen bereits, beispielsweise während des Auf- und Abbaus des Mikrofestivals, dem Einbinden in das Nachbarschaftspicknick und dem Liegnitz-Walk. Gegenwärtig ist jedoch eine aktive Mitgestaltung, das Einbringen von Ideen, sowie das selbstständige organisieren eines großen Nachbarschaftsfestivals, schwer umsetzbar. Als Grund dafür sehe ich unter anderem fehlende Ressourcen sowie die Setzung anderer Prioritäten im Stadtteil. Das Beteiligen und Mitgestalten ist vor allem möglich, wenn die Grundbedürfnisse (abgesicherte finanzielle Lage, menschenwürdige Wohnverhältnisse, Gesundheit, etc.) abgedeckt sind.

*Welches Ziel verfolgt das Projekt langfristig mit der Partizipation? Inwiefern wollen die Bewohner*innen selbst im Quartier tätig sein? Wie agieren sie bereits in der Nachbarschaft? Wie nehmen die Bewohner*innen das Projekt wahr? Sehen sie hier Chancen der Mitgestaltung? Wer nimmt an den Werkstätten teil?*

Ressourcen der Menschen // Stärkenorientierung

In der oben genannten Definition von Maïke Schuster zur Partizipation heißt es, dass Partizipation immer abhängig von Ressourcen sei. In der Sozialen Arbeit wird daher in der Sozialraumorientierung der Fokus auf die Ressourcen im Stadtteil gesetzt. Damit können sowohl individuelle Ressourcen wie



Zeit, Geld, Kontakte, Wissen, Sprache etc. gemeint sein, aber auch strukturelle Ressourcen der Institutionen. Strukturelle Ressourcen sind unter anderem eine ökonomische Sicherheit, technisches Equipment, gut ausgebildetes Personal und Weiterbildungen. Zudem ist ein weites Netzwerk zwischen den Akteur*innen relevant, da Ressourcen selten gleichermaßen verfügbar sind. Eine strategische Ressourcenteilung der Akteur*innen könnte zu einem nachhaltigen und solidarischen Arbeiten beitragen. Beispielsweise arbeitet der Verein *Kultur vor Ort* e.V. mit dem *Amt für Soziales* zusammen. Dadurch hat der Verein direkte Ansprechpartner*innen für Anfragen und Probleme aus dem Stadtteil, für diese sie selbst nicht ausgebildet sind.

Als Ressource gilt demnach in dem Quartier nicht nur die vorhandene Zeit der Bewohner*innen sich zu engagieren, sondern zugleich die eigenen Sprachkenntnisse. In einem mehrsprachigen Quartier, wie das am Liegnitzplatz, sollte eine mehrsprachige Ansprache auf dem Blog, den Flyern und vor Ort gewährleistet sein. An dieser Stelle lässt sich meiner Meinung nach ein gravierender Unterschied zur Sozialraumorientierung der Sozialen Arbeit erkennen. In der Sozialen Arbeit ist das Ziel, die Beteiligten dabei zu unterstützen eine Eigeninitiative und Selbsthilfe zu entwickeln, um somit weitere Bewältigungsstrategien zu erlernen. In der kulturellen Bildung geht es darum, vorhandene Stärken und Fähigkeiten zu erkennen und diese zeigen zu können, sowie sich selbst

auszudrücken. Dadurch erfahren die Teilnehmenden eine Selbstwirksamkeit. Am Beispiel des Projekts „EUROPA ZENTRAL“ sehe ich aktuell allerdings zum einen weder die Ressourcen, um langfristig, nachhaltige, eigenverantwortliche Strukturen im Kulturbereich zu etablieren, noch, den Ursachen der strukturellen Benachteiligung (Armut, Diskriminierung, prekäre Beschäftigung etc.) wirksam entgegenzutreten. Viel eher sehe ich die Möglichkeiten, in dem Projekt, durch das Partizipieren das persönliche Netzwerk zu erweitern, sich gegenseitig in der Nachbarschaft mit Problemlagen zu unterstützen sowie gemeinsam Feste zu feiern und neue Fähigkeiten zu erlernen. Fragen zur Reflexion könnten sein:

Welche Ressourcen sind im Liegnitzquartier vorhanden? Wie können diese genutzt werden? Welche (strukturellen) Abhängigkeiten bestehen? Wollen wir diese auflösen? Können wir diese auflösen und wenn ja mit welchen Mitteln?

Zielgruppenübergreifende Sichtweise // Diversität

Zielgruppenübergreifende Arbeit bedeutet in der Sozialen Arbeit nicht mehr von dem Einzelfall auszugehen, sondern das Umfeld der Bewohner*innen in den Fokus zu setzen. Demnach sollen alle Menschen angesprochen werden, die in dem definierten Sozialraum/ dem Quartier leben. Dabei spielt die Herkunft, die Klasse, die Behinderung etc. zunächst keine Rolle. In der kulturellen Bildung bedeutet der Begriff Diversität ebenfalls, alle Menschen miteinzubinden. Dennoch liegt beispiels-

weise in der Zielgruppenbeschreibung des Förderprogramms „UTOPOLIS – Soziokultur im Quartier“ der Fokus auf „Bewohner*innen, die zuvor wenig Berührungspunkte mit Kunst und Kultur hatten“. ⁹⁶ Jedoch ist an dieser Stelle nicht definiert, von welchem Kultur- und Kunstverständnis ausgegangen wird.

*Von welchem Kultur- und Kunstverständnis gehen wir aus? Wer kommt tatsächlich zu den Veranstaltungen (künstlerischen Werkstätten)? Was sind mögliche Barrieren und wie können wir diese auflösen? Wie laden wir die Bewohner*innen zu dem Projekt ein?*

Fazit – Chancen und Herausforderungen

Zum Schluss folgt eine Zusammenfassung der abgeleiteten Chancen und Herausforderungen, welche eine sozialraumorientierte Perspektive, für die kulturelle Bildung ermöglicht. Zunächst ist meiner Meinung nach eine theoretische und konzeptionelle Auseinandersetzung mit dem Sozialraumbegriff in der kulturellen Bildung relevant. Dabei steht nicht im Fokus, ob die Einrichtung selbst sozialräumlich arbeitet oder ein Akteur im Sozialraum ist. Die Auseinandersetzung mit der Thematik ermöglicht auf der einen Seite eine Verortung im Sozialraum und kann auf der anderen Seite zu einer sozialraumorientierten Perspektive oder Haltung führen. Im folgendem beziehe ich mich vor allem auf den Verein „Kultur Vor Ort. e.V.“. Der Verein agiert mit dem Projekt im Sozialraum – das Liegnitz-Quartier. Das Projektziel ist es, den Stadtteil zu stärken, Selbstorganisation zu fördern, sowie zu einer Selbstwirksam-

keit und Mitgestaltung der Bewohner*innen beizutragen. Eine sozialräumliche Perspektive sollte demnach die Grundvoraussetzung sein. Ein wichtiger Faktor für eine sozialräumliche Haltung ist für mich vor allem eine umfassende Selbstreflexion, um sich mit der eigenen Haltung und Motivation auseinander zu setzen.

Welche Rolle nehme ich als Kulturvermittlerin ein? Wie bin ich sozialisiert? Was motiviert mich? Wie interpretiere ich das Verhalten und die Aussagen anderer Menschen?

Dies kann bedeuten, aus gewohnten Mustern auszurechnen und Praktiken der kulturellen Bildung zu hinterfragen und neu zu denken. Eine wichtige Grundlage ist für mich zudem ein gutes Kommunikationstraining, andere ausreden zu lassen und möglichst bewertungsfrei zuzuhören. Gerade in Stadtteilen wie Gröpelingen, die von individuellen und strukturellen Diskriminierungsformen, wie Rassismus, betroffen sind, ist es wichtig, sich mit rassismus-kritischer Kulturarbeit auseinanderzusetzen. Dafür eignen sich zum Beispiel regelmäßige Teamsitzungen und Weiterbildungen. Zudem ist die sozialraumorientierte Perspektive für die kulturelle Bildung relevant, da in diesem Konzept ganzheitlich gedacht wird. In der kulturellen Bildung spielen nicht nur Soziales und Kulturelles eine wichtige Rolle, sondern auch die geographisch-räumlichen Aspekte. Es werden Handlungsmöglichkeiten zur Aneignung, Gestaltung und Hinterfragen des Raumes aufgezeigt.

In der kulturellen Bildung sollte es meiner Ansicht nach darum gehen, Menschen Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, sowie diese gemeinsam mit ihnen zu entwickeln. Darüber hinaus gilt es Experimentierfelder zu öffnen und nötige Infrastruktur zur Verfügung zu stellen. Die sozialraumorientierte Perspektive ist eine Chance, um Selbstbildungsprozessen und Beteiligung im Stadtteil anzuregen. Darüber hinaus bietet sich die Möglichkeit, öffentlichkeitswirksam und interaktiv im Sozialraum zu agieren. Somit könnte mit kulturellen und künstlerischen Mitteln gemeinsam mit den Bewohner*innen auf vorhandene Problemlagen aufmerksam gemacht werden, um dadurch die Lebensverhältnisse vor Ort entscheidend zu verändern. ◀

Annika Grabsch

⁸⁰ Reutlinger (2001): "Vom Sozialraum als Ding zu den subjektiven Raumdeutungen". In: *sozialraum.de*.

⁸¹ Kessl; Reutlinger (2010): *Sozialraum. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag, S.23-24.

⁸² Reutlinger 2001

⁸³ Reutlinger 2001

⁸⁴ Siehe auch Lebensweltorientierung nach: Tiersch (1992)

⁸⁵ Vgl. Sturzenhecker (2015): "Sozialräumliche Aneignung als ästhetische Selbstbildung". In: *Kulturelle Bildung Online*.

⁸⁶ Vgl. Hübner; Kelb (2015): "Kulturelle Bildung und Sozialraumorientierung: Kontexte, Entwicklungen und Herausforderungen". In: *Kulturelle Bildung Online*.

⁸⁷ Stadt Bremen (2020): "Gröpelingen". In: *bremen.de*.

⁸⁸ Stand August 2019

⁸⁹ Kultur vor Ort e.V.. (2020): Über uns. In: *kultur-vor-ort.com*.

⁹⁰ Vgl. ebd.

⁹¹ Das Mobile Atelier ist darüber hinaus im gesamten Stadtteil, Gröpelingen, aktiv.

⁹² Die Bremer Maulwürfe sind mit der Jugendhilfe und Soziale Arbeit GmbH ein Träger, der scherpunktmäßig Spielplätze sauber hält.

⁹³ Utopolis (2020): "Temporäres Kulturlokal mit Wohnzimmer, offener Bühne und Kleinkino". In: *utopolis.online*.

⁹⁴ Hübner; Kelb 2015

⁹⁵ Schuster 2014

⁹⁶ Utopolis 2020

Literatur zum Nachschlagen

Sozialraum

→ <https://www.sozialraum.de/>

→ Deinet, Ulrich (2009): *Methodenbuch Sozialraum*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlag GmbH.

Raumaneignung

→ Leontjew, Alexei. N.: *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein, 1982

→ Deinet, Ulrich (2012): "Raumaneignung von Jugendlichen, öffentliche Räume und die sozialräumliche Orientierung von Kindern und Jugendlichen". In: Schröterle-von Brand, Hildegard; Coelen, Thomas; Zeising, Andreas; Ziesche, Angela (Hrsg.): *Raum für Bildung, Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten*. Bielefeld: transcript, S. 43-52.

→ Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Rassismus-Kritik

→ Sow, Noah (2009): *Deutschland Schwarz Weiß: der alltägliche Rassismus*. München: Goldmann.

→ Ogette, Tupoka (2017): *exit RACISM: rassismuskritisch denken lernen*. Münster: Unrast.



9 Kulturelle Bildung im Digitalen Zeitalter – Youtube – Funk



Youtube ist die erfolgreichste Webvideo-Plattform im Internet, wodurch sie einen festen Bestandteil im Alltag von Jugendlichen einnimmt. Youtube ist für alle da! Jeder kann auf der Plattform teilhaben, mit der Voraussetzung eines Internetzugangs. Die Videos können mit geringem technischen Aufwand hochgeladen werden und daraufhin geteilt, kommentiert und rezipiert werden. Youtube kann von zu Hause aus genutzt werden und ist damit einfach zugänglich und hat ein

niedrigschwelliges Angebot. Die Videos können von allen Nutzer*innen hochgeladen und gestaltet werden, wodurch verschiedenste Zielgruppen angesprochen werden. Zudem sind die Nutzer*innen durch das vielfältige Angebot direkt global vernetzt. Die Internetkultur auf Youtube stellt eine Form von Wertevermittlung auf, welche über Youtuber*innen definiert werden. Die Youtuber*innen sind als Persönlichkeiten vertreten, welche sich als Alltagsexpert*innen vor die Kamera setzen. Dies ist eine neue Form von Aufklärungsarbeit, da es nicht mehr darum geht, über Menschen zu sprechen, sondern von Menschen zu lernen, welche selbst von etwas betroffen sind und somit in einen Austausch über verschiedenste Themen zu kommen.

Studie zur kulturellen Bildung auf Youtube

Die Studie beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern Jugendliche durch Youtube inspiriert werden, kulturelle Tätigkeiten auszuüben? Das erste Ergebnis der Studie beschreibt die Situation an Bildungseinrichtungen und deren Umgang mit Youtube. Diese ergibt, dass sehr viele Jugendliche YouTube-Videos als Hilfsmittel für ihre Lern- und Bildungsprozesse nutzen.

Youtube ist damit ein digitaler Kulturort, welcher durch die Bandbreite und das Angebot verschiedener kultureller Formate besteht. Die Studie stellt die weiterführende Fragestellung, ob die Jugendlichen durch Youtube eine kulturelle Aktivität in einer kulturellen Einrichtung ausüben.

Für Jugendliche sind Webvideos anregend, selbst kulturell aktiv zu werden.⁹⁷ Die erste These beantwortet somit die Frage, dass Jugendliche durch die neuen Möglichkeiten, welche sie über Ästhetisierungsformen und dem Kontakt mit Angeboten von Youtube erlangen, zu kulturellen Aktivitäten inspiriert werden.

Die nächsten Thesen besprechen die Wichtigkeit der Einbeziehung von Youtube in den Schulunterricht. Die Schüler*innen sehen viele Vorteile in der Arbeit mit der Webvideo-Plattform, da die Videos ständig Verfügbar sind und somit Inhalte einfach wiederholt werden können. Die Art und Weise, wie Videos präsentiert werden, ist oftmals zugänglich und Inhalte werden niederschwellig aufbereitet.

Im Zusammenhang mit der Studie fielen die Begriffe Leitmedium und Digitalisierung. Youtube wird in der Studie als ein Leitmedium bezeichnet.⁹⁸ Der Begriff Leitmedium bezeichnet ein zentrales und führendes Medium.⁹⁹ Medien, die als Leitmedium bezeichnet werden, existieren neben den anderen Medien – ein Beispiel für ein Leitmedium ist das Buch ab dem 15. Jahrhundert. Die Digitalisierung bezeichnet den Prozess, bei dem analoge Medien digital verfügbar gemacht werden. So werden beispielsweise Bücher digital aufbereitet, sodass man sie als E-Book lesen kann. Dieser Prozess darf jedoch nicht mit den “Neuen Medien” verwechselt werden, da diese bereits von Anfang an digital existierten und nicht erst in eine digitale Form umgewandelt werden mussten.

Probleme der Digitalisierung

Auch wenn die Digitalisierung und damit die Möglichkeiten, sich selbst weiterzubilden, viele Vorteile mit sich bringen, gibt es unterschiedliche Problematiken, die diese mit sich tragen. So tauchen nun, auf den Sozialen Plattformen, Hass-Postings und Hetze auf.¹⁰⁰ Ein weiteres Problem ist die potenzielle Fehleranfälligkeit: Die vielfältige Veröffentlichung der Inhalte wird immer komplexer und, da sowohl Expert*innen als auch Laien für die Inhalte verantwortlich sein können, ist es wahrscheinlicher, dass Fehler auftreten.¹⁰¹ Bei dem heute enorm großen Angebot an Inhalten, ist es nicht möglich, all diese auf Richtigkeit zu überprüfen. Ein weiteres Problem stellt dar, dass Bildungs- und Kulturinstitutionen nicht richtig darauf vorbereitet sind, dass Jugendliche Youtube – und auch andere Plattformen – zum Lernen nutzen (wollen).¹⁰² Möglicherweise fehlt das Geld für digitale Ausstattung, die dieses ermöglichen könnte oder die Lehrenden können selbst nicht richtig mit dem Medium umgehen.

Der öffentlich-rechtliche Rundfunk ist mit YouTube konfrontiert

Die Problematik „Digitalisierung und kulturelle Bildung“ lässt sich anhand von YouTube und des öffentlich-rechtlichen Rundfunks kontrastieren. YouTube dient hier als Beispiel für eine umgreifende digitaltechnologische Entwicklung. Der öffentlich-rechtliche Rundfunk als Kulturträger dient als Beispiel für eine mediale Kulturinstitution, welche mit der Digitalisierung

konfrontiert ist. So ist zunächst festzustellen, dass digitale kulturelle Angebote hauptsächlich in audiovisuellen Formaten rezipiert werden. Dies war lange der Gegenstandsbereich des öffentlich-rechtlichen Rundfunks. Mit dem selbst-regulativen Rundfunkstaatsvertrag wurde ein expliziter „Kulturauftrag“ konkretisiert.

„Auftrag der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten ist, durch die Herstellung und Verbreitung ihrer Angebote als Medium und Faktor des Prozesses freier individueller und öffentlicher Meinungsbildung zu wirken und dadurch die demokratischen, sozialen und kulturellen Bedürfnisse der Gesellschaft zu erfüllen. [...] Sie haben Beiträge insbesondere zur Kultur anzubieten.“

– Rundfunkstaatsvertrag - § 11 Abs. 1

Bemerken lässt sich, dass der öffentlich-rechtliche Rundfunk nun durch Internetplattformen wie YouTube einer ähnlichen Drucksituation ausgesetzt ist, wie beim Aufkommen der privaten Sender. Wie kann nun ein sogenannter „Kulturauftrag“ gewahrt werden und in die aktuellen Formen des Medienkonsums/ Medienentwicklung integriert werden? YouTube lässt sich anhand der Studie *JUGEND / YOUTUBE / KULTURELLE BILDUNG. HORIZONT 2019* des Rates für kulturelle Bildung durchaus als vielseitiger Kulturort verstehen. Es ist aber dennoch



die Frage zu stellen, in welchen Rahmenbedingungen sich dort „kulturelle Bildung“ realisiert, denn YouTube verfolgt als privatwirtschaftliches Unternehmen dezidiert keinen Kulturauftrag. Ganz im Gegenteil findet sich dort werbefinanzierte unkritische Unterhaltung, die in eine Aufmerksamkeitsökonomie eingebettet ist. Nun ist zu fragen, ob es nötig ist, von Seiten des Staates oder des öffentlich-rechtlichen Rundfunks, bestimmte Regulierungen und Eingriffe vorzunehmen, um YouTube als einen Gestaltungsraum für kulturelle Bildung einzu-

richten. Hingewiesen sei an dieser Stelle auf die Maßnahmen der Öffentlich-Rechtlichen. Dies ist zum einen die Entwicklung eines dezidierten Jugendprogramms: besagtes Netzwerk „Funk“, zum anderen die Ausarbeitung eines Medienstaatsvertrages¹⁰³, welcher den seit 1991 bestehenden Rundfunkstaatsvertrag ersetzen soll. Diese Strategie ist ein Vorgehen von oben und unten. Sowohl also eine Beeinflussung auf gesetzlicher Ebene, als auch Akteur*in und somit Teil des Ökosystems auf YouTube zu werden. Der Entwurf des Medienstaatsvertrags (Verabschiedung Ende 2020) ist vorrangig als rechtliche Reaktion auf die Effekte der Digitalisierung zu lesen und soll den Einflussbereich des Staates und des Rundfunks auf neue Medien ausdehnen. Dabei sollen Plattformen, Benutzeroberflächen und Intermediäre (zB. Plattformen wie YouTube) in den Rundfunk gebündelt werden. Ein weiterer Punkt des Entwurfes ist, dass die Kriterien der Inhaltsauswahl der Plattformen transparent gemacht werden sollen. Sogenannte „wertvolle“ Beiträge – also auch die der kulturellen Bildung – dürfen in der Präsentation und Ordnung auf den Plattformen nicht diskriminiert werden; sie sollen in einer kritischen Auslegung privilegiert werden. Der *Deutsche Kulturrat* äußert sich dazu, dass dadurch eine medienübergreifende Gewährleistung kultureller Vielfalt, Menschenwürde und Jugendschutz verbessert werden könne. Auch Ertragsmöglichkeiten von Rechteinhabern durch einen erweiterten Urheberschutz können zu einem angenehmeren Produktionsklima führen.

Aktuelle Forschungsförderung: Spannungsverhältnis kulturelle Bildung und Digitalisierung

Das *Bundesministerium für Bildung und Forschung* fördert mit 10 Millionen Euro interdisziplinär ausgerichtete Grundlagenforschung zur Digitalisierung in der kulturellen Bildung. Angestrebt wird, Fragen der Wechselwirkung zwischen kultureller Bildung und Digitalisierung zu erforschen.¹⁰⁴ Welchen Veränderungen ist die kulturelle Bildung durch die Digitalisierung ausgesetzt? Und auch umgekehrt: Wie begegnet die kulturelle Bildung der Digitalisierung? Werden sich die Angebote und Inhalte verändern? Interessant scheint der Ansatz, ob sich die Entwicklungen der Digitalisierung gerade durch kulturelle Bildung reflektieren lassen könnten? Prof. Dr. Jörissen (Ansprechpartner und Leiter der Metastudie des Forschungsauftrages zur „*Digitalisierung in der kulturellen Bildung*“) steht diesem positiv gegenüber:

„Digitalisierung manifestiert sich nicht nur informationell, sondern gleichermaßen ästhetisch-kulturell. Sie ist Teil unserer Kulturen, ob wir es wollen oder nicht; sie verändert kulturelle Formen, Ästhetiken, Wahrnehmungsweisen. In der Digitalisierung von Kultur und Ästhetik und einer Digitalen Kulturellen Bildung liegt das Potenzial, Digitalisierung im Rahmen ästhetischer Prozesse und Vollzüge umfassender zu erfahren und zu verstehen, als es mit bloßen kognitiven Mitteln möglich wäre.“¹⁰⁵

Ob die Digitalisierung durch die Digitalisierung der Kultur, Ästhetik und der kulturellen Bildung durch sich selbst verstanden werden kann, bleibt jedoch zu klären. Somit ist abschließend die Frage zu stellen, ob der kreative-ästhetische Umgang mit digitalen Technologien für einen Bildungsprozess zur Zeit ausreichend reflektiert und arrangiert ist oder ob es tiefgreifender und erweiterter Rahmenbedingungen bedarf? ◀

Julia Metzner, Isabelle Kaltner & Julius Kerstan

⁹⁷ Rat für Kulturelle Bildung e.V. (2019): "Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung Horizont 2019". In: *bosch-stiftung.de*, S. 8.

⁹⁸ Ebd. S.7.

⁹⁹ Dudenredaktion (o.J.): "Leitmedium" auf *Duden Online*.

¹⁰⁰ Hoffmann, Dagmar (2017): "Hass-Postings, Fake News und konfrontative Meinungsmache im Social Web". In: *kultur-bildet.de*.

¹⁰¹ Ebd.

¹⁰² Pfeffer, Kilian (2019): "Kulturelle Bildung im Netz". In: *SWR2*, 11.11.2019.

¹⁰³ Rundfunkkommission der Länder (2019): "Medienstaatsvertrag". In: *rlp.de*.

¹⁰⁴ Unterberg, Lisa (2018): "Überblick: Forschungsvorhaben zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung". In: *Kulturelle Bildung Online*.

¹⁰⁵ Jörissen, Benjamin; Unterberg, Lisa (2019/ 2017): "Digitale Kulturelle Bildung: Bildungstheoretische Gedanken zum Potenzial Kultureller Bildung in Zeiten der Digitalisierung". In: *Kulturelle Bildung Online*.



Resümee

“Kulturelle Bildung, im Sinne des 21. Jh.s verstanden, besitzt die Kraft zur Transformation bestehender pädagogischer Verhältnisse, die immer Ausdruck eines herrschenden Verhältnisses von Individuum und Kultur sind. Neben [...] Grundprinzipien eines heutigen Verständnisses Kultureller Bildung und seiner Begriffstraditionen wird das Konzept damit anschlussfähig an eine Vielzahl weiterer aktueller Themen: ökonomische, ökologische und soziale Nachhaltigkeit, Kulturelle Vielfalt und Internationalisierung, Interdisziplinarität, Städtebau und demografische Entwicklung..., alles Themen, welche die Kernfrage Kultureller Bildung nach einem guten und menschenwürdigen Leben für alle in sich tragen. In einem modernen Konzept Kultureller Bildung steckt die ästhetische Grundfrage: Wie wollen wir als Menschen im 21. Jh. zusammen leben, wie wollen wir unsere Kultur(en) gestalten und welche Aufgabe kommt dem einzelnen Subjekt dabei zu? Vielleicht macht das das Konzept Kultureller Bildung so attraktiv.”¹⁰⁶

Laut der Definition von Reinwand-Weiss beschäftigt sich die Kulturarbeit mit Themen wie der “ökonomische(n), ökologische(n) und soziale(n) Nachhaltigkeit, Kulturelle(n) Vielfalt und Internationalisierung, Interdisziplinarität, (dem) Städtebau und demografische(n) Entwicklung.”¹⁰⁷ Desweiteren wird in der Kulturpolitik die Versorgung mit einem flächendeckenden Kulturangebot als eine “kulturelle Daseinsvorsorge” definiert, welche für eine positive Entwicklung der Gesellschaft und ein tolerantes Miteinander essentiell ist. “Zur Daseinsvorsorge im Kulturbereich gehört die kulturelle Bildung als wichtige Voraussetzung für eine breite Beteiligung aller Menschen am kulturellen Leben.”¹⁰⁸

Um herauszufinden, welche Ziele die kulturelle Bildung hat und wie Individuen und Gesellschaft davon profitieren können, haben wir die Beiträge nach Methoden, Konzepten und Räumen untersucht und wiederkehrende Motive und Fragestellungen herausgearbeitet.

Durch die im Kurs durchgeführte empirische Feldarbeit wird deutlich, dass das Lernen aus der Praxis ein wichtiger Faktor in der kulturellen Bildung ist. Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Gruppen resümiert werden.

Zunächst wurde konzeptionelle Forschung an dem Beispiel des „Museum der Sinne“, einer inklusiven Dauerausstellung im Roemer- und Pelizaeus Museum (RPM) Hildesheim betrieben

und die Leitwörter der Partizipation und Teilhabe mit dem Zusatz der Inklusion untersucht. Die Ausstellung soll einen selbstständigen Zugang zur Ausstellung ermöglichen und gleichzeitig partizipativ zur Interaktion anregen, so zumindest die Intention.

In einem weiteren Schritt öffnet die Forschung zum „*up-and-coming*“-Festival einen Diskurs über die Verzahnung von kultureller Bildung und kultureller Teilhabe und fragt nach der Möglichkeit, sich über kulturelle Aktivitäten gesellschaftlich-politisch zu beteiligen. Dies ist eine Frage, die auch bei der Forschung zur partizipativen Kunst aufkommt, aber besondere Relevanz im Verhältnis von kultureller und politischer Bildung besitzt. Die entsprechende Forschungsgruppe hat deshalb beide Bildungsbereiche miteinander verglichen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen und das besondere Verhältnis genauer zu untersuchen. Die Praxisbeispiele dafür sind die *Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel e.V.* und die *Bundeszentrale für Politische Bildung*.

Weitere Beiträge behandeln explizit Zielgruppen der kulturellen Bildung und Orte an denen sie stattfindet. Zu den Beiträgen über kulturelle Bildung in der Schule und der kulturellen Erwachsenenbildung wurden Interviews mit Lehrenden und Leitenden durchgeführt, die viel Aufschluss über die jeweiligen Bereiche geben.

Ein angestrebtes Ziel der Schulen ist es, die Bildung aller Kinder unabhängig ihrer sozialen Herkunft, auch außerhalb der Schulgebäude zu gewährleisten. Ebenso wird versucht, die Motivation der Schüler*innen über das Pflichtbewusstsein hinaus aufrecht zu erhalten.

Ähnlich sieht es in der kulturellen Erwachsenenbildung aus, die aus dem Bedürfnis nach Weiterbildung eines Individuums hervorgeht. An dem Beispiel der *VHS Hildesheim* (für dieses Thema und als Teil eines deutschlandweiten Netzwerkes besonders relevant), erfahren wir wieder durch ein Interview, in welchen Strukturen sich an diese Zielgruppe gewendet wird.

Ein wichtiger Faktor in der kulturellen Bildung und ebenso zum Thema der Teilhabe, ist der Raum in dem sie stattfindet, sowie die örtliche Situation der Menschen, denen ein Zugang ermöglicht werden soll. Eine Forschungsgruppe hat dazu herausgearbeitet, was die Probleme des kulturellen Angebots auf dem Land sind und mit welchen Lösungsansätzen diese behoben werden könnten.

Ein weiterer Beitrag beschäftigt sich mit dem Konstrukt "Sozialraum". Dieser Begriff hat sich aus einer Verbindung von räumlicher Umgebung und sozialem Handeln entwickelt. Ergründet wurden die Möglichkeiten und Risiken der Sozialraumorientierung am Beispiel des Vereins „*Kultur Vor Ort e.V.*“ in Bremen.

Eine besondere räumliche Ergänzung ist erst mit dem Aufkommen des digitalen Zeitalters relevant geworden. Als neuer Raum bietet das Internet diverse Plattformen, an denen online jeder teilhaben kann. Im letzten Beitrag wird daher das Videoportal YouTube und die damit verbundenen Vorzüge betrachtet. Als technische Entwicklung der letzten Jahrzehnte ist das Internet aktuell das am wenigsten erforschte Thema in Bezug auf kulturelle Bildung, bei dem noch viele Fragen offen sind. Ganz besonders geht es aber um die Wechselwirkung beider Instanzen, also inwiefern sich die Gegebenheiten für die kulturelle Bildung verändern und ob sie auch von der Digitalität profitieren kann.

Anhand dieser Beiträge stellt sich die Frage, ob es mithilfe solcher Grundbegriffe, wie Partizipation und Teilhabe, politische Bildung, Erwachsenenbildung und Digitalität, möglich ist, eine Definition zu liefern. Eine weitere Option wäre, dass man diese Begriffe als Parameter nutzt, mit denen man das Feld der kulturellen Bildung abstecken kann oder sich dem Begriff zumindest auf diese Weise nähert.

Von der Schule, über die ländlichen Regionen, bis hin zu digitalen Netzwerken – überall wird kulturelle Bildung praktiziert. Wie der Reader zeigt, ist nicht die Frage, was sie ist, sondern wie kulturelle Bildung aussieht, entscheidend. Funktionierende kulturelle Bildung ist eng an den Gedanken einer flächendeckenden Versorgung der Gesellschaft mit kulturellen Werten geknüpft.

Nach den Prinzipien von einer gerechten Partizipation aller, werden die Methoden und Konzepte in der kulturellen Bildung entwickelt. Sie sind darauf ausgelegt, die Teilnehmenden zu einem Selbstbildungsprozess anzuregen, mit dem sie zur Partizipation an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen befähigt werden. Die kulturelle Bildung ist also die Bildung, die zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigt: Sie ermöglicht es Menschen, Veränderungen in der Gesellschaft aktiv mitgestalten zu können.

Die kulturelle Bildung als Voraussetzung zur kulturellen, und damit auch zur gesellschaftlichen Teilhabe, ist somit in nahezu allen Bereichen des Lebens präsent. Dadurch gibt es in der kulturellen Bildung Überschneidungen mit anderen Feldern der Politik, wie der Sozial-, Schul- oder Bildungspolitik. Dies scheint zunächst ein Spannungsfeld zu generieren, allerdings zeigen sich auch positive Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Bildungsformen. Insbesondere am Beispiel der Feldforschung zu den Anknüpfungspunkten zwischen kultureller und politischer Bildung wird dies deutlich. In der politischen Bildung werden kulturpädagogische Arbeitsweisen eingesetzt, um die (jungen) Teilnehmenden für komplexere politische Themen zu interessieren und zu sensibilisieren.

Dies ist beispielhaft dafür, dass kulturelle Bildungsmethoden in verschiedenen gesellschaftlich-politischen Dimensionen vorkommen und einen positiven Effekt für die Teilhabe in der

Gesellschaft haben kann. In Betrachtung dessen stellt sich die Frage, warum der kulturelle Sektor noch immer, besonders im Vergleich zum anderen Sektor der Politik, wenig Förderungen bekommt und sein Stellenwert recht niedrig ist.

Nebst dem breiten Spektrum an Potentialen der kulturellen Bildung thematisieren die Feldforschungen auch die Baustellen dieses Bildungsbereichs, denn die angestrebte Grundversorgung an kulturellen Werten ist zum jetzigen Stand mehr ein Idealwert als Realität. Dies haben insbesondere die Beiträge über Partizipation und Barrierefreiheit und kulturelle Teilhabe exemplarisch verdeutlicht. Eine gelungene Partizipation zu erzielen, hat sich in der Praxis als schwer erwiesen. Es beginnt schon mit ungleichen Voraussetzungen bei den Teilnehmer*innen. Um an kulturellen Veranstaltungen teilzuhaben, müssen die Partizipierenden gewisse Kompetenzen aufweisen. Dazu zählen unter anderem die freiwillige Bereitschaft und eine damit einhergehende Selbstorientierung am angebotenen Kulturprogramm. Teilnehmende müssen den jeweiligen Veranstaltungen angepasst sein: Ein Museumsbesuch stellt gewiss andere Ansprüche an die Teilnehmenden, als ein Zirkusbesuch für Kinder. Verschiedene Kompetenzen müssen bei den Partizipierenden also vorhanden sein, um das kulturelle Angebot vollends ausschöpfen zu können. Somit erschwert das Fehlen einiger dieser Befähigungen die Teilhabe an einer kulturellen Veranstaltung. Eine Exklusion ist somit nicht ausgeschlossen. Es ließe sich argumentieren, dass die

Partizipation an kulturellen Veranstaltungen aus einer privilegierten Position heraus entsteht, und eine Öffnung für jede*n nicht unbedingt gewährleistet ist.

Um ein angestrebtes flächendeckendes Kulturangebot zu schaffen, werden Voraussetzungen wie eine finanzielle Abdeckung seitens des Staates unabdinglich. Desweiteren bedarf es den Mut zur Veränderung von Seiten der Politik, in der ein Umdenken zugunsten der Wertevermittlung über Kunst und Kultur stattfindet. Wenn die Rahmenbedingungen für eine allgemeine Barrierefreiheit vom Staat geschaffen werden, würden sich Problematiken in dem Bereich der Teilhabemöglichkeiten besser lösen lassen.

Die Methoden und Konzepte der kulturellen Bildung stehen in ständigen Wechselwirkungen mit Strategien und Handlungsmöglichkeiten von anderen Bildungsformen, von denen schlussendlich beide Seiten profitieren können. Durch die mannigfaltigen Veranstaltungen, Aktionen und Initiativen können nachhaltige soziale Prozesse angeregt werden, die zu einer Vernetzung von verschiedenen sozialen und kulturellen Akteur*innen führen können. Ihren Mehrwert für die Gesellschaft erreicht die kulturelle Bildung durch ihr Bestreben, für ein tolerantes gesellschaftliches Miteinander zu sorgen. Aus diesem Grund ist es wichtig, die Kulturarbeit in der Bildung als Priorität zu sehen, um ihr in jeglichen Aspekten eine angemessene Aufmerksamkeit zu widmen.

Das Potential der kulturellen Bildung liegt darin, Unterschiede in den sozialen und gesellschaftlichen Klassen abzubauen und für Inklusion statt Exklusion zu sorgen. Das Streben nach einer Teilnahme aller ist essentiell, und die vorgestellten Forschungsergebnisse verfolgen den Grundsatz, die Kulturarbeit als signifikante Komponenten der Gesellschaft zu verstehen. Die kulturelle Bildung bietet Plattformen und Begegnungsorte, um Kultur und Kunst zu erleben, sogenannte „Räume“. Der Begriff „Raum“ ist dabei nicht zwangsläufig an ein Gebäude oder ein Zimmer mit Wänden gebunden. Vielmehr ist er im Bezug einer Begegnungsstätte zu verstehen, die sowohl in physischen Räumen, aber auch auf freien Plätzen und sogar virtuell entstehen kann, wie sich im Laufe des Textes erkennen lässt.

Im nachfolgenden Text wird deutlich, dass es eine Vielzahl an kulturellen Räumen gibt. Um den passenden Raum zu platzieren, kann die sozialraumorientierte Perspektive Hilfestellung leisten. Sie stellt den Begriff „Sozialraum“ in den Fokus. Er setzt sich aus den infrastrukturellen Gegebenheiten und dem sozialen Umfeld zusammen. Hierbei ist der „absolute“ von dem „relativen“ Raum zu unterscheiden. Das kann wie folgt zusammengefasst werden:

Der absolute Raum ist die Frage nach dem „*Was ist bereits vorhanden und worauf kann aufgebaut werden?*“. Es geht um die Infrastruktur und die örtliche Umgebung.

Der relative Raum bezieht sich auf die sozialen Gegebenheiten bei flexiblen, realen Standorten und hat damit vorrangig das handelnde Subjekt im Fokus: *„Wie ist das soziale Umfeld, und welche Art von kulturellem Raum wird hier benötigt?“*

Beide Räume sind dabei abhängig voneinander, sie bedingen sich gegenseitig. Daraus können Schlussfolgerungen auf die jeweiligen Bedürfnisse ermittelt und gegebenenfalls angepasst werden.

Ob diese Grundversorgung an Kunst und Kultur allumfassend ist, wurde exemplarisch von den Feldforschungen untersucht. Sie geht vom Grundgedanken aus, dass das Recht auf Bildung im deutschen Grundgesetz verankert ist. Der dort genannte Begriff der "Bildung" wird, ausgenommen der schulischen, nicht näher beschrieben. Im Allgemeinen gilt ohnehin die schulische Erziehung als weitaus natürlicher zum Lernprozess eines Individuums dazugehörend, als beispielsweise die kulturelle Weiter- und Erwachsenenbildung. Dabei sind es gerade die Schulen, die neben dem sozialen Umfeld den Grundstein zum Zugang der Kultur bei Kindern legen können. Gerade hier haben sowohl Lehrende, als auch Lernende untereinander den Kontakt zu vielen Menschen unterschiedlicher Kulturen und können in den Austausch miteinander treten. Weiterhin haben viele Schulen die Möglichkeit der kostenlosen oder vergünstigten Teilhabe an klassischen Kulturangeboten. Somit kann die kulturelle Früherziehung der Schüler*innen gefördert

werden. Diese Angebote sind beispielsweise in Form von AGs intern, als auch durch den Besuch kultureller Institutionen extern geschaffen. So können die Lehrenden als Impulsgebende zur selbständig-kreativen Arbeit der Kinder agieren und deren Interesse an neuen Kunstformen fördern. Die Persönlichkeitsentwicklung jedes Einzelnen wird dadurch ebenfalls gestärkt. Hierbei kann es jedoch durch Umstände, wie beispielsweise den Lehrauftrag, passieren, dass Lehrende keine Impulse senden, sondern die Führung der vermeintlich kreativen, schulischen Arbeit übernehmen und nach dem sprichwörtlichen „Schema F“ unterrichtet wird. Andere Probleme zur Verwirklichung kreativer Arbeit an Schulen stellen mangelnde Förderstrukturen, sowie die Begrenzung von Zeit und Raum dar oder es ist das Fehlen einer ausgebauten Infrastruktur, die mit Problemen der Umsetzung einher geht.

Wie an den Forschungsergebnissen der Gruppen zur kulturellen Bildung und Schule deutlich wird, ist außerdem die Umsetzung von Methoden und Konzepten, die auf Freiwilligkeit basieren sollten, schwierig. Die angebotenen Projekte oder Ausflüge zu Kultureinrichtungen sind oftmals mit einem gewissen Zwang behaftet.

Um dem entgegenzuwirken, müssen die schulischen Rahmenbedingungen angepasst werden, die den Schüler*innen den nötigen Raum und die Zeit bieten, sich aktiv mit Kunst und Kultur auseinanderzusetzen. Dies bedeutet auch, dass die

Lehrenden als Motivator*innen fungieren sollen, die anleitende Impulse geben und die Schüler*innen auf ihrem Weg, sich mit der ästhetischen Praxis auseinanderzusetzen, begleiten. Die Auswertungen der im Seminar betriebenen Feldforschungen im Bezug auf kulturelle Räume haben diesbezüglich positive Ausblicke gegeben, dass ein Wertewandel zugunsten der ästhetischen Bildung (Kunst und Kultur) möglich erscheint: Die erprobten Methoden (AGs, Workshops, Schulbesuche zu Kulturveranstaltungen), haben einen wichtigen Beitrag zu dem Erfahrungsprozess von Kultur geleistet. Schüler*innen können sich künstlerisch entfalten und (erste) Berührungspunkte zu ästhetischen Praxen erlangen.

Neben den allgemeinbildenden Schulen gibt es weitere Bildungsinstitutionen, sowohl öffentlich, als auch privat organisiert, die unter anderem auf einen kulturellen Bildungszweig ausgelegt sind. Ein Beispiel hierfür sind die Volkshochschulen, die sich deutschlandweit mit mittlerweile ungefähr 900 Einrichtungen etabliert haben. Die Institution wird nur zum Teil durch öffentliche Gelder gefördert und kann daher auf die Gebührenpflicht für Nutzende nicht verzichten. Dennoch besteht ein großes Interesse daran, die finanziellen Beiträge der Teilnehmenden so gering wie möglich zu halten, um ein breites Besucher*innenspektrum nicht darüber einzuschränken. Die Kurse, die besucht werden können, richten sich durch ihr umfassendes Angebot an eine hohe Anzahl von Rezipient*innen, unabhängig des Alters, des Bildungsstandes und der Herkunft.

Durch die regelmäßige Erneuerung des Kursplans passen sich die Volkshochschulen aktuellen Trends und den Interessen ihrer Zielgruppen an.

Obwohl vom Land nachweisbare Ergebnisse durch die Teilnahme an den Kursen gefordert wird, sind die Dozierenden ebenfalls angehalten, lediglich als „Wegweiser“ zu fungieren, sodass ein Lernen auf Augenhöhe möglich ist.

Während die Kulturnutzung und -verbreitung in größeren Städten in der Regel durch Förderprogramme der Kulturpolitik als gesichert gelten, sind sie in ländlichen Räumen oftmals mit Schwierigkeiten verknüpft. Aufgrund der finanziellen Tragbarkeit, wie der Bewohner*innendichte und der Nähe der Besucher*innen zu den Kulturstädten, fließen viele Fördergelder in die Städte. Durch die meist fehlende öffentliche Unterstützung sind viele ländliche Gemeinden kulturell von etwaigen umliegenden Kleinstädten, beziehungsweise von Spenden und ehrenamtlicher Arbeit, abhängig. Dazu gilt es, im ländlichen Bereich die regionalen Traditionen in das Kulturprogramm zu integrieren. Vor allem die jüngere Generation, die sich in erster Linie städtisch orientiert und nicht auf das Vorantreiben der Kultur vor Ort konzentriert, steht in Wechselwirkung mit den fehlenden kulturellen Möglichkeiten.

Ist also durch das scheinbar mangelnde Kulturangebot auch keine kulturelle Bildung auf dem Land möglich?

Um diese Frage zu klären, muss als Erstes der Kulturbegriff erweitert gedacht werden: Auch Gemeinschaften wie Fußballvereine oder freiwillige Feuerwehren können als kulturelle Räume für ein soziales Miteinander, Austausch und kulturelle Entwicklung verstanden werden.

Im zweiten Schritt muss sowohl von den Kulturschaffenden, als auch von den Konsument*innen eine Unabhängigkeit von Kulturräumen an festen Standorten geschaffen werden. Das kann gewährleistet werden, in dem kreative Bereiche entweder multifunktional oder flexibel gestaltet werden.

Durch digitale Medien, wie beispielsweise YouTube wird ein virtueller Kulturraum geschaffen, wodurch die Notwendigkeit realer Räume an Relevanz verliert. Oben angesprochene ortsabhängige Probleme werden dadurch zum Teil irrelevant. Jedem wird die Möglichkeit zur Teilhabe gegeben, jedoch wird eine Internetverbindung und das nötige Equipment vorausgesetzt.

Sind YouTube und Co. also digitale Kulturorte ohne einen Kulturauftrag? Jedenfalls erreicht die Plattform durch das tägliche Hochladen unzähliger Videos mit unterschiedlich thematischen Inhalten und ihrer internationalen Prominenz Milliarden von Nutzer*innen. Die Videos enthalten teilweise kulturelle Bildungsbezüge, weswegen die Plattform als kostengünstige Weiterbildungsmaßnahme im weitesten Sinne verstanden werden kann. Es entsteht im besten Fall ein kul-

tureller Interessenaustausch zwischen sich völlig fremden Menschen. Auch ohne physisches Beisammensein entsteht ein Miteinander.

Es muss beachtet werden, dass das aber nicht immer friedlich ist; Eins der größten Probleme, das mit YouTube und anderen Anbietern dieser Art einhergeht, ist das Cyber-Mobbing, das vor allem durch den Missbrauch der Kommentarfunktionen unter den Videos praktiziert wird. Des Weiteren wird durch die uneingeschränkte Nutzerfunktion auch Lai*innen ohne Expert*innenwissen ermöglicht, "Bildungsvideos" zur Verfügung zu stellen, die nicht immer fachgerecht sind. Die Ursache dafür ist die fehlende Überprüfung des Anbieters auf Vollständigkeit und Richtigkeit, die die Breite des Angebotes nicht zulässt.

Als Schlussfolgerung lässt sich sagen, dass sich kulturelle Bildung als gestaltende Gesellschaftspolitik verstehen lässt, deren Ziel nicht nur die gleichberechtigte Teilhabe aller ist, sondern auch, eine nachhaltig positive Entwicklung in der Gesellschaft zu bewirken. Gerade in Zeiten von starken und dynamisch verlaufenden sozialen und politischen Herausforderungen hat die kulturelle Bildungsarbeit mehr an Relevanz gewonnen. Die Versorgung mit kulturellen Veranstaltungen wie zum Beispiel Theaterbesuchen, Kunstausstellungen oder Musikfestivals, fungiert als Bindeglied in der Gemeinschaft, welche die Einzelnen zusammenführt und für ein tolerantes Miteinander sorgen kann.

Schulen sollten als erste Begegnungsstätten für Kultur fungieren, um bereits Kindern den Zugang zur Vielfältigkeit von Kunst und kultureller Bildung zu ermöglichen. So können Interessen geweckt werden, die die freie Entfaltung des eigenen Kunstverständnisses fördern. Um diesen Forderungen gerecht zu werden, bedarf es der Motivation der Lehrenden und der finanziellen Unterstützung für das benötigte Equipment.

Eine weiterführende kulturelle Bildung für eine breite Masse an Partizipierenden kann nur gelingen, wenn Kosten minimiert werden und weitere Barrieren wie Unterricht auf Augenhöhe, Niederschwelligkeit der Angebote und physisch Barrierefreiheit gewährleistet sind.

Der Schlüssel zur Umsetzbarkeit ist die Freiwilligkeit, die nur durch persönliche Anreize jedes Einzelnen realisierbar ist. Es gibt Prinzipien, die sich in der Theorie wesentlich einfacher umsetzen lassen als in der Praxis. Damit eine gute kulturelle Bildung gelingen kann, bedarf es einer Anpassung der Rahmenbedingungen, einem Umdenken in der Gesellschaft und einem Wertewandel in der Politik zugunsten von Kunst und Kultur. Dafür müssten, neben den digitalen Kulturorten, weitere relative Räume und neue absolute Räume geschaffen werden.

Kulturelle Bildung besitzt das Potential, für gesellschaftliche Probleme Lösungen zu finden und nachhaltig positive Entwicklungen in der Gesellschaft hervorzurufen. Sie ist ein

wichtiger Teil der Kulturlandschaft und hat einen hohen gesellschaftlichen Mehrwert, den es gilt, so zu fördern, wie es ihm zusteht. Dabei ist darauf zu achten, dass die Fördermittel zwischen Stadt und Land ausgeglichener fließen. Das ist nötig, obwohl die ländlichen Regionen zur Beibehaltung und Förderung von kultureller Bildung eigene kreative Strategien, die Dorfgemeinschaften und Traditionspflege einschließen, entwickelt haben.

Die Forschung im Rahmen des Seminars hat dargestellt, dass kulturelle Bildung in nahezu jeder Dimension des Alltags zu finden ist, und sich in den unterschiedlichsten Formen und Räumen manifestiert. ◀

Kristina Andabak, Joana Krzossa & Charlotte Rosengarth

¹⁰⁶ Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle 2012/13

¹⁰⁷ Ebd.

¹⁰⁸ Plädoyer des deutschen Kulturrats für ein flächendeckendes Kulturangebot in Deutschland (2004)

Literatur

Bockhorst, Hildegard; Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle;

Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. München: Kopaed.

Braun, Tom (2012): "Kulturelle Schulentwicklung". In: Hildegard Bockhorst; Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss; Wolfgang Zacharias (Hg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: Kopaed, S. 722-727.

Dauchez, Aliénor; Gross, Luzi (2019): *Ausufern, Hildesheim*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.

Deinet, Ulrich (2009): "Grundlagen und Schritte sozialräumlicher Konzeptentwicklung". In: Ulrich Deinet (Hg.): *Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 13-25.

Eberhard, Daniel Mark; Ruile, Anna Magdalena (2013): "Inklusion durch kulturelle Bildung im Kontext von Jugendzonen". In: Daniel Mark Eberhard; Anna Magdalena Ruile (Hg.): *'each one teach one': Inklusion durch kulturelle Bildung im Kontext von Jugendzonen*. Marburg: Tectum Verlag (Schriftenreihe des interdisziplinären Forschungsnetzwerks Forum Populärkultur der Universität Augsburg, 1), S. 15-22.

Folta-Schoofs, Kristian (2017): *Museen „inklusiv“ gestalten. Wissenschaftliche Evaluation von Maßnahmen für eine barrierefreie Museumsgestaltung am Beispiel der neueröffneten Dauerausstellung "Museum der Sinne, Kultur- und Erdgeschichte barrierefrei erleben!" im Roemer- und Pelizaeus-Museum Hildesheim*. Hildesheim: Georg-Olms Verlag.

Gerland, Juliane (2016): "Wi(e)der die Barrieren in den Köpfen – Bilanz des Workshops 'Öffnung und Wege in die Kulturinstitutionen'". In: Juliane Gerland; Susanne Keuchel; Irmgard Merkt (Hg.): *Kunst, Kultur und Inklusion. Teilhabe am künstlerischen Arbeitsmarkt. Schriftenreihe Netzwerk Kultur und Inklusion*, Bd. 1. Regensburg: Conbrio, S. 63-67.

Kelb, Viola (2012): "Kulturelle Bildung und Schule". In: Hildegard Bockhorst (Hg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: Kopaed, S. 718-721.

Keuchel, Susanne; Kelb, Viola (Hg.) (2017): *Wertewandel in der Kulturellen Bildung*. Bielefeld: transcript Verlag.

Mandel, Birgit (2016): "Audience Development, kulturelle Bildung, Kulturentwicklungsplanung, Community Building". In: Birgit Mandel

(Hg.): *Teilhabeorientierte Kulturvermittlung. Diskurse und Konzepte für eine Neuausrichtung des öffentlich geförderten Kulturlebens*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 19-50.

Metzger, Folker (2012): "Barrierefreiheit und kulturelle Bildung in Museen". In: Anja Tervooren; Jürgen Weber (Hg.): *Wege zur Kultur. Barrieren und Barrierefreiheit in Kultur- und Bildungseinrichtungen*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag, S. 191-201.

Oelkers, Jürgen (2012): "Schule, Kultur und Pädagogik". In: Hildegard Bockhorst (Hg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: Kopaed, S. 151-154.

Weishaupt, Horst; Zimmer, Karin (2013): *Indikatoren kultureller Bildung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (S3), S. 83-98.

Zobl, Elke (2017): "Künstlerische Interventionen und gesellschaftliche Aushandlungsprozesse: Das Drei-Ebenen-Modell von Öffentlichkeit in künstlerisch-educativen Kontexten". In: Elisabeth Klaus; Ricarda Drüeke (Hg.): *Öffentlichkeiten und gesellschaftliche Aushandlungsprozesse*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 265-318.

Online-Quellen

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (o. J.): Art. 27 (*Freiheit des Kulturlebens*). URL: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/aktuell/70-jahre-aemr/artikel-der-allgemeinen-erklaerung-der-menschenrechte/artikel-27/>, zuletzt abgerufen am: 28.01.20.

Aengevoort, Ulrich (2018): *Kulturelle Bildung an der Volkshochschule*. URL: <https://www.kulturrat.de/themen/kulturelle-bildung/kulturelle-erwachsenenbildung/kulturelle-bildung-an-der-volkshochschule/?print=print>, zuletzt abgerufen am: 09.04.20.

Becker, Helle (2009): *Kulturelle und politische Bildung sollen sich nicht gegenseitig kolonialisieren*. URL: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59945/interview-bildung-nicht-kolonialisieren>, zuletzt abgerufen am: 07.02.20.

Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel (o.J.): *Über uns*. URL: <https://www.bundesakademie.de/akademie/ueber-uns/>, zuletzt abgerufen am: 06.02.20.

Bundesakademie für Kulturelle Bildung (2019): *ba erhält Anerkennung durch die Bundeszentrale für politische Bildung*, 18.12.19. URL: <https://www.bundesakademie.de/akademie/service/presse/details/news/ba-erhaelt-erkennung-durch-die-bundeszentrale-fuer-politische-bildung/>, zuletzt abgerufen am: 06.02.20.

Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (o.J.): *Politische Bildung*. URL: <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/gesellschaftlicher-zusammenhalt/politische-bildung/politische-bildung-node.html>, zuletzt abgerufen am: 07.02.20.

Bundeszentrale für politische Bildung (o.J.): *Über uns - die bpb*. URL: <https://www.bpb.de/die-bpb/>, zuletzt abgerufen am: 06.02.20.

Bundeszentrale für politische Bildung (o.J.): *Leitbild der Bundeszentrale für politische Bildung*. URL: <https://www.bpb.de/die-bpb/51248/leitbild-der-bpb>, zuletzt abgerufen am: 07.02.20.

Bundeszentrale für politische Bildung (o.J.): *Beutelsbacher Konsens*. URL: <https://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens>, zuletzt abgerufen am: 20.04.20.

Braun, Elisabeth (2016): "Öffnung der Institutionen, die Arbeitsmöglichkeiten im künstlerisch-kulturellen Bereich vorsehen (sollen)". In: Juliane Gerland; Susanne Keuchel; Irmgard Merkt (Hg.): *Kunst, Kultur und Inklusion. Teilhabe am künstlerischen Arbeitsmarkt. Schriftenreihe Netzwerk Kultur und Inklusion*, Bd. 1. Regensburg: Conbrio, S. 52-57. URL: https://kultur-und-inklusion.net/wp-content/uploads/2019/12/Braun_Arbeitsmöglichkeiten_Kunst_Kultur_2016.pdf, zuletzt abgerufen am: 31.01.20.

Chayaka, Kyle (2001): *WTF... Relational Aesthetics?*. URL: <https://hyperallergic.com/18426/wtf-is-relational-aesthetics/>, zuletzt abgerufen am: 11.01.20.

Diakonie Himmelsthür (2019): *Kunst kennt keine Behinderung. Wilderers Atelier. Prowerkstätten Himmelsthür. Hildesheim*. URL: http://prowerkstaetten.krk1.de/wilderers_kuenstlergruppe.html, zuletzt geprüft am 18.01.20.

Detjen, Joachim (2009): *Zum Verhältnis von politischer und kultureller Bildung*. URL: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59939/verhaeltnis-politischer-und-kultureller-bildung?p=1>, zuletzt abgerufen am: 07.02.20.

Dudenredaktion (o.J.): "Leitmedium" auf *Duden Online*. URL: [duden.de/rechtschreibung/Leitmedium](https://www.duden.de/rechtschreibung/Leitmedium), zuletzt abgerufen am: 09.04.20.

Ermert, Karl (2009): *Was ist kulturelle Bildung?*. URL: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung?p=1>, zuletzt abgerufen am: 07.02.20.

Exner, Christian (2012/13): „(Jugend-)Film in der Kulturellen Bildung“ In: *Kulturelle Bildung Online*. URL: [kubi-online.de/artikel/jugend-film-kulturellen-bildung](https://www.kubi-online.de/artikel/jugend-film-kulturellen-bildung), zuletzt abgerufen am: 28.11.19.

- Fleige, Marion; Robak, Steffi (2017):** "Kulturelle Erwachsenenbildung: (Bildungs-)Interessen, Strukturen, Partizipationsformen – und ihre Übersetzung in Wissensstrukturen für Programmentwicklung". In: *Kulturelle Bildung Online*. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-erwachsenenbildung-bildungs-interessen-strukturen-partizipationsformen-ihre>, zuletzt abgerufen am: 09.04.20.
- Fuchs, Max (2018):** *Gemeinsames Ziel, verschiedene Wege? Kulturelle und politische Bildung*. URL: <https://www.kulturrat.de/themen/politische-bildung/gemeinsames-ziel-verschiedene-wege/>, zuletzt abgerufen am: 07.02.20.
- Gerland, Juliane (2019):** "Kunst, Kultur, (Dis-)Ability? - Inklusion, Teilhabe und Partizipation in künstlerischen und wissenschaftlichen Kontexten". In: *Kulturelle Bildung Online*. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/kunst-kultur-dis-ability-inklusion-teilhabe-partizipation-kuenstlerischen>, zuletzt abgerufen am: 31.01.20.
- Gerland, Juliane (2019):** "Künstlerisch-kulturelle Erwerbstätigkeit im Spiegel des Phänomens Künstlerisch-kulturelle Behinderung – ein Mosaik". In: Juliane Gerland; Susanne Keuchel; Irmgard Merkt (Hg.): *Kunst, Kultur und Inklusion. Teilhabe am künstlerischen Arbeitsmarkt. Schriftenreihe Netzwerk Kultur und Inklusion*, Bd. 1. Regensburg: Conbrio, S. 30-37. URL: https://kultur-und-inklusion.net/wp-content/uploads/2019/12/Gerland_Erwerbstaetigkeit_Menschen_mit_Behinderung_2016.pdf, zuletzt abgerufen am: 31.01.20.
- Gieseke, Wiltrud (2012/13):** "Kulturelle Erwachsenenbildung". In: *Kulturelle Bildung Online*. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-erwachsenenbildung>, zuletzt abgerufen am: 09.04.20.
- Groppe, Hans-Hermann (2012/13):** "Kulturelle Bildung an den Volkshochschulen". In: *Kulturelle Bildung Online*. URL: <https://www.kubi-online.de/node/3452>, zuletzt abgerufen am: 09.04.20.
- Hoffmann, Dagmar (2017):** *Hass-Postings, Fake News und konfrontative Meinungsmache im Social Web*. URL: <http://kultur-bildet.de/artikel/dagmar-hoffmann-hass-postings-fake-news-und-konfrontative-meinungsmache-im-social-web>, zuletzt abgerufen am: 09.04.20.
- Hübner, Kerstin; Kelb Viola (2015):** "Kulturelle Bildung und Sozialraumorientierung: Kontexte, Entwicklungen und Herausforderungen". In: *Kulturelle Bildung Online*. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-sozialraumorientierung-kontexte-entwicklungen-herausforderungen>, zuletzt abgerufen am: 09.04.2020.
- Internationale Kurzfilmtage Oberhausen (o.J.):** *Kinder- und Jugendfilm*. URL: <https://www.kurzfilmtage.de/festival/sektionen/kinder-jugendfilm/>, zuletzt abgerufen am: 09.04.20.
- Jörissen, Benjamin; Unterberg, Lisa (2019/ 2017):** "Digitale Kulturelle Bildung: Bildungstheoretische Gedanken zum Potenzial Kultureller Bildung in Zeiten der Digitalisierung". In: *Kulturelle Bildung Online*. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/digitale-kulturelle-bildung-bildungstheoretische-gedanken-zum-potenzial-kultureller-bildung>, zuletzt abgerufen am: 09.04.20.
- Kessl, Fabian; Reutlinger, Christian (2010):** *Sozialraum. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag. URL: <https://wtp10.wordpress.com/projektarbeit/>, zuletzt abgerufen am: 05.02.20.
- Keuchel, Susanne (2018):** *Kulturelle und politische Bildung? Eine historische und aktuelle Verortung sowie ein Plädoyer für Achtsamkeit*. URL: <https://www.kulturrat.de/themen/politische-bildung/kulturelle-und-politische-bildung/>, zuletzt abgerufen am: 07.02.2020.
- Keuchel, Susanne (2016):** "Zur Diskussion der Begriffe Diversität und Inklusion - mit einem Fokus auf die Verwendung und Entwicklung jeder Begriffe in Kultur und Kultureller Bildung".

In: *Kulturelle Bildung Online*. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/zur-diskussion-begriffe-diversitaet-inklusion-einem-fokus-verwendung-entwicklung-beider>, zuletzt abgerufen am: 31.01.20.

Krüger, Thomas (2011): "Die kulturelle Bildung als Teil politischer Bildung. Rede von Thomas Krüger auf der Fachtagung Was PISA nicht gemessen hat – Zukunftsperspektiven der kulturellen Bildung". In: bpb, 04.11.2011. URL <https://www.bpb.de/presse/51073/die-kulturelle-bildung-als-teil-politischer-bildung>, zuletzt abgerufen am: 07.02.20.

Krüger, Thomas (2018): *Thomas Krüger ist neues Mitglied im Rat für Kulturelle Bildung*. URL: <https://www.deutsche-bank-stiftung.de/thomas-krueger-neu-im-rat-fuer-kulturelle-bildung/>, zuletzt abgerufen am: 07.02.20.

Kultur Vor Ort e.V. (2020): *Über uns*. URL: <https://www.kultur-vor-ort.com/kultur-vor-ort/>, zuletzt abgerufen am: 04.10.19.

KulturBüro (2019): "Kultur in der Region Hildesheim. Kultur Inklusiv" auf *kulturium.de*. URL: <https://www.kulturium.de/KulturB%C3%BCro/KULTURinklusive>, zuletzt abgerufen am: 10.04.20.

Kultusministerkonferenz (2013): "Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung". In: *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2007 i. d. F. vom 10.10.2013*. URL: <https://www.kmk.org/themen/kultur/kult-bildung.html>, zuletzt abgerufen am 04.01.20.

Mandel, Birgit (2018): „Kulturvermittlung in klassischen Kultureinrichtungen: Ambivalenzen, Widersprüche und Impulse für Veränderungen“. In: *Kulturelle Bildung Online*. URL: <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/kulturvermittlung-klassischen-kultureinrichtungen-ambivalenzen-widersprueche-impulse>, zuletzt abgerufen am: 18.11.19.

Pfeffer, Kilian (2019): "Kulturelle Bildung im Netz". In: *SWR2*, 11.11.2019. URL: <https://www.swr.de/swr2/wissen/Zukunft-der-Bildung-Kulturelle-Bildung-im-Netz,swr2-wissen-2019-11-11-100.html>, zuletzt abgerufen am: 10.04.20.

Piontek Anja (2016/2017): "Partizipative Ansätze in Museen und deren Bildungsarbeit". In: *Kulturelle Bildung Online*. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/partizipative-ansaezte-museen-deren-bildungsarbeit>, zuletzt abgerufen am: 31.01.20.

Rat für Kulturelle Bildung e.V. (2019): *Jugend/Youtube/Kulturelle Bildung Horizont 2019*. URL: https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2019-06/Studie_Jugend%20Youtube%20Kulturelle%20Bildung%202019.pdf, zuletzt abgerufen am: 10.04.20.

Reinhold, Katharina (2010): *Inspiration - Bildung begegnet Kunst in Politik*, Tagesdokumentation. URL: <https://www.bpb.de/system/files/pdf/4N2E1W.pdf>, zuletzt abgerufen am: 07.02.20

Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2013 / 2012): „Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung“. In: *Kulturelle Bildung Online*. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-bildung-aesthetische-bildung-kulturelle-bildung>, zuletzt abgerufen am 09.12.19.

Reutlinger, Christian (2001): "Vom Sozialraum als Ding zu den subjektiven Raumdeutungen". In: *sozialraum.de*. URL: <http://www.sozialraum.de/reutlinger-vom-sozialraum-als-ding.php>, zuletzt abgerufen am: 19.01.20.

RPM Museum (2019): *MUSEUM DER SINNE. Kultur- und Erdgeschichte barrierefrei erleben! rpmuseum. Hildesheim*. URL: <http://www.rpmuseum.de/ausstellungen/dauerausstellungen/museum-der-sinne.html>, zuletzt abgerufen am: 18.01.20.

Rundfunkkommission der Länder (2019): *Medienstaatsvertrag*. URL: https://www.rlp.de/fileadmin/rlp-stk/pdf-Dateien/Medienpolitik/MStV-E_Synopse_2019-07_Online_.pdf, zuletzt abgerufen am 09.04.20.

Servicestelle Inklusion im Kulturbereich (o.J.): *Auftakt Inklusion! – Wege für eine inklusive Kultur-ARBEIT*. URL: <https://www.inklusion-kultur.de/inklusion/aktivitaeten/auftakt-inklusion-wege-fuer-eine-inklusive-kultur-arbeit/>, zuletzt abgerufen am: 04.01.20.

Spreng, Eberhard (2011): "Der Verfechter der zweckfreien Kunst". In: *Deutschlandfunk*, 31.08.2011. URL: https://www.deutschlandfunk.de/der-verfechter-der-zweckfreien-kunst.871.de.html?dram:article_id=127442, zuletzt abgerufen am: 07.02.20.

Stadt Bremen (2020): *Gröpelingen*. URL: <https://www.bremen.de/leben-in-bremen/wohnen/stadtteile/groepelingen>, zuletzt abgerufen am: 04.02.20.

Sturzenhecker, Benedikt (2015): "Sozialräumliche Aneignung als ästhetische Selbstbildung". In: *Kulturelle Bildung Online*. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/sozialraeumliche-aneignung-aesthetische-selbstbildung>, zuletzt abgerufen am: 14.06.19.

Theater Reutlingen (o.J.): "Gelebte Inklusion. Künstlerische Arbeitsplätze für Menschen mit Behinderung". In: *Kulturprojekt Die Tonne des Theaters Reutlingen*. URL: <https://www.theater-reutlingen.de/gelebte-inklusion.html>, zuletzt abgerufen am: 06.01.20.

UN (1948): *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. URL: <https://www.amnesty.de/alle-30-artikel-der-allgemeinen-erklaerung-der-menschenrechte>, zuletzt abgerufen am: 04.01.20.

UN (1989): *UN-Kinderrechtskonvention*. URL: <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention>, zuletzt abgerufen am: 04.01.20.

Unterberg, Lisa (2018): "Überblick: Forschungsvorhaben zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung". In: *Kulturelle Bildung Online*. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/ueberblick-forschungsvorhaben-zur-digitalisierung-kulturellen-bildung>, zuletzt abgerufen am 10.04.20.

Up-and-coming Intern. Film Festival Hannover (o.J.): „up-and-coming ist eines der erfolgreichsten Nachwuchs-Filmfestivals“. In: *Das ist up-and-coming*. URL: https://www.up-and-coming.de/das_ist_up-and-coming.890.0.0.html, zuletzt abgerufen am 09.12.19.

Utopolis (2020): *Temporäres Kulturlokal mit Wohnzimmer, offener Bühne und Kleinkino*. URL: https://utopolis.online/?page_id=180, zuletzt abgerufen am: 04.02.20

Witt, Kirsten (2017/18): "Politische Bildung in der Kulturellen Jugendbildung". In: *Kulturelle Bildung Online*. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/politische-bildung-kulturellen-jugendbildung>, zuletzt abgerufen am: 07.02.20.

Wolf, Birgit (2017): "Bundesweite Akteure der kulturellen Bildung: Eine Einführung in die Strukturen". In: *Kulturelle Bildung Online*. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/bundesweite-akteure-kulturellen-bildung-einfuehrung-strukturen>, zuletzt abgerufen am: 07.02.20

Zimmermann, Olaf (2018): *Kulturelle und politische Bildung: Mehr Mut zur Kooperation. Gesellschaftliche Auflösungserscheinungen können nur gemeinsam erfolgreich bekämpft werden*. URL: <https://www.kulturrat.de/themen/politische-bildung/mut-zur-kooperation/>, zuletzt abgerufen am: 07.02.20.

Zirfas, Jörg (2015): "Kulturelle Bildung und Partizipation: Semantische Unschärfen, regulative Programme und empirische Löcher". In: *Kulturelle Bildung Online*. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-partizipation-semantische-unschaeafen-regulative-programme-empirische>, zuletzt abgerufen am: 31.01.20.

Anhang

Interview mit [REDACTED] (Kulturelle Bildung und Schule)

[REDACTED] ist Lehrer (Deutsch,
Darstellendes Spiel) am Gymnasium [REDACTED]

[REDACTED] Leiter der Theater-AG, und
ehemaliger Leiter der Poetry-Slam-AG.

00:02:10

CK: Wenn ich nicht gerade ein mega Talent darin habe, dann ist eine Poetry-Slam-AG mit 7.- und 8.Klässlern, nichts anderes als eine AG „Kreatives Schreiben“. [...] So wie das da jetzt läuft [in der aktuellen Poetry Slam AG] würde ich es nicht machen, wenn ich die AG [noch] hätte. Weil ich muss auch als Schüler, der dort angeleitet wird, oder besser gesagt begleitet wird bei der ganzen Nummer muss ja auch einen gewissen Background haben. Ich muss ein gewisses Hintergrundwissen haben.

Thema Poetry Slam AG

00:03:20

Ich [als Lehrer] bin ja nicht da, um Schülern alles zu liefern. Zusagen: „Schreib das mal so und so“, sondern ich bin eher da um zu sagen „okay was hast du denn geschrieben? Cool“ oder „Wir können an deiner Performance arbeiten“ oder sonst etwas

JL: Also geht es für dich auch darum, ein bisschen Raum zu schaffen? Zusagen: "Okay hier kann etwas entstehen und ich gebe dir dabei Unterstützung"

00:04:07

Ja, genau. **Impuls geben und mehr Beratung und Begleitung.**

Ich sehe da einfach wenig Sinn drin, das mit ganz jungen Schülern zu machen. Ich kann die da vielleicht **anfixen und kann dann sagen „okay das wächst hoch“ und wenn die zwei, drei Jahre älter sind, dann trauen die sich und dann mache ich irgendwie was.**

00:04:21

Aber was ganz groß wegfällt mit so jungen Schülern ist, ich kann nicht einfach mal mit denen nach Hannover fahren und mir eine Slam-Veranstaltung anschauen. Die sind unter der Woche meist, das dauert lange. Da geht auch eine ganz Menge verloren. **Da gehen Dinge verloren, die bringen mir Youtube-Videos von Slamern nicht rüber. Ich muss da sitzen, ich muss das fühlen, ich muss das selbst erleben.** Und so schön diese Möglichkeit ist, sich das auf Youtube anzuschauen, ist es immernoch was anderes.

Thema Exkursionen

00:05:03

Ich habe das mal gemacht, noch unter unserer alten Schulleitung und mein Gedanke war wirklich; ich spreche die Leute direkt an, das hat sich teils mit meiner Theater-AG überschritten, weil ich wusste, die können schreiben.

Das sieht man ja bei dem Slamern, die stehen für etwas. Die stehen für ein Weltbild, was sie in ihren Texten, wenn sie nicht gerade nur auf der Comedyschiene fahren, auch wirklich transportieren.

Und ich denke, wenn du sowas als Lehrer [bei Schülern] siehst, dann kannst du da den entsprechenden Impuls geben. Vielleicht kann man da mal was rauslocken. Wir probieren da mal was aus und mal gucken, was kommt.

00:06:12

Das Problem war, dass nur zwei, drei Schüler wirklich geschrieben haben, die anderen haben gesagt „Hey Herr Krause ist cool, mit dem können wir zu Poetry Slams fahren“

Warum endete die AG?

[Nur] dafür brauche ich diese AG nicht, da könnt ihr gerne alleine hin fahren.

Dann ist das eingeschlafen.

Ich habe dann mit Tobi Kunze [Poetry Slamer aus Hannover] bei den Projekttagen verschiedene Workshops initiiert und habe dann auch Werbung in meinen Klassen gemacht, und die entsprechenden Leute kamen dann auch. Das war ganz cool.

Aber dass hieß es auf einmal, es soll doch wieder eine AG geben und die wurde mir nicht angetragen, wobei [ich] im Kollegium derjenige bin, der viele Leute aus der hannoverschen Szene kennen.

Ich bin dann damals zu Schulleiterin gegangen und habe gesagt „mache ich, ich will auch keine Entlastung*dafür“

00:08:00

Was aber letztendlich in keinem Verhältnis steht zur Zeit, die man da rein steckt.

Also so eine Theater-AG Produktion, da kommst du locker auf 200-250 Stunden, die du in der Schule extra sitzt.

*Entlastung= weniger Stunden unterrichten

Es gab mal so eine Phase, da habe ich dann immer, wenn eine Produktion vorbei war, habe ich pausiert bis zu den Sommerferien. Und dann gab es durchaus von der Schulleitung Nachfragen wie „Ja, läuft die AG eigentlich noch?, Warum läuft die nicht mehr?“

Thema Theater-AG

Ich so: A) **weil ich jetzt demnächst Abitur auf dem Tisch liegen habe** und B) weil ich keinen Bock mehr habe.

00:09:35	<p>Die Poetry-Slam AG sollte dann neu besetzt werden. Es sollte neu angeschoben werden und wir wurden aber nicht gefragt, ich hatte zwar gesagt ich mache es, aber dann hieß es „ne läuft nicht“ und jetzt macht es eine andere Kollegin, und die macht es eben mit diesen jungen Schüler*Innen. Und was ich davon halte habe ich gerade gesagt.</p>	Wie sieht die Poetry Slam-AG heute aus?
00:12:45	<p>Was ich mir wünsche ist, dass sie die [jungen Schüler] so lange bei der Stange hält, das die alt genug werden, das sich da etwas daraus entwickelt, dass es Kreise zieht.</p> <p>Ich bin Deutsch- und Geschichtslehrer und unterrichte Darstellendes Spiel ohne Fakultas. Als wir das als Fach eingeführt haben, 2009, hatten wir zwei, drei Kollegen die das a der Uni schon gemacht haben, bzw. die die große FoBi dazu gemacht haben. Ich habe weder noch gemacht. Es gab damals die Regelung, dass man selbst mal Theater gespielt haben muss und ich habe während meiner eigenen Schulzeit von 1992-99 Schultheater gespielt, hab dann von 2000-2005 eine eigene Theatergruppe aufgemacht und mit denen gespielt. Da hat man dann gesagt „okay der hat Ahnung, den lassen wir das machen.“ Und ich glaube auch dass das ein gravierender Unterschied ist, um das mal vorweg zu nehmen.</p> <p>Ich denke, wenn du [Jacquelin] oder deine Kommilitonen ein ähnliches Gespräch mit anderen führen, die eine Theater AG führen oderso, wird das Ergebnis denke ich, vollkommen anders sein. Denn die meisten die das machen, haben entweder Darstellendes Spiel studiert, oder die haben diese große Fortbildung gemacht und ich glaube der Ansatz ist ein ganz anderer. Ich sehe das hier bei unseren DS-Koleg*Innen an der Schule. Die machen immer 15-20 Minuten Warm-up. Sowas mache ich zu Beginn des Schuljahres, die ersten zwei, drei Wochen.</p> <p>Dann geben die den Schülern auf kleinen Zetteln den Arbeitsauftrag und in 15 Minuten kommen die [Schüler] wieder und dann muss das laufen. Und das mache ich nicht.</p>	Wie ist deine Expertise?
		Thema Darstellendes Spiel Unterricht

00:17:00 Ich verfolge da aus dem naturell einen anderen Ansatz. Ich sage nämlich: Wenn ich den Eindruck habe ihr seit soweit [mit eurer Gruppenarbeit], dann machen wir das. Bei mir ist es wichtig, gerade in Darstellendes Spiel, dass die Schüler machen. Ich lasse sie loslaufen und sie laufen mal mehr, mal weniger häufig gegen Wände und dann fangen sie an zu arbeiten und nachzudenken. **Es bringt mir ja nichts als Lehrer zusagen „Das ist die Vorgabe, das ist die Vorgabe.“, klar dann kann ich das als Lehrer super abprüfen, Kriterium 1,2 und 3 ist erfüllt.“ Aber dann denken die ja weniger selbst darüber nach. Und das ist mit sehr viel wichtiger.**

00:20:00 Und ich stelle immer fest, dass Schüler, die teils in einem Kurs bei einer Kolleg*In sind, die diese Ausbildung haben und teils bei mir drin sind. Die, die bei mir sind sagen „Das ist viel lockerer und es gibt nicht so strikte Vorgaben.“ Und auf andere wirkt das total unstrukturiert. **Das mag vielleicht erstmal chaotisch wirken, aber ich komme trotzdem sicherlich ans gleiche Ergebnis und vielleicht ist das Ergebnis manchmal sogar besser, im Bezug auf, was die Schüler für sich mitnehmen.**

00:21:58 In der Theater-Ag ist das noch sehr viel stärker, als im Unterricht. Ich denke, das die als Subroutinen laufen, das ist im Grunde genommen so ein Nebenprodukt. Wenn ich als Schüler in die Theater-AG gehe, dann wird mir gesagt „okay, wir machen hier ein ganz anderes Verhältnis, als das irgendwie normal im Unterricht läuft.“ Diejenigen, die sich darauf einlassen, und das meine ich als Subroutine, die entwickeln für ihre Persönlichkeit etwas. Das sie auch einer Seite lernen viel stärker aus sich heraus zu gehen.

00:34:23 Wenn wir um regulären Tonus aufführen, führen wir immer im Februar auf, die meisten Schultheater-AGs führen zum Ende des Schuljahres auf. Ich bin niemand der sagt „ich muss vor dem Sommerferien fertig werden.“ **Wenn ich den Eindruck habe, ich bin früher fertig, ich kann das zeigen, oder aber ich brauche länger, dann brauche ich halt länger. Mir macht keiner Druck. Und das ist eine super Sache auch von der Schulleitung.**

Wie wird gearbeitet?

Würdest du den Aspekt „Was die Schüler für sich mitnehmen“ priorisieren?

Schüler-Lehrer-Verhältnis

Die sagen „das was am Ende bei rauskommt wird geil. Mach du mal.“

00:41:25

Wir gehen mit der Theater-Ag zwei, drei Mal im Jahr ins Staatstheater Hannover. Ist nicht Pflicht, sondern diejenigen, die wollen.

Wie sieht das mit externen Personen aus? Ladet ihr auch mal jemanden ein, oder fahrt ihr irgendwo hin?

00:48:28

Wir haben unsere BigBand und die TheaterAG. Da die PoetrySlam AG nicht in Erscheinung tritt, lasse ich die mal raus. Ich würde da nicht von einer Entwicklung sprechen, sondern von einem Status quo, der gehalten wird.

Wie beurteilst du den Stellenwert von künstlerisch-kreativen Angeboten in eurer Schule?

Ich würde mir mehr wünschen, aber das kann man bei Dienstbesprechungen oder Fachkonferenzen immer nur anregen. Es liegt an den Kollegen selbst, ob die das wollen, ob die die Zeit dafür haben und dafür opfern wollen. Und das ist etwas, das ich ganz generell schade finde. Gerade Schüler*Innen, die ganz weit draußen wohnen.. wenn die nicht wirklich selbst das wollen, ist keiner da, der sie dahin bringt und ihnen vielleicht Dinge eröffnet, von denen sie gar nicht wussten, dass es die gibt. Und das steht und fällt aber mit den Lehrer*Innen, die an einer Schule tätig sind. Das liegt nicht an der Schule selbst. Die Schulleitung unterstützt solche Sachen immer.

Impressum

Grundbegriffe der kulturellen Bildung

Dieser Reader entstand als gemeinschaftliches Semesterprojekt im Wintersemester 2019/2020 und dient als Nachschlagewerk der Referatsergebnisse aus dem Seminar „Grundbegriffe der Kulturellen Bildung aus Theorie und Praxis – Basics of Cultural and Arts Education in theory and practice (Between Participation and Diversity)“ an der Stiftung Universität Hildesheim.

Dozentin: Dr. Beate Kegler

Herausgeberinnen: Kristina Andabak, Joana Krzossa & Charlotte Rosengarth

Gestaltung: Julia Andreyeva (Illustration) & Julia Zalewski (Layout & Satz)

Abgabe: 29. April 2020