

# ZUR SACHE

---

KULTURELLE BILDUNG:  
GEGENSTÄNDE,  
PRAKTIKEN UND FELDER

# ZUR SACHE



KULTURELLE BILDUNG:  
GEGENSTÄNDE,  
PRAKTIKEN UND FELDER

	<b>PROLOG</b>	<b>5</b>
	Zur Sache Wovon die Rede sein soll Zur Denkschrift	
<b>I</b>	<b>ZU DEN INHALTEN –</b> <b>WAS IST WAS?</b> Der Blick auf die Gegenstände Ästhetische Erfahrungen Grundtypen der ästhetischen Erfahrung – der Alltag, die Natur, die Künste Der Blick auf die Phänomene Bildungspotenziale ästhetischer Erfahrungen in den Künsten Pädagogische Konsequenzen	<b>15</b>
	<i>Recherche: Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015. Kulturverständnis, kulturelle Interessen und Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Klassen an allgemeinbildenden Schulen</i>	<b>41</b>
<b>II</b>	<b>ZUR RAHMUNG –</b> <b>WARUM WIRD WAS GEMACHT? UND VON WEM?</b> Von Listen und Lotsen Von Werken und Wolken Kanon und Zensur Die Kanondebatten Direkte und indirekte Impulsgebung zu den Gegenständen – eine Auswahl Neue Formen der Impulsgebung – einige Beispiele Ausblick	<b>57</b>
<b>III</b>	<b>ZUSAMMENFASSUNG, EMPFEHLUNGEN UND FORDERUNGEN</b>	<b>87</b>
	<b>ANHANG</b>	<b>99</b>
	<i>Recherche: Die Konstitution Kultureller Bildungsräume. Fünf überregionale Institutionen der non-formalen Kulturellen (Erwachsenen-) Bildung: Bildungsangebotsentwicklungen, innovative Impulse, Planungsspielräume</i>	
	Endnoten Die Experten im Rat für Kulturelle Bildung Der Stiftungsverbund Die Geschäftsstelle Impressum	

# PROLOG

---

## Zur Sache

Mit diesem Band publiziert der Rat für Kulturelle Bildung seine dritte Denkschrift.<sup>1</sup> Nach der kritischen Auseinandersetzung mit dem Stand des Diskurses in der ersten Denkschrift „Alles immer gut. Mythen Kultureller Bildung“ (Essen 2013), der Analyse der Zugangsmöglichkeiten und der Teilhabeinteressen in „Schön, dass ihr da seid. Kulturelle Bildung: Teilhabe und Zugänge“ (Essen 2014), geht es nun „Zur Sache“, also um die Praxis der Kulturellen Bildung selbst. Dabei stehen die Gegenstände, Praktiken und Felder Kultureller Bildung im Mittelpunkt. Die vierte, für 2016 geplante Denkschrift, wird sich dann mit der Frage der politischen und ökonomischen Rahmungen und Entwicklungsperspektiven der Kulturellen Bildung beschäftigen. Unser Erkenntnisinteresse zielt weiterhin auf die Frage nach der Qualität: Was macht Kulturelle Bildung zu guter Kultureller Bildung? Wo wird Qualität sichtbar und woran ist sie erkennbar? Wo gibt es Fehlentwicklungen, wo aussichtsreiche neue Perspektiven und Ansätze? Wie kann man positive Entwicklungen fördern?

Die Fragen, wie und wo Kulturelle Bildung stattfinden kann, sind unvermeidbar und müssen angesichts gesellschaftlicher Umbrüche immer wieder neu gestellt und beantwortet werden. Die Tendenzen zur Pluralisierung und Individualisierung sind nicht neu. Allerdings scheint sich die Veränderungsdynamik zu potenzieren: Die Herausforderungen und Fragen, die sich etwa aus der ökonomischen Globalisierung, den gravierenden politischen Konflikten auf dem Weg zu einer polyzentrischen Weltordnung, der rasant voranschreitenden Digitalisierung, einer dramatisch zunehmenden Migration, dem demografischen Wandel bei wachsender sozialer Ungleichheit und aus dem Klimawandel ergeben, verändern auch die Voraussetzungen der Kulturellen Bildung grundlegend. Traditionelle Selbstverständlichkeiten und Gewohnheiten, die sich in festen, häufig ritualisierten Praktiken nie-

dergeschlagen haben, werden in Frage gestellt, wenn sich neue Konstellationen bilden.

So durchläuft die deutsche Gesellschaft zurzeit einen schwierigen Transformationsprozess zu einer globalisierten, wesentlich inter- und transkulturell sowie von Migration bestimmten Gesellschaft, die nicht mehr einfach auf Assimilation und Tradierung setzen kann, die sich an einer herrschenden ‚Leitkultur‘ orientiert. Das alles wirkt auf und in Ökonomie, Politik, Kultur, Religion, Alltag und Freizeit. Und es erfordert Lern- und Bildungsprozesse in der gesamten Gesellschaft. Dabei sind die jeweilige soziale Lage, wesentlich bestimmt durch die Ausstattung mit ökonomischem, sozialem, kulturellem und symbolischem Kapital, sowie die milieuspezifischen Erfahrungen, Haltungen und Orientierungen von fundamentaler Bedeutung. Sie konstituieren höchst unterschiedliche Ausgangslagen für kulturelle Lern- und Bildungsprozesse. Die Praktiken und Felder der Kulturellen Bildung finden sich in neuen, mitunter schwer durchschaubaren Gemengelagen, sie sind Elemente einer vielgestaltigen Suche nach neuen Antworten.

Damit aber wird zugleich die Frage nach den Gegenständen, nach den Inhalten, zu einem brisanten Thema. Im Feld der Kulturellen Bildung, in dem die unterschiedlichsten Professionen aufeinandertreffen, hat die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand fundamentale Bedeutung, auch als wesentlicher Faktor bei der Aushandlung der sozialen Position und beim Kampf um die ökonomischen, sozialen, kulturellen und symbolischen Ressourcen. Am Beispiel der Musik: Durch welche Gegenstände fühlen sich welche Menschen repräsentiert – wer fühlt sich durch Oper, klassische Musik, Musical, Pop, Jazz, Weltmusik, Schlager oder Heavy Metal angesprochen? Wem werden auf welche Weise welche Zugänge und Teilhabemöglichkeiten erschlossen? Und: Wessen Kultur bleibt außen vor?

Jedes vermittelnde pädagogische Handeln muss sich mit der Frage nach den Gegenständen beschäfti-

gen. Pädagogisches Handeln zielt generell darauf, dass Menschen ‚etwas‘ lernen können. Insbesondere im didaktischen Terrain zwischen Lehrendem\*, Lernendem, dem institutionellen Kontext und dem Gegenstand spielt dieses ‚etwas‘ als Frage nach der Sache, um die es gehen soll, eine entscheidende Rolle. Es geht darum, dass der Lernende sich in eine selbsttätige Auseinandersetzung mit dem Gegenstand begibt, die seinen Bildungsprozess voranbringt; das kann allein oder in der Gruppe geschehen. Und es kann sich dabei um Rezeption oder Produktion handeln. Es geht um den Erwerb und die Sicherung von gegenstandsspezifischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen. Wer als Tschick oder Hamlet auftreten will, muss sich mit der Figur reflexiv auseinandersetzen und sich die Rolle praktisch aneignen, damit er sie dann auf der Bühne verkörpern kann. Damit mag dann auch der Erwerb allgemeiner kognitiver, sozialer, emotionaler oder körperlich-leiblicher Kompetenzen verbunden sein. Aber die Sache steht im Mittelpunkt. Zweifellos sind die Gegenstände, neben den Akteuren, zentral für die Gestaltung und das mögliche Gelingen von Bildungsprozessen.

Was also meinen wir, wenn wir vom ‚Gegenstand‘ sprechen? Wir verwenden ‚Gegenstand‘ als alltags-sprachlich gewonnenen Sammelbegriff, um das zu kennzeichnen, worauf sich das Interesse richtet oder was den Ausgangspunkt einer bildenden Aktivität darstellt. Das heißt, der ‚Gegenstand von ...‘ ist mehr als der Gegenstand in Form eines sichtbaren Objekts. Prinzipiell kann alles, was lehrbar ist und gelernt werden kann, zum Gegenstand werden. Der Gegenstand kann alle kulturellen und alle natürlichen Erscheinungen umfassen, in der Kulturellen Bildung also alle geistigen, materiellen oder ideellen Formen, die durch menschliche Praktiken in Erscheinung treten bzw. historisch in Erscheinung getreten sind. Daher kann sich der Gegenstand als Äußerung des Subjekts sowohl in Objektform, Idee und Ereignis als auch als Prozess vergegenwärtigen.

Entscheidend ist die Frage der Auswahl, der Thematisierung. Dabei geht es immer zugleich um das ‚Wie‘ und um das ‚Was‘: Man kann die Frage, wie und woran man eine ästhetische Erfahrung erkennt, nicht ohne die jeweiligen Gegenstände denken. Doch während das ‚Wie‘ im einschlägigen Diskurs häufig und umfassend als Frage nach den Methoden diskutiert wird, erscheint die Frage nach dem ‚Was‘ immer mehr als Leerstelle – es scheint nahezu beliebig zu sein, an welchem Gegenstand ästhetische Erfahrung ermöglicht werden soll. Der Rat für Kulturelle Bildung hält diese Entwicklung für grundlegend falsch. Er stellt daher in dieser Denkschrift die Frage nach dem Gegenstand und seiner Bedeutung in den Mittelpunkt.

---

## Wovon die Rede sein soll

Dabei geht es zunächst weniger darum, ob es sich bei diesem Gegenstand um eine Theater- oder Tanzaufführung, ein Konzert, eine Performance, ein Bild, eine Lesung oder um digitale Medienformate handelt, als vielmehr darum, ob und wie ein Gegenstand überhaupt ästhetisch wahrgenommen wird. Die Auseinandersetzung mit dem ästhetischen Gegenstand ist wichtig, wenn es um eine flächendeckende Grundversorgung im Bereich der Kulturellen Bildung geht: als einführende Erfahrungsmöglichkeit der verschiedenen kulturellen Ausdrucksformen und auch zur Übung der Sinne. Man muss die Fülle der ästhetischen Ausdrucksformen ja erst einmal kennenlernen und ansatzweise erproben, um sich überhaupt orientieren zu können. Zum anderen geht es um die Entwicklung individueller Präferenzen. Denn man kann in der ästhetischen Dimension zwar alles machen, wird aber nicht alles gleich interessant und wichtig finden. So verlangt der ästhetisch wahrgenommene Gegenstand gera-

\* Die weibliche Form ist der männlichen Form in diesem Text gleichgestellt. Lediglich aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurde die männliche Form gewählt.

dezu von uns, das Gesehene, Gehörte und Gefühlte einzuordnen, sei es zur persönlichen Orientierung, zur Einordnung in die individuellen Lebenszusammenhänge oder zur Geschmacksbildung. Die Auseinandersetzung mit den Eigenarten der Gegenstände kultureller Bildung ist daher unumgänglich. Es ist nicht gleichgültig, welche Gegenstände in Bildungsprozessen auftauchen oder genutzt werden, jedem von ihnen wohnt ein ihm eigenes Bildungspotenzial inne. In den Gegenständen, die ästhetisch wahrgenommen und gestaltet werden, finden sich elementare Erfahrungen wieder, die berühren können.

Aufgegriffen werden hier Überlegungen, die der Rat in „Schön, dass ihr da seid“ in einem offenen Katalog von ästhetischen Qualitätsmerkmalen eröffnete. Danach ermöglichen die Künste, ‚mehr‘ zu sehen; sie können einen ungeahnten Zugang zur Welt erschließen. Sie fordern das Individuum heraus, sich selbst in ein Verhältnis zur Welt zu setzen, und verbinden diesen individuellen Moment mittels konsistenter Bilder und Symbole mit den jeweiligen kulturellen Wurzeln. Die Künste und ihre Gegenstände machen neue Erfahrungen von zeitlichen und räumlichen Strukturen möglich, erschüttern und begeistern, lassen eine Vielschichtigkeit von Deutungen und Interpretationen zu, bieten Widerstände und erschließen die Wahrnehmung neu. Und sie fordern zu eigener Gestaltung auf. Wenn der Rat für Kulturelle Bildung in dieser Denkschrift die Gegenstände in den Blick nimmt, geht es also wiederum um die Qualität kultureller Bildung, nun in Bezug auf die entscheidende Rolle der Gegenstände. Der Rat möchte einen breiten Diskurs über die Gegenstände, die ihnen innewohnenden Qualitäten, aber auch über die Prozesse der Auswahl, deren Inhalte und die daraus folgenden kultur- und bildungspolitischen Konsequenzen anregen. Lebensstile, Werte und kulturelle Gegenstände sind sozial und historisch konstituiert. Es lohnt sich zu erfahren, welche Gegenstände tatsächlich in den Lehrplänen, Angeboten, Spielplänen, Wettbewerben oder Büchern vorkom-

men, und darüber zu streiten, welche wünschenswert wären und wo blinde Flecke sind. Für die Qualität kultureller Bildung ist eine Debatte über die Bedeutung konkreter Werke, neuer kultureller Praktiken und den Umgang mit dem kulturellen Erbe unter Bedingungen wachsender kultureller Vielfalt und Heterogenität unverzichtbar.

---

## Zur Denkschrift

Die Denkschrift ist in drei Teile und einen Anhang gegliedert:

Das erste Kapitel „Was ist was?“ widmet sich der Frage nach den spezifischen ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten der unterschiedlichen Kunstsparten. Um diese Erfahrungspotenziale sichtbar zu machen, ist eine sorgfältige, möglichst dichte Beschreibung der jeweiligen Gegenstände notwendig, sowie die genauere Auseinandersetzung mit der Frage nach der Eigenart ästhetischer Erfahrungen.

Da die Denkschrift sowohl der Frage nach den spezifischen ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten als auch nach den Bildungspotenzialen der Gegenstände der unterschiedlichen Kunstsparten nachgeht, beschreiben die Mitglieder des Rates exemplarische Erfahrungen, die diesen besonderen Wert von kultureller Bildung deutlich machen. Eine Bereicherung stellen dabei die Beiträge der Künstlerinnen mit ihren besonderen, sinnlichen und ästhetischen Bezügen im Rahmen dieser Denkschrift dar. Durch ihre Werke wird darüber hinaus eine differenziertere, multiperspektivische Sicht auf die Gegenstände der kulturellen Bildung angeregt. Flankiert wird diese Denkschrift deshalb erstmals von einer künstlerischen Recherche von Professorin Danica Dakić und ihren Studierenden mit dem Thema: YOU SAY ART I SAY WHAT.

Im zweiten Kapitel geht es um die Frage der Auswahl: „Warum wird was gemacht? Und von wem?“.

Hier geht der Rat anhand einiger zentraler Beispiele den Fragen nach Kanonisierungsprozessen und deren Agenten nach. Im Alltag kultureller Bildung werden konkrete Entscheidungen getroffen: Es werden Lehrpläne aufgestellt, Projekte geplant, Spielpläne erarbeitet und Angebote konzipiert. Und es werden Entscheidungen bei der Umsetzung der Pläne getroffen, die häufig anderen feldspezifisch-praktischen Motiven als der Planungslogik folgen. Die Frage, welche Gegenstände vorkommen, ist nicht zuletzt eine Frage der Repräsentanz der gesellschaftlichen Kräfte, der Deutungshoheiten sowie von (Kultur-)Interessen. Beispielhaft hierfür ist der Diskurs zur Transkulturalität: Die hoch elaborierte theoretische Debatte findet in der Praxis und der Umsetzung nur sehr begrenzt eine Entsprechung.

Der dritte Teil „Zusammenfassung, Empfehlungen und Forderungen“ zieht die Schlussfolgerungen aus dem Blick auf die Phänomene in der kulturellen Bildung und der Analyse der Rahmenbedingungen für die Auswahl der Gegenstände und mündet in Empfehlungen und Forderungen, die sich an die Akteure in Politik, Praxis und Öffentlichkeit richten.

Im Anhang findet sich die Zusammenfassung einer für diese Denkschrift angeregten empirischen Recherche, die sich mit der Frage beschäftigt, welche Programmstrukturen kultureller Bildung sich bisher entwickelt haben und welche Möglichkeiten und Rolle überregionale Institutionen und Verbände der kulturellen (Erwachsenen-)Bildung in Bezug auf die Wahl der Gegenstände und die Inhalte von Angeboten haben; Professorin Dr. Steffi Robak und Dr. Marion Fleige haben die Studie geleitet. Eine weitere, für Deutschland repräsentative, empirische Recherche hat der Rat für Kulturelle Bildung im Kontext dieser Denkschrift beim Institut für Demoskopie Allensbach unter der Projektleitung von Werner Süßlin veranlasst. Jugendliche der 9. und 10. Klassen an allgemeinbildenden Schulen wurden zu ihren Berührungspunkten mit den Künsten, ihren Kulturinteressen und ihrem Kultur-

verständnis sowie ihren Erwartungshaltungen befragt. Die Studie „Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015“ wurde bereits im Juli 2015 gesondert publiziert und wird im ersten Kapitel mit Blick auf das Thema der Denkschrift vertieft ausgewertet.

Die Recherchen zeigen, wie bedeutsam die Frage nach dem Gegenstand ist, und sie machen zugleich deutlich, wie viele offene Fragen gerade in dieser Hinsicht zu konstatieren sind. Der Rat ist den Partnern aller drei Recherchen für die wichtigen Ergebnisse und die intensive Zusammenarbeit sehr dankbar. Ein besonderer Dank gilt darüber hinaus dem Stiftungsverbund „Rat für Kulturelle Bildung e.V.“ (ALTANA Kulturstiftung, Bertelsmann Stiftung, Deutsche Bank Stiftung, PwC-Stiftung, Siemens Stiftung, Stiftung Mercator), der die Arbeit des unabhängigen Expertenrates trägt und die Entwicklung in der kulturellen Bildung damit befördern möchte.

Den Titel der Denkschrift „Zur Sache“ versteht der Rat als eine Einladung, im weiten Feld der kulturellen Bildung zurück zu den Gegenständen selbst zu kommen, ihre Auswahl kritisch zu diskutieren und ihre Erfahrungs- und Bildungspotenziale neu zu entdecken. Hierbei deckt der Rat sowohl bildungs- als auch kulturpolitische Probleme und Fragen auf, deren Lösungen und Beantwortungen noch ausstehen. Aus seiner interdisziplinären Sichtweise möchte der Rat auf diese Fragen und Probleme aufmerksam machen und damit neue Perspektiven und Denkanstöße für Politik, Praxis, Öffentlichkeit und Forschung eröffnen.

Dass dabei ein gewisser Schwerpunkt auf der formalen Bildung liegt, ergibt sich aus dem Anspruch des Rates, insbesondere für eine quantitativ ausreichende und qualitativ hochwertige Grundversorgung aller Kinder und Jugendlichen mit kultureller Bildung einzutreten. Wir freuen uns auf die Debatten!

### **Professor Dr. Eckart Liebau**

Vorsitzender des Rates für Kulturelle Bildung  
Essen, im August 2015

## YOU SAY ART I SAY WHAT

Danica Dakić

In einer ehemaligen Jugendhaftanstalt haben Paloma Sanchez Palencia und Ina Weise in einer künstlerischen Installation den Innenhof mit der Steintischtennisplatte als einen Ort des Diskurses aktiviert: Eine von ihnen gestaltete Anzeigetafel lädt Besucher ein, zu einem Spiel gegeneinander anzutreten. Nach eigener Wahl können sie einen Wettkampf beispielsweise zwischen Kunst und Gesetz oder Feminismus, Geld, Kommunismus, Wissenschaft, Sport, Freiheit, Kindern usw. verkörpern.

ART vs. LAW entstand im Rahmen der künstlerischen Recherche YOU SAY ART I SAY WHAT. Zwischen Mai und Juli 2015 setzten sich die internationalen Künstler mit den Themen des Rates für Kulturelle Bildung auseinander und brachten dabei unterschiedliche kulturelle Perspektiven ein. Mit künstlerischen Mitteln wurden Handlungsfelder und neue Formen der Wissensproduktion eröffnet. Anlässlich der Präsentation der vorliegenden Denkschrift des Rates für die (Fach-)Öffentlichkeit an der Bauhaus-Universität Weimar im Oktober 2015 wird ein im Rahmen des Projekts produziertes Art Book performativ vorgestellt. Nach diesem Auftakt werden in einem WALK OF ART, einer künstlerischen Begehung mit dem Publikum, kleine Installationen und Performances an der Universität, dem Bauhaus-Museum und im öffentlichen Raum der Stadt Weimar gezeigt. Der Titel YOU SAY ART I SAY WHAT stammt von Stefan Klein, der auch die kuratorische und organisatorische Projektbegleitung von studentischer Seite übernahm.

*Das Projekt YOU SAY ART I SAY WHAT ist eine künstlerische Recherche von Prof. Danica Dakić, ihrem Team und Studierenden des internationalen Masterstudiengangs „Public Art and New Artistic Strategies“ an der Bauhaus-Universität Weimar. Es entstand ergänzend zur Publikation des Rates für Kulturelle Bildung „Zur Sache. Kulturelle Bildung: Gegenstände, Praktiken und Felder“. Das Projekt schlägt eine Brücke zwischen der diskursiven Arbeit des Rates für Kulturelle Bildung und der künstlerischen Praxis junger, internationaler Nachwuchskünstler. YOU SAY ART I SAY WHAT wird gefördert durch die Stiftung Mercator.*



ART vs. LAW,  
Ina Weise und  
Paloma Sanchez Palencia  
Installation in der ehemaligen JVA,  
Weimar, Juli 2015  
© Egbert Trogemann

## Warum die Gegenstände doch bedeutsam sind. Ein Plädoyer für eine kritische Analyse und Auswahl der Gegenstände Kultureller Bildung.

Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss

Viele Theorien zur ästhetischen Erfahrung, z. B. die Beschreibung John Deweys in seiner Schrift „Art as Experience“, konstatieren, dass eine ästhetische Erfahrung auch durch Alltagsgegenstände jeglicher Art hervorgerufen werden kann und es mitnichten ein – als solches anerkanntes – Kunstwerk braucht, um durch das Ästhetische ergriffen, berührt oder in besonderer Weise betroffen zu sein.

Folgt man dieser Argumentation, so scheint es eigentlich irrelevant, welche Objekte oder Gegenstände als kulturelle Bildungsflächen dienen – Hauptsache es findet eine Auseinandersetzung zwischen Individuum und Gegenstand statt, die zum Nachdenken oder gar zum ‚kreativen‘ Handeln führt. Eine solche – in der kulturellen Bildungspraxis recht häufig anzutreffende – Betrachtungsweise öffnet allerdings der künstlerischen und pädagogischen Willkür in der Kulturellen Bildung ‚Tür und Tor‘. Alles kann demnach unter Kultureller Bildung subsumiert werden. Das Gelingen, im Sinne des sich Ereignens einer ästhetischen Erfahrung, oder das Misslingen wird völlig dem einzelnen Subjekt überantwortet, ohne genauere Sorgfalt auf den Gegenstand oder den Prozess zu legen. Als Gegenargumentation zu der oben skizzierten Haltung könnte man anführen, dass es zwar möglich sei, in jeglicher Alltagssituation eine ästhetische Erfahrung zu machen, dies allerdings durch bestimmte (künstlerische) Gegenstände und pädagogische Prozesse wahrscheinlicher wird. Kinder lernen auch ohne Unterricht, mit qualifiziertem Unterricht allerdings wohl schneller und gezielter als ohne diesen.

Daher sollten Gegenstände und Prozesse Kultureller Bildung in besonderer Weise dafür ausgewählt, qualifiziert und je nach Ziel des Prozesses ausgestaltet sein. In der Musik lassen sich andere ästhetische Erfahrungen machen als in der bildenden Kunst und durch die Beschäftigung mit Architektur können andere Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeiten geschult werden als durch digitale Medien; des Weiteren macht es einen Unterschied in der Wirkung Kultureller Bildung, ob Ballett getanzt wird oder moderner Tanz, ob mit Tusche gezeichnet oder skulptural gearbeitet wird. Jede ästhetische Praxis beinhaltet eigene Handlungspotenziale und Reflexionsmöglichkeiten. So ist es nur allzu leicht verständlich, dass nicht nur jede ästhetische Praxis sondern jeder ästhetische Prozess und jeder ästhetische Gegenstand wiederum eigene Möglichkeiten bereithält. Auf ein paar – mittlerweile unhinterfragte – qualitative Prozessanforderungen hat sich die deutsche Szene

Kultureller Bildung mittlerweile verständigt, wenn jedoch auch hier bei Betrachtung der Details zahlreiche Fragen aufgeworfen werden könnten. Zu diesen allgemein geteilten Prozessanforderungen gehören Prinzipien wie Handlungs- und Prozessorientierung, die Erfahrung von Selbsttätigkeit und Selbstwirksamkeit sowie Partizipation und Heterogenität in Prozessen Kultureller Bildung. Die Qualitätsmerkmale von Gegenständen Kultureller Bildung sind demgegenüber noch höchst umstritten.

Qualitätsmerkmale, wie sie in der letzten Denkschrift des Rates<sup>2</sup> formuliert wurden, können Anhaltspunkte für die Eignung eines Gegenstandes als Gegenstand Kultureller Bildung geben, beantworten aber weder abschließend die Kanonfrage, noch wollen sie Gräben zwischen einer sogenannten Hochkultur und einer wie auch immer gearteten Pop- oder Unterhaltungskultur zementieren. Geeignete Gegenstände Kultureller Bildung offerieren, so sie Platz für individuelle Entdeckungsmöglichkeiten bieten sollen, Widerständigkeit und Reibungsfläche. Sie sind nicht leicht konsumierbar und daher nicht ‚alltäglich‘ im Sinne von selbstverständlich. Sie sind vielschichtig und geben Raum für eigene Assoziationen und Anknüpfungspunkte. Sie beinhalten und berühren Fragen der menschlichen Existenz, die uns alle beschäftigen. Sie sind sinnlich wahrnehmbar und fordern zur persönlichen Stellungnahme heraus. Sie eröffnen neue, andere Sichtweisen und Perspektiven, ohne eine Festlegung zu treffen. Sie sind ‚zeitlos‘ oder zeitüberschreitend. Geeignete Gegenstände Kultureller Bildung sprengen Grenzen und eröffnen Gestaltungs- und Handlungsräume.

Es ließen sich noch weitere Kriterien für ‚adäquate‘ Gegenstände Kultureller Bildung finden, die deutlich machen, dass ein Gegenstand nicht per se, weil er irgendwann einmal als Kunstwerk deklariert oder in einem Museum aufgenommen wurde, ein geeigneter Gegenstand Kultureller Bildung ist. Was als ‚geeignet‘ erscheint, muss immer wieder neu verhandelt und in der jeweiligen (Vermittlungs-)Situation zur Diskussion gestellt werden. Eine Vermittlungssituation ist hier nicht als Lehrsituation gedacht, sondern kann auch den (stillen) Dialog zwischen einem Individuum und einem Kunstwerk zum Inhalt haben. Eines sollte aber deutlich werden: Immer sind die Gegenstände Kultureller Bildung in unmittelbarem Zusammenhang mit dem vermittelnden Prozess und der jeweiligen biografischen Ausgangslage und Vorerfahrung des sich bildenden Individuums zu lesen. Erst in diesem Gesamtzusammenhang entfalten die Gegenstände Kultureller Bildung ihre individuelle Wirksamkeit.

Daher ist die Analyse und Auswahl des geeigneten Gegenstandes ein unverzichtbarer Teil in der Gestaltung eines Prozesses Kultureller Bildung und es sollte in Schulen wie auch in außerschulischen Kontexten ein besonderes Augenmerk auf diese Auswahl gelegt werden. Ein ‚geeigneter‘ Gegenstand Kultureller Bildung kann eine ästhetische Erfahrung niemals garantieren – wenn sie aber gelingt, macht sie nicht satt, sondern hungrig auf mehr.



|

**ZU DEN INHALTEN —**  
WAS IST WAS?

## Der Blick auf die Gegenstände

Die Feststellung „Deutschland ist ein kulturell reiches Land“ ist ein Gemeinplatz der öffentlichen Rede und fehlt in keiner kulturpolitischen Bestandsaufnahme. Folgt man diesem Bild des Reichtums und schaut auf die kulturellen Gegenstände, werden die Verhältnisse geradezu märchenhaft. Da Reichtum bedeutet, mehr als das Notwendige zu besitzen, könnte man sich also schlicht freuen, von diesen kulturellen Gegenständen in Hülle und Fülle umgeben zu sein. Freilich ist die Sache mit dem Reichtum und in diesem Fall mit der Fülle an Gegenständen nicht so einfach; denn es lässt sich mit guten Gründen darüber streiten, ob wir unseren kulturellen Reichtum nicht vergeuden und verschleudern, und ob dieser Reichtum gleich verteilt oder allen zugänglich ist.

Blickt man auf das Feld der Kulturellen Bildung, erscheint allerdings gerade der Überfluss der Gegenstände als Problem. Denn eine offene Auseinandersetzung über Beschaffenheit und Bildungspotenziale dieser mannigfaltigen kulturellen Gegenstände wird nur selten geführt. Statt den Austausch oder den „ästhetischen Streit“<sup>3</sup> zu suchen, kocht jeder sein eigenes Süppchen. Und wo Vieles lange vor sich hin köchelt, entsteht daraus nicht immer eine gehaltvolle Essenz, sondern schlichtweg Brei.

Es ist keineswegs ein Muss, jeden x-beliebigen Gegenstand ästhetisch zu befragen. Nicht jede Landschaft, nicht jede Tonfolge, nicht jeder Text muss zwangsläufig auf seine ästhetische Dimension hin abgeklopft werden. Zerstreung, Lust und Ekstase sind und waren bei der Beschäftigung mit kulturellen Gegenständen schon immer starke Motive.<sup>4</sup> Dies lässt die Frage nach der Auswahl der Gegenstände jedoch nicht verschwinden.

Die Grenzen dessen, was potenziell Gegenstand ästhetischer Erfahrung und Kultureller Bildung sein kann, darf man getrost weit fassen. Problematisch

sind vielmehr diejenigen Grenzen und Abschottungstendenzen im Bildungssystem und Kulturbetrieb, die kulturelle Teilhabe verhindern, statt sie unter Berücksichtigung inter- und transkultureller Perspektiven zu ermöglichen.

Ob die Gegenstände, an denen und durch die eine ästhetische Erfahrung gemacht wird, nun der vermeintlichen Hoch-, Pop-, Alltags- oder Massenkultur zugeschrieben werden, ist insofern unerheblich, als es um die Begegnung mit den Phänomenen als solchen geht. Gemeint sind die Gegenstände, die sich selbst unmittelbar und „sinnenhaft zeigen, und zwar so, dass wir sie als Gegenüber empfinden und auf uns wirken lassen.“<sup>5</sup> Es wäre also durchaus angemessen, sich äußerlichen Zuordnungen auf dem Spielfeld der Gegenstände entgegenzustemmen. Stattdessen stellt sich häufig der Eindruck ein, insbesondere in der Sphäre der Künste könne man sich nur mit Seinesgleichen über die ästhetischen Gegenstände angemessen verständigen. Bleiben ‚Kulturfreunde‘ lieber unter sich, weil ästhetisch-künstlerische Qualität so schwer zu begründen ist, weil es unkomfortabel ist, andere vom Wert einer Sache zu überzeugen, und dies umso mehr, je wichtiger sie einem selber ist? Oder geht es nur um Distinktion, um Abgrenzung und Exklusivität? Jedenfalls behindern solche Blasenbildungen den Diskurs über die Gegenstände. Richtet man den Blick auf die Gelegenheiten, bei denen Gegenstände thematisiert werden, begegnet man nicht selten fragwürdigen Zuschreibungen und Plattitüden. Gemeinsam ist diesen Klischees der Gegenstandsbeschreibung, dass sie nicht das begründen, was sie zu begründen vorgeben.

Ein Beispiel: Im Kunstbetrieb wird anhand unzähliger Katalog-, Vernissage- oder Galerietexte deutlich, wie sehr die bildende Kunst für sich in Anspruch nimmt, sich eben nicht auf genaue Beschreibungen einzulassen. Wenn davon die Rede ist, der Künstler spreche „das Unsagbare aus“, sein Werk changiere „zwischen Gegenständlichkeit und Abstraktem“, es „löse die Grenze zwischen Materiellem und Immate-

riellem auf“ oder „halte die Spannung zwischen dem zwei- und dreidimensionalen Virtuellen aufrecht“, ist der Erkenntnisgewinn eher gering. Natürlich fallen die Verbalisierung unseres ästhetischen Umgangs, unserer ästhetischen Erfahrungen mit Kunstwerken und ihre Interpretation nicht leicht. Natürlich bleibt eine Differenz zwischen ästhetischer Wahrnehmung und verbaler Beschreibung dieser Wahrnehmung – insofern gibt es immer ein Übersetzungsproblem. Dennoch wird viel geschwurbelt: Was genau der Künstler als ‚Grenzgänger‘ da erschaffen hat, wird oft nicht erfasst. Der Gegenstand kommt nicht in den Blick. Zu groß scheint die Befürchtung zu sein, die Kunst verliere durch Beschreibungen an Magie oder Bedeutung, sie werde zur Unkenntlichkeit entstellt oder büße ihre ‚Autonomie‘ ein.

Für den Betrachter, der versucht, sich einen Zugang zu und ein Verständnis von einem Kunstwerk zu verschaffen, bieten solche Worthülsen keine günstigen Einstiegsvoraussetzungen. Und was bleibt dem Publikum? Ist es der einzige Ausweg, sich hinter Verlegenheitsfloskeln wie „Das hat was“ oder „Interessant, aber meins ist es nicht“ zu verstecken?

In Bezug auf Kulturelle Bildung ist es erforderlich, den Floskeln und Beliebigkeiten nicht zu folgen, sondern die differenzierten Formen der Wahrnehmung, des Gestaltens und des Beschreibens immer wieder als Qualitätsmerkmale zu betonen; vielleicht zeichnet sich gute Kulturelle Bildung genau dadurch aus. In gewisser Weise ist dieses Anliegen – besonders die genaue Beschreibung des Gegenstands – sogar unverzichtbar, da sich in den Künsten und den Kunst-Diskursen bestimmte Herrschaftsansprüche und Dogmen besonders hartnäckig halten. So bietet vielleicht gerade Kulturelle Bildung die Möglichkeit, autoritäre Formen von „Behauptungskunst“<sup>6</sup> zu hinterfragen. Dass der Kaiser nackt herumspazierte, hat das Kind in Hans Christian Andersens Märchen wahrgenommen und ausgesprochen. Manchmal hilft Naivität.

Auch in den Praktiken und Feldern eines offenen,

soziokulturellen Kulturbegriffs ist eine Unlust an der Bestimmung und Unterscheidung der Gegenstände auszumachen. Das soll die kulturpolitische Errungenschaft, Aktivitäten der Alltagskultur, der sozialen Beziehungen und neue kulturelle Felder wie ‚cultural hacking‘ oder ‚Gaming‘ auch in der Kulturellen Bildung zu berücksichtigen, nicht in Frage stellen. Die Beobachtung bezieht sich eher auf einen Nebeneffekt dieses Kulturverständnisses, nämlich die Behauptung, alles sei, weil es Kultur sei, ästhetisch gleichermaßen gültig. Das Versprechen, eine neue Einheit von Alltag und Ästhetik zu begründen, hat wenig von seiner Verlockung verloren<sup>7</sup>, führt aber zu Problemen, wenn es um die Frage nach der ästhetischen Qualität der Gegenstände geht.

Woher kommt diese Verweigerung eines ästhetischen Urteils? Liegt sie in der Natur des besonderen Blickwinkels, der Kulturelle Bildung auf anthropologische Grundlagen zurückführt und damit stark ausweitet? Es stimmt ja, dass alles, was der Mensch hervorbringt, irgendwie Kultur ist. Aber was kann man, über die allgemeine anthropologische Erkenntnis hinaus, mit einem solchen Begriff anfangen? Wenn alles Kultur ist, was ist dann noch das Spezifische der Kultur?

Wenn die in den Gegenständen liegende Aufforderung, sie zu verstehen, gar nicht mehr eingelöst wird, wenn nicht mehr genau hingesehen wird, scheinen Fragen nach den Möglichkeiten Kultureller Bildung auf lange Sicht hin überflüssig. Wenn alles gleich gilt, wird an der Einzigartigkeit des Besonderen schnell vorbeigesehen – auch an seinem Bildungspotenzial. Manchmal wird auch Energie an Dinge vergeudet, die dieses Potenzial gar nicht haben. So werden Möglichkeiten verschenkt und in der Tat: Reichtum verschleudert.

Will man sich nicht von fragwürdigen Kunstmythen, Künstlerpionieren oder Alltagshelden blenden und einschüchtern lassen, sondern eher den eigenen Sinnen trauen, dann führt kein Weg an einer genauen Beobachtung der Gegenstände und der Beschreibung der inneren Auseinandersetzung vorbei. Am

Ende zählt doch das, was jenseits organisatorischer, personeller und struktureller Rahmenbedingungen gelingen kann: bereichernde ästhetische Erfahrungen.

Der Rat für Kulturelle Bildung betrachtet daher eine aufmerksame Auseinandersetzung mit dem Gegenstand als unerlässlich. Gute Kulturelle Bildung wird nur gelingen, wenn der Gegenstand geeignet ist, bildungswirksame Potenziale bei den Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu entfalten. Es lohnt sich, von den Personen, Hintergründen und selbst der Kunstgeschichte einmal abzusehen und intensiv der Frage nachzugehen, in welches Verstehen die Tänze, Bilder, Geschichten und Klänge einmünden wollen.

Während über einzelne Gegenstände angeregt diskutiert werden kann, wird es schwieriger, wenn Gegenstände verglichen werden, wenn sie an einem Ort nebeneinander stehen. Für die Akteure Kultureller Bildung – Lehrer, Vermittler, Kulturpädagogen und Künstler – ist es eine alltägliche Herausforderung, die Eigenwilligkeit der Gegenstände zu verdeutlichen. Ein Beispiel aus einem Museum<sup>8</sup> verdeutlicht das: Betrachtet man beispielsweise die raumgreifende Figurengruppe ‚Plaza‘ von Juan Muñoz, begegnen einem 27 identische Figuren asiatischen Typs, die kahl geschoren, in steingrauen Jacken und Hosen, ohne Füße, aber lächelnd einen an einer Seite offenen Kreis bilden. Einerseits kehren die Figuren dem Betrachter abschließend den Rücken zu, andererseits bestünde die Möglichkeit, durch die Kreisöffnung in die Mitte der lächelnden Gruppe zu treten. Sieht man sich das Lächeln und die stereotype Gestaltung der Figuren dieser Szene genauer an, so stellen sich grundlegende Fragen: „Wer bin ich, wer sind die anderen?“, „Möchte ich zu dieser Gruppe gehören oder bleibe ich lieber allein?“ oder „Ist es wichtig, sagen zu können, woher die Figuren stammen, wenn ein klares Woher fehlt?“

Nur ein paar Räume weiter zeigt sich: Andere Gegenstände ‚fragen‘ anderes. Der „Sternenhimmel“ von Thomas Ruff wirft Fragen nach ästhetischen ‚Fertigkeiten‘ oder der Relevanz der Fotografie insgesamt

auf. Beispielsweise fordert das Foto zu einer Klärung auf, inwiefern es sich von einem x-beliebigen Amateurfoto des Sternenhimmels unterscheidet.

Man muss also über das inwohnende Fragepotenzial der Gegenstände selbst reden. Diese Fragen können uns einen Bereich eröffnen, der sonst verschlossen bleibt.

Freilich bleibt die Begegnung mit den Gegenständen immer auch abhängig vom jeweils aktuellen Kontext und der biografischen Passung. Und so kann es einen abschließenden und erschöpfenden Zugriff auf die Gegenstände Kultureller Bildung nicht geben. Auch diese Erkenntnis muss man aber erst einmal gewinnen. Sie „gehört demnach zur ästhetischen Erfahrung ebenso, wie die anfängliche Ahnung des ästhetischen Gegenstandes, die den Verstehensakt initiiert.“<sup>9</sup> Die genaue Beschreibung und Auseinandersetzung vorschnell wegzulassen, also die inwohnende „Reflexionszumutung“<sup>10</sup> der Gegenstände auszublenden, wäre schlicht fatal.

So sollte jedes Angebot Kultureller Bildung von der Prämisse ausgehen, dass es zwar im Wesen der Kulturellen Bildung liegt, an den unterschiedlichsten Gegenständen ästhetische Erfahrungen machen zu können, aber umgekehrt nicht jeder Gegenstand ästhetische Erfahrungen ermöglicht (siehe Text von Vanessa Isabelle Reinwand-Weiss, Seite 11). Wenn das richtig ist, dann kommt insbesondere der Kulturellen Bildung die Aufgabe zu, sowohl die ästhetischen Erfahrungen als auch die Bildungspotenziale im Umgang mit spezifischen Gegenständen zu thematisieren. Diese Aufgabe ist in zweierlei Hinsicht bedeutsam:

Die Beurteilung und Einordnung des ästhetisch wahrgenommenen Gegenstands ist zunächst für den Einzelnen von Bedeutung: angefangen vom Versuch des Verstehens bis hin zur persönlichen Orientierung, zur Verortung der eigenen Lebenszusammenhänge oder zur Geschmacksbildung. Der Vorgang der Beurteilung und Einordnung ist aber auch in gesellschaftlicher Hinsicht relevant, denn die Gegenstände implizie-

ren auch immer die spezifischen Praktiken und Felder einer (Teil-)Kultur. Leiblichkeit, Aufführungen, Ritualisierungen und Routinen, ein gemeinsam geteiltes Wissen sowie die beteiligten Gegenstände spielen in den sozialen und kulturellen Praktiken eine entscheidende Rolle.<sup>11</sup> In Praktiken werden demzufolge nicht nur soziale Ordnungen und ihre Normen und Ansprüche sichtbar und beobachtbar, sondern jeder Einzelne erzeugt, erneuert und verändert durch seine Teilnahme an den Ordnungen diese Ordnungen selbst. Damit werden soziale und kulturelle Praktiken als empirisches Forschungsfeld interessant. In ihren Erscheinungsformen<sup>12</sup> zeigen sich Handlungs- und Verhaltensmuster, die für eine bestimmte Kultur, eine Gemeinschaft oder ein soziales Feld kennzeichnend sind und die auf die jeweilige soziale Ordnung und ihre impliziten Regeln verweisen.

Für die Analyse der sozialen Felder<sup>13</sup> fällt die Antwort ebenfalls deutlich aus: Auch hier ist der Gegenstand für die Sozial- und Kulturwissenschaften vor allem deswegen von Belang, weil sich an ihm – nicht allein, aber in schöner Deutlichkeit – die sozialen Beziehungen und Netzwerke der handelnden Akteure veranschaulichen lassen; die neue soziologische Aufmerksamkeit auf die Welt der Dinge führt das deutlich vor Augen.<sup>14</sup> An den Gegenständen werden sowohl Deutungshoheiten als auch Machtansprüche sichtbar. Sie sind ein Mittel im ‚Kampf‘ um Positionen, Macht und Ansehen, die in Korrelation zum Feld ihre je eigene Dynamik und spezifischen Kräfte entfalten. An den Gegenständen lassen sich ferner nicht nur Unterschiede, sondern auch Gemeinsamkeiten ablesen. Sei es als Ausdruck für das, was viele Menschen verbindet – den ‚Common Sense‘ –, sei es als Sinnbild für die jeweiligen Bedürfnisse der Akteure mit dem Movens der gesellschaftlichen Veränderungen oder der Bewahrung des Status quo.

Fazit: Es führt kein Weg an der Frage vorbei, warum etwas gut, mittelmäßig oder schlecht ist, warum wer etwas gut findet oder warum und unter welchen

Bedingungen etwas Gutes gelingen kann. Und dies, obwohl niemand abschließend sagen kann was gut, mittelmäßig oder schlecht ist. Es kann nur darum gehen, jeden Einzelnen – Pädagogen, Künstler, Vermittler, Teilnehmer – dazu zu befähigen, seine eigene kulturelle Handlungs- und Kritikfähigkeit (weiter) zu entwickeln. Kritikfähigkeit entwickeln heißt aber auch, sich nicht vor der Auseinandersetzung über Qualitätsmerkmale und Beurteilungen zu drücken.

Vor allem für die Adressaten Kultureller Bildungsangebote ergibt sich hieraus ein Problem. Um in den Praktiken und Feldern Kultureller Bildung zu erfahren, dass hier grundsätzlich (fast) alles machbar und immer alles anders möglich ist<sup>15</sup>, ist das Erlernen von vielfältigen Codes unerlässlich. Sind diese Codes nicht bekannt, hat das fatale Folgen für die Zugänge zu Kultureller Bildung. Die unterschiedlichen Ausgangslagen und Interessen der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen dürfen nicht unberücksichtigt bleiben. Die vom Rat für Kulturelle Bildung initiierte Umfrage des Instituts für Demoskopie Allensbach (IfD) mit dem Titel „Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015“ bestätigt in dieser Hinsicht frühere Befunde<sup>16</sup>, dass sowohl das Kulturverständnis als auch das -interesse von Jugendlichen immer noch stark vom Bildungshintergrund der Eltern und der Wertschätzung für Kultur in der Familie abhängen. Mit der Entwicklung spezifischer Fähigkeiten in der Kulturellen Bildung muss man früh anfangen. Denn die Kompensation verpasster Gelegenheiten kostet Zeit und Geld. Und häufig ist sie gar nicht mehr möglich.

---

## Ästhetische Erfahrungen

Ausgehend von den Diskursen in der philosophischen Ästhetik<sup>17</sup> spielen auch in der kulturellen Bildung Fragen nach dem Begriff, nach den Voraussetzungen und den Spezifika ästhetischer Erfahrungen eine wesentliche Rolle: Richtet sich unsere Aufmerksamkeit im Zuge ästhetischer Erfahrungen auf die Künste, auf das Naturschöne oder auf das Alltägliche? Kann man überhaupt von einem einheitlichen Begriff der ‚ästhetischen Erfahrung‘ sprechen? Wie unterscheidet sich eine ästhetische von spiritueller, religiöser oder existenzieller Erfahrung? Oder von kognitiven oder emotional bestimmten Lernprozessen?

Was eine ästhetische Erfahrung kennzeichnet, ist nicht einfach zu bestimmen. Nicht nur, weil sie sich jederzeit und überall vollziehen kann, sondern auch, weil viel davon abhängt, welche Vorerfahrung und Hintergründe man mitbringt. Beobachtet man sich selbst beim aufmerksamen Hören einer musikalischen Darbietung, beim Betrachten eines Bildes im Kunstmuseum oder beim Miterleben einer Theateraufführung, dann nimmt man sich selbst in einer je situativen und individuellen Befindlichkeit wahr, die nicht unbedingt auch bei anderen gegeben sein muss.

Ebenso aber – und hier wird andererseits der wichtige Bezug auf die Struktureigentümlichkeiten der Gegenstände deutlich – werden kompositorische Gestaltungsmerkmale, Materialien, Farben, Strukturen etc. am jeweiligen künstlerischen Gegenstand wahrgenommen und im günstigen Fall gerade als dessen konstitutive Elemente identifiziert.

Unsere Beurteilung von Kunstwerken oder ästhetischen Phänomenen ist zwar subjektiv, aber nicht ausschließlich subjektiv. Wäre sie dies, könnte man nicht plausibel machen, warum wir sinnvollerweise einen ‚ästhetischen Streit‘ haben können, warum es durchaus einen Sinn hat, über ästhetische Phänomene zu diskutieren. Man kann in diesem Zusammenhang von der ‚subjektiven Allgemeinheit‘<sup>18</sup> ästhetischer Urteile

sprechen. Um den Begriff der ästhetischen Erfahrung genauer zu bestimmen, scheint es nützlich, eine Reihe von Grundüberlegungen aus dem Bereich der Kunstphilosophie voranzustellen. In einem ersten Schritt ist zwischen nichtästhetischer und ästhetischer Wahrnehmung zu differenzieren.

In den Diskursen der Kunstphilosophie wird vor allem bestimmt, was nicht unter ‚ästhetischer Erfahrung‘ zu verstehen ist; sie lässt sich beispielsweise nicht auf eine identifizierende Wahrnehmung zurückführen.<sup>19</sup> So spielt bei der identifizierenden Wahrnehmung lediglich das Wahrnehmen von etwas begrifflich Bestimmten, also ‚etwas‘ als ‚etwas‘ wahrzunehmen, eine wichtige Rolle, nicht eigentlich die ästhetische Erfahrung. Diese lässt sich dann definieren als eine „eher kontemplative, auf einen bestimmten Wahrnehmungsgegenstand gerichtete Aufmerksamkeitskonzentration, die um der Gewahrung der Eigenheit dieses Gegenstandes willen erfolgt.“<sup>20</sup> Man kann nicht erzwingen, dass einem ein Licht aufgeht, aber man kann versuchen, günstige Bedingungen dafür zu schaffen.

Ein Beispiel aus der Architektur: Geht man von einer ‚identifizierenden‘ Wahrnehmung aus, so würde der Kölner Dom lediglich als Raum für Religionsgemeinschaften, die Universitätsbibliothek Cottbus nur als Dienstleistungseinrichtung, die Studierenden Medien zur Verfügung stellt, oder die Autostadt Wolfsburg nur als Auslieferungszentrum für Neuwagen in den Blick kommen.

Die ästhetische Erfahrung fokussiert auf die Eigenart der Gegenstände. Bleibt man bei dem Beispiel der Kathedrale, steht zunächst die besondere Raum- und Lichteinfahrung im Vordergrund: Das Innere der Kathedrale bildet hier das Zentrum des Erfahrungsraums. Mit feinstrukturierten Säulen, in die Höhe strebenden Räumen und der Auslagerung von Querstreben wird eine radikal emporgeschichtete Raumerfahrung befördert. Durch vielfarbige Fenster entsteht, im Gegensatz zum Außen, im Innern der Kathedrale ein Lichtgefüge,

das dieses einfallende Phänomen physisch erfahrbar macht. Es scheint, dass es sich in etwas anderes als das physikalische Licht wandelt, in eine andere Wirklichkeit. Insofern lässt sich die Aufmerksamkeit für Besonderheiten, die die sinnliche und/oder sinnhafte Präsenz und Prägnanz ihrer Gegenstände<sup>21</sup> ausmachen, als erstes allgemeines Merkmal ästhetischer Erfahrung festhalten.

Dieses Spezifikum wird im Fachdiskurs um ein weiteres Merkmal erweitert: Die ästhetische Erfahrung steht im Kontrast zu einem rein instrumentalisierenden Umgang mit dem sinnlich Gegebenen, sie weist darüber hinaus.

Zudem kann ein drittes Merkmal ästhetischer Erfahrungen angeführt werden: die besondere Akzentuierung in der Art der Wahrnehmung. Stets scheint die ästhetische Erfahrung davon abhängig zu sein, auf welche Weise der geistigen wie seelischen Auffassung oder Gestimmtheit wir etwas als etwas wahrnehmen. So wird vielfach der begrifflich unbestimmte Status des ästhetischen Erlebens beziehungsweise des Objekts betont. Sei es als Bezeichnung eines „Rätsels“<sup>22</sup>, als „autoreflexive Botschaft, die den Rezipienten zur Frage veranlasst, was ihn da so berührt“<sup>23</sup>, als erlebtes Objekt, das „wie eine Antwort wirkt, zu der die Frage erst gesucht werden muss“<sup>24</sup>, oder als „begriffslose Erfahrung der inneren Zweckmäßigkeit eines Gegenstandes.“<sup>25</sup>

Ästhetische Erfahrungen führen dadurch zugleich zu einer Reflexion über Wahrnehmung – ein viertes Merkmal.<sup>26</sup>

Für die Betrachtung der Gegenstände kultureller Bildung und die damit einhergehenden ästhetischen Erfahrungen lassen sich demnach zunächst vier wesentliche Merkmale festhalten:

- Ästhetische Erfahrungen halten sich an die sinnliche und/oder sinnhafte Präsenz und Prägnanz ihrer Gegenstände,

- sie weisen über einen instrumentalisierenden Umgang mit dem sinnlich Gegebenen hinaus,
- sie erfordern eine spezifische Gestimmtheit, um die sinnliche Prägnanz zu erfahren, und
- sie führen zur Reflexion über Wahrnehmung.

---

## Grundtypen der ästhetischen Erfahrung – der Alltag, die Natur, die Künste

Ziel dieser Denkschrift ist es nicht, festzulegen, was eine ästhetische Erfahrung sein sollte und was nicht, sondern auf spezifische und gemeinsame Strukturmerkmale ästhetischer Erfahrungen aufmerksam zu machen.

Neuere Vorschläge<sup>27</sup> versuchen, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den ästhetischen Erfahrungen im Bereich kultureller Bildung herauszuarbeiten. Ob pluralistisch offen oder näher an den Künsten – regelmäßig wird das Verhältnis der ästhetischen Erfahrungen zu drei Grundtypen berührt: der ästhetischen Kunst-, Natur- oder Alltagserfahrung.

### Ästhetische Alltagserfahrungen

Ästhetische Alltagserfahrungen sind von Bedeutung, da „das Individuum [...] eine Vielzahl an Eigenleistungen vollbringt, die nicht auf die rein sinnliche oder rationale Wahrnehmung reduziert werden können.“<sup>28</sup> Obwohl sie auf die eigenen Lebenszusammenhänge rekurrieren, werden sie in der Regel selten bewusst beachtet. Es kann der Gang über einen belebten Wochenmarkt sein oder die auditive Wahrnehmung des Rauschens einer erwachenden Großstadt bei gleichzeitigem Vogelgezwitscher. Die Eigenart dieser Erfahrung wird zugleich zur größten Hürde dafür,

Zwölftonmusik SurfRock Bruitismus Folklorismus Calypso LatinRock Serialismus PostIndustrial DarkAmbient Aleatorik NeueEinfachheit ModernJazz MinimalMusic Musiqueconcrète PostGrunge Afrobeat WhiteMetal Austropop Beat Britpop EasyListening Bitpop Chiptune FuturePop MinimalElectro Synthipop HipHop Britcore TripHop JPop Mandopop Mashup NewWave DarkWave CabaretNoir ColdWave Ethereal Gothic Rock Neofolk Neoklassik NeueDeutscheTodeskunst ElectroWave MinimalElectro NeueDeutscheWelle Rhythm&Blues Skiffle Blues BoogieWoogie Funk PFunk Jazzfunk ElectroFunk FunkRock BassMusic Britcore Crunk GFunk ElectroFunk Electro MiamiBass GhettoTech Rap GangstaRap RioFunk TripHop Jazz NeueMusik Atonalität Ragtime NewOrleansJazz DixielandJazz ChicagoJazz SwingBebop CoolJazz HardBop ModalerJazz FreeJazz JazzRock Fusion Neobop AvantgardeJazz EthnoJazz NuJazz SmoothJazz Modern CreativeSoul DetroitSoul MotownSoul NeoSoul PhillySound SouthernSoul Zydeco Mento Ska Rocksteady Reggae EarlyReggae RootsReggae Dub Raggamuffin Romantik Impressionismus Jugendstil Verismus Dancehall Reggaeton Salsa Soca ChutneySoca JumpUpSoca Rapso Raggasoca ParangSoca SonCubano Tango Electrotango TangoHouse Renaissance Barock Boogaloo LatinSoul Zouk DanceEuro Disco Eurodance Dancefloor Disco Italo Disco NewBeat 2Step Ambient Breakbeat AcidBreaks BigBeat NuSkoolBreaks ChillOut Clicks&Cuts Dub Dubstep Grime IDM Glitch Illbient Jungle TripHop Darkstep DrillandBass Drumfunk JumpUp LiquidFunk Neurofunk Techstep ChicagoHouse AcidHouse DeepHouse DiscoHouse GarageHouse HardHouse HipHouse LatinHouse Newstyle ProgressiveHouse SpeedGarage TechHouse TribalHouse Kwaito VocalHouse MinimalHouse ElectroHouse Industrial DeathIndustrial ElectroIndustrial ElectronicBodyMusic MartialIndustrial Neofolk PowerElectronics Ritual Japanoise DarkElectro ElectroIndustrial HardcoreElectro Hellektro Expressionismus AcidTechno DetroitTechno MinimalTechno HardTechno ProgressiveTechno Rave Schranz Trance AnthemTrance Dreamhouse Goa Handsup HardTrance AcidTrance Hardstyle ProgressiveTrance PsychedelicTrance UpliftingTrance TechTrance Acidcore Breakcore Darkcore Doomcore DigitalHardcore Frenchcore Gabber GabbaHappy Hardcore Hardstyle IndustrialHardcore Jumpstyle Mainstyle ElektronischePopmusik Raggacore Speedcore Noizecore Splittercore Trancecore UKHardcore Chiptune Bitpop AlternativeRock Crossover FunkRock NuMetal DarkRock Grunge PostGrunge HamburgerSchule IndieRock Rokoko IndustrialRock NoiseRock PostPunk ColdWave DeathRock GothicRock PostRock Psychobilly Shoegazing SynthRock ArtRock BeatMusik BluesRock ClassicRock Deutschrock Krautrock SozialistischerRealismus FolkRock Fusion NeuImprovisationsmusik HardRock GlamRock Grunge StonerRock JRock LatinRock ProgressiveRock PsychedelicRock Rock'n'Roll Rockabilly Psychobilly Surfabilly RootsRock Alternative Country Americana CountryRock HeartlandRock SouthernRock AnarchoPunk FolkPunk Streetpunk SkaPunk Oi! HardcorePunk Melodycore MelodicPunk Skatecore Skatepunk Skacore Crustcore Crustpunk Hatecore Emocore Emo Screamo PostHardcore Grunge Thrashcore Grindcore Metalcore Deathcore Mathcore Horrorpunk PopPunk PostPunk ArtPunk Electropunk NoiseRock NoWave HeavyMetal AlternativeMetal BlackMetal PaganMetal VikingMetal DarkMetal DeathMetal MelodicDeathMetal FolkMetal FunkMetal GothicMetal Grindcore IndustrialMetal Mathcore Metalcore Deathcore FunMetal NewWaveofBritishHeavyMetal NuMetal PowerMetal EpicMetal RapMetal ProgressiveMetal SpeedMetal StonerMetal ThrashMetal TrueMetal Acid ChicagoJazz Dixieland EthnoJazz ModernCreative FreeJazz Fusion Jazzfunk NuJazz SmoothJazz Bebop Neobop CoolJazz HardBop SoulJazz WienerKlassik ModalJazz NewOrleansJazz Ragtime Swing NegroSpiritual Gospel BlackGospel Erweckungslied PraiseandWorship IslamischeMusik Chazzan Bhajan Raï NorthernSoul Ballade NeueVolksmusik Liedermacher Rembetiko IrishFolk Klezmer Chanson Musette Bluegrass CajunMusik Alternative CountrySoul CountryMusik TraditionelleMusik CapeBreton Arabeske Neofolk FolkRock Barbershop EasyListening ElektronischeMusik Rhythm&Noise Exotica LoungeMusik MinimalMusic Underground GaragePunk Flamenco Gamelan BossaNova Cumbia LatinSka Tex-Mex Scandinavian NuMetal ScandinavianNuJazz Vorklassik

diese zu erkennen, da ‚Alltag‘ eher mit praktischem Wissen und Nützlichkeit in Verbindung gebracht wird. Denn je nach Alter, Wohnort, beruflicher und sozialer Situation lassen sich für jeden Einzelnen immer wiederkehrende Erfahrungen des Immergleichen skizzieren: der Alltag eben. Zwischen Aufwachen, Aufstehen, Essen, Trinken und wieder Einschlafen reihen sich – je nach Tagesablauf – weitere Standardhandlungen (z. B. Arbeiten) in periodischem Gleichmaß aneinander. Obwohl die Grenzen zwischen der Wahrnehmung des Alltags und dem Bereich der Ästhetik seit den 1970er Jahren verschwimmen und obwohl das theoretisch durch „Alltäglichkeit als Kategorie der Ästhetik“<sup>29</sup>, durch „Ästhetik des Alltags“<sup>30</sup> oder „Kunst als Erfahrung“<sup>31</sup> fundiert wird, gilt das Augenmerk häufig immer noch denjenigen ästhetischen Erfahrungen, die sich durch besondere Erlebnisse mit einer besonderen Einstellung auszeichnen. Das ist interessant, weil es auf ein Spannungsverhältnis verweist: Wird man ästhetischen Alltagserfahrungen überhaupt gerecht, wenn man sie zu sehr mit ‚außeralltäglichen‘ Erfahrungen gleichsetzt? Anders ausgedrückt: Gegenstände des Alltags können nicht so beschrieben und wahrgenommen werden wie beispielsweise Kunstwerke. In einer derartigen Betrachtungs-Gemengelage von ästhetischer Alltags- und Kunsterfahrung machen sich dann eher Differenzierungsverluste<sup>32</sup> bemerkbar. Im gegenwärtigen Diskurs kommt es aber darauf an, Trennschärfe herzustellen, da „Alltagserfahrung mehr ist als Nichtkunsterfahrung.“<sup>33</sup>

### Ästhetische Naturerfahrungen

Im Nicht-gemacht-sein der Natur, wenn davon überhaupt noch die Rede sein kann, ist die ästhetische Naturerfahrung die „Gegenerfahrung zur Sphäre des kulturellen Sinns.“<sup>34</sup> Im Gegensatz zu manchen Bemühungen im Kunstdiskurs<sup>35</sup>, die menschenzentrierte Sicht der Dinge aufzulösen und der Natur eine Stimme zu geben, sollte ästhetische Naturerfahrung nicht darauf zielen, diese Gegenstände der menschl-

chen Kultur gleich zu machen. „Damit nimmt man den Objekten der Natur ihre Würde als Wesen oder Dinge, denen die Menschen herzlich egal sind. Die Achtung vor Bäumen steigert man nicht dadurch, dass man ihnen zumutet, Mitglieder unserer Verbände zu sein.“<sup>36</sup> Umgekehrt: Was interessiert es die Natur, wenn der Mensch Poesie über sie ergießt?<sup>37</sup> Die Natur wird dadurch nicht schöner oder größer. Die ästhetische Naturerfahrung ist als ein eigener Typ von Erfahrung zu sehen. Bei der Betrachtung einer Landschaft, einer Brandung oder des Sternenhimmels, bei der Gesamtheit der Naturphänomene, werden wir zwar vor eine „Reflexionszumutung“<sup>38</sup> im Sinne von Erhabenheit, die „nur im Gemüte des Urteilenden, nicht in dem Naturobjekte, dessen Beurteilung diese Stimmung veranlasst“<sup>39</sup> liegt, gestellt, aber nicht vor eine ‚Verstehenszumutung‘. Eine Ästhetisierung ist allerdings möglich; denn durch einen „ästhetisch eingestellten Blick“<sup>40</sup> auf die Naturphänomene kann die Natur als Bild, als Klang, als Bewegung wahrgenommen werden und auch diese Wahrnehmung selbst thematisch und damit reflexiv gewendet werden.

### Ästhetische Kunsterfahrungen

Kunst ist nie einfach nur da. Gerät Kunst in den Blick, regiert der Zwang, das, was man sieht, hört oder mit dem Leib fühlt, auch einzuordnen. Wenn es gut geht, wird darüber lebendig diskutiert. Auch wenn auf den Schauplätzen der Künste häufig das ‚Spiel‘ aus Geld, Macht und Mythos dominiert und selbst wenn sich alles darum dreht, was Kunst eigentlich ist und darf, verweisen die Gegenstände, an denen wir ästhetische Kunsterfahrungen machen, auf etwas Entscheidendes: Die Frage, wie Installationen, Performances, Komödien oder Sinfonien einzuordnen sind, stellt sich quasi von selbst. Sie ist zum Verständnis notwendig.

Betrachtet man beispielsweise die Plastik „Mann und Maus“ von Katharina Fritsch, bei der eine überlebensgroße und lichtabsorbierende mattschwarze Maus in Apportierstellung auf dem Bettlaken eines ganz in

weiß getünchten schlafenden Mannes thront, irritiert die Leichtigkeit, mit der die Maus auf dem Schlafenden sitzt. Es stellt sich der Eindruck ein, dass hier gar nichts stimmt. Es ist kein Zufall: Man möchte mehr erfahren.

In diesem Sinne kann als ein Bestimmungsmerkmal folgendes festgehalten werden: „Ästhetische Kunsterfahrung kann und will in ein Verstehen einmünden, die ästhetische Erfahrung anderer Gegenstände kann und muss dies nicht.“<sup>41</sup>

Ästhetische Kunsterfahrung kann einerseits nur gelingen, „wenn sie sich nicht von den außerkünstlerischen Phänomenen des Ästhetischen abwendet – von der Natur, der Dekoration und dem Design, der Mode und dem Sport“<sup>42</sup>, sie aber andererseits gleichzeitig die Besonderheiten ihrer Objekte zur Sprache bringt, nämlich „wie sich ihre Objekte nicht nur von beliebigen Dingen, sondern von beliebigen ästhetischen Objekten und Ereignissen unterscheiden.“<sup>43</sup> Im Diskurs wird einerseits festgehalten: „[...] ästhetische Erfahrung bezieht sich nicht auf Kunsterfahrung, sondern ist ein Modus, Welt und sich selbst im Verhältnis zur Welt und zur Weltsicht anderer zu erfahren.“<sup>44</sup>

Andere Positionen halten dagegen, dass gerade die Künste ein geeignetes Feld bieten, um die Besonderheiten ästhetischer Erfahrungen zu zeigen.<sup>45</sup>

Diese Differenzierung kann helfen, das Spezifische der ästhetischen Erfahrung genauer zu benennen. Klar ist aber auch: Ästhetische Erfahrungen gehen nicht in ihren verbalen Beschreibungen auf. Viele weitere Antworten finden sich wahrscheinlich in der Schwebel der unterschiedlichen Bezugspunkte von ästhetischer Alltags-, Natur- und Kunsterfahrung. Es hängt alles davon ab, wie man den Gegenständen begegnet, wie man ohne Vorurteil, möglichst unbefangen, zu ihnen als Phänomenen und zu den ihnen innewohnenden Fragen vorstößt. So muss man die musikwissenschaftliche Literatur über die Anfangssequenz von Wagners „Tristan und Isolde“ nicht gelesen haben, muss nicht einmal die folgende Handlung kennen, um die darin enthaltene Essenz von ‚Sehnsucht‘ zu erfassen.

## Der Blick auf die Phänomene

Diese Denkschrift handelt von den Gegenständen und damit auch vom Sinnhaften und von den Sinnen. Insbesondere von dem, wie man etwas als etwas wahrnimmt. Die Art und Weise, wie ein Phänomen erscheint, ist stets zugleich Ausgangspunkt und Korrektiv dieser Betrachtungsweise. Denn möchte „man die wirkliche Beschaffenheit eines Gegenstandes erfassen, sollte man die Weise, auf die er erscheint oder sich manifestiert, ins Auge fassen – sei es nun in der Sinneserfahrung oder in der wissenschaftlichen Analyse. Die eigentliche Wesensart des Gegenstandes ist also nicht irgendwo hinter den Phänomenen verborgen, sondern entfaltet sich gerade in ihnen.“<sup>46</sup> Man muss die Sachen selbst zur Sprache kommen lassen, statt sich in Spekulationen zu verausgaben. Erkenntnis sollte auf gemachten Erfahrungen fußen, nicht auf unreflektierten Vorannahmen und Vorurteilen.

### Was ist also zu beachten, um den Phänomenen angemessen zu begegnen?

Welche Voraussetzungen sind für die Beschreibung des Gegenstands zu beachten? Thematisiert wird das sowohl in Theorien zur Leiblichkeit, in denen beispielsweise das „eigenleibliche Spüren“<sup>47</sup> einen zentralen Stellenwert einnimmt, als auch in Theorien, bei denen der Begriff der Atmosphäre<sup>48</sup> den Ausgangspunkt bildet. In schöner Deutlichkeit findet sich letzterer Aspekt in Beschreibungen von Wegen, Fassaden, Stadtplanungen oder Raumkonzepten. Nehmen wir eine Beschreibung des Treppenkonzepts des Jacob- und-Wilhelm-Grimm-Zentrums der Humboldt-Universität zu Berlin: „Die Treppen sind schmaler und setzen die Benutzer nicht einer Verzweigungserfahrung aus (dass er oder sie sich klein fühlt, weil die Treppe so groß ist), sie leiten den Leser auf individuellen, dabei nicht-labyrinthischen Wegen zum Ziel – aber die Mühe des Aufstiegs wird ihm nicht erspart.“<sup>49</sup> Der Umgang

mit dem, was vor der eigentlichen Begegnung mit den Phänomenen spürbar ist – wie ist man gestimmt, welche Qualität hat das Licht, wie sind die Räume beschaffen – wird so selbst eine Sache der Begegnung; die Atmosphäre wirkt.

Weiterhin sollte eine an den Phänomenen orientierte Betrachtung der Gegenstände weit mehr als bloße Beschreibung sein. Im Idealfall verdeutlicht sie die Zusammenhänge zwischen den Gegenständen und ihrer Wahrnehmungsweise.

„Auch an den Künsten und kultureller und ästhetischer Praxen lässt sich – vielleicht sogar paradigmatisch – zeigen, dass die Intentionen von Produzent und Rezipient immer überstiegen werden, implizieren die Künste doch einerseits eine Form der kondensierten Wirklichkeit [...] und damit andererseits eine Thematisierung der ästhetischen Wahrnehmung und Erfahrung selbst.“<sup>50</sup> Beispiele für solche begründeten Argumentationen gibt es inzwischen für verschiedene Kunstgattungen, so zur Ausbildung des bildnerischen Denkens im Kunstunterricht<sup>51</sup>, zum Singen in der Schule<sup>52</sup>, zu Erfahrungsmöglichkeiten und Bildungsprozessen im Tanz<sup>53</sup>, zu biografischen Erfahrungen im Theaterspiel<sup>54</sup> oder zur Bedeutung von Lyrik im Bildungsprozess Heranwachsender.<sup>55</sup>

Der genauere Blick auf die Phänomene könnte also neue Horizonte sichtbar machen. In der aktuellen Forschungslandschaft der Kulturellen Bildung wird den Gegenständen allerdings kaum Aufmerksamkeit geschenkt. Im Gegenteil. Mit Bezug auf die Untersuchung außerfachlicher Wirkungen künstlerischer Tätigkeiten, der „Transferforschung“, lässt sich geradezu von einem „methodologisch organisierten Verlust der ‚Objekte‘“ sprechen.<sup>56</sup>

Um also die Potenziale der Kulturellen Bildung auszuschöpfen, wäre es nützlich, den Blick zu schärfen und nicht nur das Subjekt, sondern auch die Objekte sowie die intentionalen Akte zwischen Subjekt und Objekt, mit denen alles beginnt, genauer zu betrachten. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen zielt

die Empfehlung des Rates für Kulturelle Bildung darauf, zunächst durch eine Betrachtung der Gegenstände im Einzelnen (Theaterstücke, Bilder in Museen, Tanzchoreografien, Prozesse und künstlerische Verfahren etc.) herauszuarbeiten, welche besonderen ästhetischen Erfahrungen, Bildungspotenziale und sonstigen Lernerfahrungen im Zusammenhang mit diesen konkreten künstlerischen Gegenständen gemacht werden können. In einem zweiten Schritt wäre dann durch empirische Studien zu überprüfen, ob und vor allem in welcher Weise diese vermuteten Lernerfahrungen sich wirklich ereignen (oder ob es Indizien für solche Wirkungen gibt). So könnte sich aus dem noch vorherrschenden narrativen Stil im Theoriediskurs der Kulturellen Bildung eine systematische Argumentationskultur entwickeln.

Fortsetzung → S. 34

## Bretter, die die Welt bedeuten. Über das Schultheater

Eckart Liebau

Natürlich streitet man sich über den Kanon der Künste in der Schule; das hat ja eine lange Tradition. Unbestritten sind dabei Musik, bildende Kunst, Literatur, auch wenn sie längst nicht die Bedeutung haben, die sie haben sollten. Indessen klopfen Tanz, Film, Architektur, Medien und all die grenzüberschreitenden Verbindungen, die die gegenwärtige künstlerische Landschaft bestimmen, mit mehr oder weniger Macht an die Schultore: Auch sie wollen hinein. So berechtigt auch diese Wünsche sein mögen, so sehr gebührt doch einer anderen klassischen Kunst der Vortritt. Dem Theater kommt besondere Bedeutung zu, und zwar insbesondere in der Form des aktiven Theaterspielens. Da die Bühnenbretter bekanntlich die Welt bedeuten, werden in dieser Kunstform seit Jahrtausenden alle wesentlichen Lebensthemen verhandelt. Es geht im Theater um die Darstellung von Leben und Tod, Liebe und Hass, Verstrickung und Gewalt, Lust und Verzweiflung, Macht und Ohnmacht, Schuld und Sühne, Freude und Trauer, Witz und Belehrung, um Kleines und Großes, Albernnes und Tragisches. Das gilt auch für das Schultheater. Aber was geschieht da eigentlich, und wie?

Theater ereignet sich als performativ-ästhetisches Handeln von Menschen in einem spezifischen sozialen Kontext. Die einen spielen etwas (oder im Figurentheater z. B. auch mit etwas), die anderen sehen ihnen dabei zu: „Die theatralische Situation, auf ihren geringsten Nenner gebracht, besteht darin, dass A den B verkörpert, während C zusieht.“<sup>57</sup> A tritt auf, stellt etwas dar und ist im Moment des Auftritts nicht mehr nur A, sondern zugleich irgendein B, eine ästhetische Präsentation, der er und die ihm Präsenz verleiht und abverlangt. C schaut zu. A und C wissen beide, was Theater ist und dass sie im Theater sind, dass also die Handlungen, die A vollzieht, tendenziell konsequenzvermindert und aus dem Alltagshandeln herausgehoben sind; es wird nicht wirklich geliebt, und es wird auch nicht wirklich gestorben.

Die theatrale Situation entsteht nur in der Ko-Präsenz<sup>58</sup> von Darstellern und Zuschauern. Daher erscheinen theatrale Situationen immer als emergente Phänomene. Inszenierungen können weitgehend vorstrukturiert werden, der konkrete Verlauf einer Aufführung aber bleibt prinzipiell unvorhersagbar und einmalig – jedes Mal ist die Situation neu und jedes Mal ist C ein anderer. Was aus der Interaktion in der Situation wird, weiß man vorher nicht.

### Was lernt man dabei?

Theaterspiel fordert und fördert domänenspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten: Man lernt, Theater zu spielen. Man lernt, dass Theater seine eigenen Zwänge, Regeln und Forderungen absolut rücksichtslos und im höchsten Maße anspruchsvoll zur Geltung bringt und daher theaterspezifische Fähigkeiten und Dispositionen erfordert. Wenn die Inszenierung, die die Selbst-Inszenierung jedes Einzelnen einschließt und erfordert, nicht stimmt, wenn die Spieler, jeder einzeln und alle gemeinsam, in der einmaligen Aufführung nicht präsent sind, wenn die Zeichensysteme, also „Wort, Intonation, Mimik, Geste, Bewegung des Schauspielers durch den Bühnenraum, Charakteristik, Frisur, Kostüm, Requisit, Dekoration (Bühnenbild – E.L.), Beleuchtung, Musik und Lauteffekte“<sup>59</sup> nicht zusammenstimmen, kommt schwaches Theater, kommt schwache Kunst heraus. Theater ist Kunst, und Theater ist Theater, gleich, wo und von wem es gespielt wird. Und jede Form des Theaters hat ihre eigene Perfektibilität, also auch das Theater in der Schule.

### Noch einmal: Was lernt man dabei?

Man lernt, sich mit den wichtigen und den weniger wichtigen Lebensthemen zu beschäftigen. Man lernt den Zusammenhang der Ausdrucks- und Darstellungsformen. Man lernt nach der berühmten jesuitischen Formel „stehen, gehen, sprechen“, eine Haltung zu entwickeln. Man lernt seinen Leib kennen, als Werkzeugleib, mit dem man arbeitet, als Sinnenleib, mit dem man wahrnimmt, als Erscheinungsleib<sup>60</sup>, mit dem man sich darstellt, als Sozialeib, mit dem man Beziehungen zu anderen aufnimmt, und als Symbolleib, mit dem man Zeichen gibt.<sup>61</sup> Man lernt, mit Unvollkommenheit umzugehen. Und man lernt, mit Planung, Zufall und Geschick, mit erwarteten und unerwarteten Situationen umzugehen – Kontingenzbewältigungskompetenz. Theater verknüpft Sprache, Musik, bildende Kunst, Video, Medien, Akrobatik, Tanz etc. Dazu brauchen die Spieler alle wesentlichen sozialen und kulturellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, weil sie für das Gelingen des Spiels ausnahmslos nötig sind: Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, Gedächtnis, sprachlicher und körperlicher Ausdruck, Präsenz im Auftritt, Verlässlichkeit, Mut, Pünktlichkeit, Phantasie, Emotion, kulturelles Wissen, soziale Erfahrung, geistige und körperliche Bewegung und Beweglichkeit. Es gibt gute Gründe für die Annahme, dass diese Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht nur domänenspezifisch, sondern auch über das Theaterspiel hinaus erhalten bleiben. Das gilt für alle Schularten und für alle Altersstufen, für das Märchen, den „Sommernachtstraum“, das selbst entwickelte Stück zu Jugendproblemen bis hin zum Impro-Theater.

Was also lernt man dabei? Eigentlich alles, was man zum Leben braucht. Was könnte wichtiger sein?

## Was lernen wir durch belletristische Literatur? Einige Stichworte

Christian Rittelmeyer

Die Beantwortung der Frage nach spezifischen Bildungswirkungen belletristischer Literatur setzt eine bildungstheoretisch, nicht bloß literaturwissenschaftlich orientierte Phänomenologie der Kinder- und Jugendliteratur voraus. Man wird dabei bemerken können, dass die Frage nach möglichen Wirkungen unmittelbar verknüpft werden kann mit jener nach impliziten Qualitätskriterien der Lektürebeispiele. Auf beide Aspekte kann hier nur mit einigen Hinweisen aufmerksam gemacht werden.<sup>62</sup>

### Starke Symbole

Ein erstes Stichwort ist: starke Symbole. Don Quijotes „Kampf mit den Windmühlenflügeln“ steht heute als Inbegriff einer Auseinandersetzung mit fiktiven bzw. phantasierten Gegnern, wie sie in den unterschiedlichsten Lebenssituationen vorkommen kann. Auch die „Prinzessin auf der Erbse“ ist in dieser Hinsicht sprichwörtlich geworden für überempfindliche Menschen. Der „Rattenfänger von Hameln“ wird für jedwede Art von „Seelenfängerei“ ebenso zum Sinnbild, wie „Eulenspiegelgeleien“ oder „Schildbürgerstreiche“ den Schabernack bezeichnen. „Die blaue Blume“ (Novalis: „Heinrich von Ofterdingen“) steht nicht nur für die romantische Sehnsucht, sondern war auch eine Leit-Metapher der deutschen Jugendbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts. „Kohlhaas“ (Kleist) ist zum Inbegriff jenes moralischen Dilemmas geworden, sein legitimes Recht durch Gewalt erreichen zu wollen, wenn kein anderes Mittel mehr möglich erscheint.

Zahlreiche biografische Berichte enthalten Hinweise auf die wichtige Rolle dieser symbolträchtigen literarischen Bilder für den Bildungsprozess Heranwachsender. So berichtete z. B. der amerikanische Geschichtstheoretiker Francis Fukuyama von der Faszination, die der Roman „Schöne neue Welt“ auf ihn als Teenager ausgeübt hat. Es sei eine geistige Herausforderung gewesen, „dahinter zu kommen, warum eine Welt, die gut zu sein scheint und in der jeder glücklich wirkt, in Wahrheit eine schlechte Welt ist. Ich glaube, damals habe ich angefangen, über diese Dinge nachzudenken.“<sup>63</sup>

Gerade wegen ihres poetischen und fiktiven Charakters sind solche starken Bilder oder Symbole plastisch: Sie überdauern und übergreifen wechselnde kulturelle bzw. historische Konstellationen, weil in ihnen elementare Deutungsmuster für menschliche Lebensverhältnisse präsent sind. Eine interessante Forschungsfrage ist daher, ob und gegebenenfalls wo solche starken Bilder in der gegenwärtigen Kinder- und Jugendliteratur noch zu identifizieren sind.

### Ausdrucksfähigkeit und Stilgefühl

Ein zweites Stichwort betrifft die Bildung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit bzw. des sprachbezogenen Stilgefühls.<sup>64</sup> So lesen wir beispielsweise in einem für Mädchen bestimmten Jugendroman: „Wir gehen“, erklärte ich krächzend“. „Klar“, antwortete ich inbrünstig“. „Sören grinst. ‚Och, würde mir schon gefallen ...‘“. „Ja“, sagte ich zuckersüß“, „Ach der“, brummte Schwester Louise“. „Würden Sie so freundlich sein?“, fragte ich augenklimpernd. ‚Nein‘, grunzte Schwester Louise“. „Ich muss ihm aber was geben“, jammerte ich“; „Penny schält sich aus dem Gewühl“. – In einem anderen Text sieht die stilistische Gestaltung so aus: „Er sieht schön aus“, sagte Wespe und strich vorsichtig mit den Fingern über das Holz. ‚Er ist bestimmt der Flügel von einem Engel, oder?‘ ‚Von einem Engel? O nein.‘ Ida Spavento nahm ihre Espressokanne vom Feuer ... ‚Das ist der Flügel eines Löwen.‘ ‚Eines Löwen?‘ Ungläubig sah Riccio sie an. Ida Spavento nickte. ‚Allerdings.‘ Mit gerunzelter Stirn griff sie in ihre Manteltasche. ‚Wo sind denn jetzt meine Zigaretten? Geht sofort los.‘ Ida Spavento hängt den Mantel über die Stuhllehne, trank einen Schluck von ihrem Kaffee und nahm sich eine Zigarette. ‚Krieg ich auch eine?‘, fragte Riccio. Ida sah ihn erstaunt an. ‚Natürlich nicht. Das ist eine ungesunde Angewohnheit.‘ ‚Na, und Sie?‘ Ida seufzte. ‚Ich versuche es mir abzugewöhnen ...‘.“

Im Vergleich mit diesem letztgenannten Text wirkt der erste artifizuell und literarisch hilflos. Das dauernde Krächzen, Grinsen, Brummen, Grunzen, Augenklimpern, Jammern oder Säuseln der Dialogpartner wirkt stilistisch ungeschickt und erzeugt den Eindruck einer eher infantilen Gruppe von Menschen, wenn nicht gar von Sozialkarikaturen. Der zweite Text kommt dagegen fast vollständig ohne theatralische Sprach-Attribute aus – wie selbstverständlich entstehen die Charaktere aus den souverän und präzise geschilderten Handlungszusammenhängen. Alles wirkt natürlich, keine sprachlichen Eskapaden und ‚Aufreißer‘ lassen das Gefühl von konstruierten Handlungen aufkommen. Man stelle sich vor, die eben zitierten Passagen aus dem zweiten Text würden wie folgt abgewandelt: „Er sieht schön aus“, säuselte Wespe und strich vorsichtig mit den Fingern über das Holz. ‚Er ist bestimmt der Flügel von einem Engel, oder?‘, fragte sie augenklimpernd. ‚Von einem Engel? O nein‘, knurrte Ida Spavento und nahm knarrend ihre Espressokanne vom Feuer.“ Solche Kontrastbildungen literarischer Beispiele bieten eine Möglichkeit, den Diskurs über Qualitätsmerkmale bestimmter Erzählungen anzuregen. Aber es geht dabei nicht nur um die Bildung des Sprachgefühls, sondern auch um die Sensibilisierung für die Frage, wie man einen Sachverhalt sprachlich angemessen darstellt.



### **Empathische Resonanzen**

Ein drittes Stichwort benennt die Herausforderung und damit möglicherweise auch Bildung empathischer Resonanzen durch bestimmte Kinder- und Jugendbücher. Wer aufmerksam die Darstellung sozialer Konstellationen und der damit verbundenen Gefühle und Gedanken beispielsweise in Romanen analysiert, wird bemerken können, dass diese in verschiedenen Erzählungen mehr oder minder differenziert und einfühlsam erfolgen. Hier sei zur Abwechslung kein Beispiel gegeben, sondern auf eine empirische Untersuchung dieses Sachverhaltes hingewiesen. Neuere Forschungen scheinen zu zeigen, dass verschiedene Literaturgattungen das empathische Vermögen ihrer Leser fördern oder auch lähmen können.<sup>65</sup> Die Autoren einer in der Zeitschrift „Science“ erschienenen Studie unterscheiden zwei Literaturgattungen: Eine populäre fiktionale Literatur, die für ihre Leser eher vertraute soziale und psychologische Situationen wie Menschen beschreibt (etwa Bestseller beim Buch-Internethändler Amazon). In diesen Erzählungen „werden die Welt und menschliche Charaktere eher in einer für die Leser gewohnten und vorhersagbaren Weise portraitiert“. Die anspruchsvoll-fiktionale Literatur dagegen appelliert ausgeprägter an die Phantasiekräfte und an die Kreativität der Leserschaft, sie beschreibt häufig sehr differenzierte und unvertraute psychologische Charaktere und fordert mitunter neue Sichtweisen auf die psychische Innen- wie die soziale Außenwelt.<sup>66</sup> Empathiefördernde Wirkungen wurden der eben erwähnten Studie zufolge eher durch die letztgenannte Literaturgattung hervorgerufen.

### **Weitere Forschungsansätze**

Es erscheint vielversprechend, die Frage nach bildenden Wirkungen der Kinder- und Jugendlektüre über phänomenologisch orientierte Inhalts- und Stilanalysen zunächst hypothetisch zu beantworten; Studien der Leseforschung und empirische Untersuchungen der zuletzt erwähnten Art hätten dann zu klären, ob die erwarteten Wirkungen tatsächlich eintreten. Zu achten wäre in weiteren ‚Stichworten‘ beispielsweise auf die Frage nach dem Bezug der Lektürestoffe auf die Bedürfnisse, den Entwicklungsstand und die jeweilige Lebenswelt Heranwachsender, auf ihr Potenzial, innere Anteilnahme und Interesse am literarischen Sujet zu fördern, ohne dass zu suggestiven Mitteln gegriffen wird. Es wäre zu achten auf die Förderung der Phantasiekräfte des Kindes und auf die Vermeidung stereotyper Weltansichten. Es wäre insbesondere mit Blick auf die Kinderliteratur zu prüfen, wo Vertrauen in die Welt und Zutrauen im Hinblick auf die eigenen Fähigkeiten unterstützt werden und wo dies nicht der Fall ist. Leider ist die Wirkungsforschung in dieser literaturbezogenen Hinsicht noch unterentwickelt, während Musik, Malerei, Theater und Tanz im Rahmen der sogenannten Transferforschung wesentlich häufiger studiert wurden.

## **Was Tanz kann**

*Antje Klinge*

### **What about Orfeu?**

In der Tiefe der Bühne, am hinteren Rand, liegen Kinder und Jugendliche nebeneinander auf dem Rücken, die Füße aufgestellt, ihre Köpfe zeigen zum Publikum, das dem nun folgenden Geschehen ebenerdig gegenüber sitzt. Ein Junge erhebt sich fast unmerklich aus der liegenden Reihe, geht vorsichtig-tastend, um sich schauend in den Raum, ein Mädchen kommt hinzu, dreht sich wie von fremden Kräften geführt um sich selbst, mal durch den Impuls einer Schulter, mal durch eine schüchtern wirkende Drehung des Kopfes. Die beiden bewegen sich, ohne dass eine Absicht erkennbar ist, aufeinander zu, drehen sich zu- und umeinander herum, ohne sich zu berühren, ohne sich anzuschauen. Die Zuschauenden sind umgehend miteinbezogen in dieses Körper-Spiel von Annäherung und Entfernung, von Spannung und Lösung, das die Jugendlichen auf eine unerwartet intensive und für ihr Alter ernsthafte Weise vollziehen. Eine schmissige Boogie-Woogie Musik unterbricht die sich gerade erst entwickelnde Geschichte. Kinder zwischen acht und elf Jahren laufen hüpfend, federnd und sich drehend auf die Bühne, ein paar Jungen von etwa vierzehn Jahren kommen hinzu, ziehen durch kraftvolle Sprünge den Zuschauenden in ihren Bann, andere, Mädchen wie Jungen, wirbeln ihre Arme und Beine durch die Luft oder tanzen einen flüchtigen Boogie-Woogie mit einem Partner, während die ganz Kleinen alles, was ihnen an Bewegung zur Verfügung steht, in die Musik legen. Die Ernsthaftigkeit der Heranwachsenden bei der Auseinandersetzung mit einer großen Stoffvorlage, dem Mythos von Orpheus und Eurydike, wird hier offenkundig.

### **Was kann Tanz?**

Diese choreografische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen geht auf Tanzprojekte einer professionellen Tänzerin und Choreografin zurück, die anfangs auf privater Basis Tanz an Schulen unterrichtete und im Laufe der Zeit mit dem Aufkommen entsprechender Förderprogramme regelmäßige Angebote machen konnte. „Die Kinder werden mit dem Tanz an einen neuen Ort gebracht, an dem sie etwas über sich erfahren, was sie sonst nicht erfahren würden. Ich bin oft sehr überrascht, was sie alles finden und aus sich, aus ihren Bewegungen herausholen ... und das ist das Spannende an der Arbeit mit ihnen wie mit professionellen Tänzern.“<sup>67</sup> Mit diesem Ansatz, dem Primat der Bewegungsideen und Entdeckungen der Tanzenden vor einem choreografischen Konzept, geht die Künstlerin in jede Stunde. Sie beginnt mit einem Warm-up, in dem sie den Kindern eine Vielfalt an Bewegungen demonstriert. Diese zeichnen sich sowohl durch ihre Form in Raum und Zeit aus, als auch durch ihre besondere Qualität: mit einer von Überraschungen gespickten Dynamik,

wechselnden Spannungen und Energien sowie koordinativen Ungewöhnlichkeiten zu spielen. Die Kinder sind jedes Mal höchst konzentriert, beobachten genau, was die Tänzerin macht, begreifen die Qualitätsunterschiede mit und durch ihre Körper. In der mimetischen Auseinandersetzung entdecken sie den Spielraum für eigene Bewegungsideen und -potenziale. Sie suchen nach (Bewegungs-)Antworten auf Fragen, die die Choreografin ihnen stellt: „Wie bewegen sich Tiere und Pflanzen unter Wasser? Wie bewegen sich Unterwasserungeheuer und Seeigel? Wie fühlt es sich an, ein Stein im Wasser zu sein?“

Bei den Themen orientiert sich die Künstlerin an Märchen, Alltäglichem, (Zeichentrick-)Filmen, Video-Clips, TV-Formaten oder auch Mythen. Je nach Ausgangspunkt wird in der Klasse besprochen, was das ‚Besondere‘ ist, was auffällt und wie es gemacht ist, um es dann in eigenen Improvisationen auszuprobieren. Gefundene Lösungen werden trotz ihrer Vorläufigkeit und Unabgeschlossenheit immer wieder gezeigt, um gemeinsam herauszuarbeiten, worauf es ankommt: vor die zuschauenden Mitschüler zu treten, Verantwortung zu übernehmen, da zu sein, in der gewählten Rolle zu bleiben und im und vom eigenen Tun überzeugt zu sein, mit Entschiedenheit auf die Bühne zu gehen. „Tanzen mit dem Körper, nicht mit dem Mund. Das ist auch für die Zuschauer wichtig“ – so ein Kommentar der Choreografin.

Die über Improvisationsaufgaben entstehenden Bewegungsideen liefern das Material für das Stück. Die Entscheidung, welche Ideen ins Stück fließen und welche wieder verworfen werden, obliegt zunächst der Choreografin oder dem Tänzerteam. Mit zunehmender Erfahrung und wachsender Bewusstheit der Kinder für die Idee eines Stücks wird ihnen Mitverantwortung übertragen. Auch wenn die ganz Kleinen den Mythos von Orpheus und Eurydike nicht in Gänze verstehen, ahnen und erfassen sie den Kern des Stücks. Sie verkörpern den Mythos auf ihre Art, weniger in der narrativen Nacherzählung als vielmehr in Fragmenten von Begegnungen mit dem Anderen, Windungen und Wendungen, die sich durch den gesamten Körper ziehen: mal hervorgeholt aus Staccato-ähnlichen Isolationsbewegungen des Break-Dance, der etwas Widerständiges und zugleich höchst Explosives hat, mal aus einem binnenkörperlichen Sich-Ausdehnen und Wieder-Zusammenziehen, das von einer ästhetischen, sinnlichen Anziehungskraft gekennzeichnet ist. Die Kinder und Jugendlichen scheinen sich in ihren Körpern wohl zu fühlen, überzeugen die Zuschauenden und sind offensichtlich selbst überzeugt – sie bewohnen ihre Körper.

### **Tanzen heißt den eigenen Körper zu bewohnen**

Die Körperbezogenheit des Tanzens macht Tanz zu einer unmittelbaren, ‚hautnahen‘ Angelegenheit.<sup>68</sup> Die Wahrnehmung des eigenen Körpers in seiner physischen wie energetischen Verfasstheit, sein Jetzt-So-Sein ist ein Kennzeichen und

grundlegend für die Entwicklung tänzerischer Sprachfähigkeit. Tanzen ist immer mit Empfindungen und Emotionen verbunden, die als berauschend, befreiend, beglückend, verunsichernd, aber auch beschämend erlebt werden können – mit ein Grund, warum es das Tanzen, sich selbst Bewegen und damit Einlassen auf Ungeahntes und Unkontrolliertes in unserer Gesellschaft so schwer hat. In der Bewegung, im selber Tun und Machen werden Empfindungen präsent und durchlässig. Diese Empfindungsfähigkeit des Körpers ist für den Tanz kennzeichnend; sie erzeugt und schärft die sinnliche Wahrnehmung des Selbst in der Welt.

### **Tanz/en macht sichtbar und zeigt**

Inneres Empfindungen und vage Vorstellungen werden sinnlich anschaulich und damit auch für andere sicht- und vorzeigbar. Tanz stellt dar, ist Ausdruck individueller und Spiegel gesellschaftlicher Verhältnisse.<sup>69</sup> Auf der Suche nach und dem Ringen um die ‚richtige‘ Form steht die Herausarbeitung und Präzisierung der subjektiven Eindrücke und Erfahrungen im Zentrum. In diesem Verarbeitungs- und Wandlungsprozess entfaltet sich die spezifische Qualität von Tanz: Sie rührt an, vermittelt, macht verständlich – von Körper zu Körper.

### **Tanz/en ist nicht nur sprechen, sondern auch verstehen können**

Die Flüchtigkeit des Mediums Tanz verlangt eine konzentrierte Aufmerksamkeit für das, was ist, bevor es wieder vorbei ist. Der Tanzende hat nur diesen Moment, den „Augenblick der Geste“<sup>70</sup>, in dem er sich und seine Umgebung wahrnehmen, verkörpern und zum Ausdruck bringen kann. ‚Focus‘, ein durch Royston Maldoom berühmt gewordenes Prinzip tänzerischen Spracherwerbs, heißt nichts anderes als die Konzentration auf diesen flüchtigen Moment, das So-Sein und So-da-Sein. Die Entschiedenheit, die hierdurch erzeugt und erfahren wird, hilft dabei, sich von störenden Einflüssen oder Zwängen frei zu machen und auf das zu konzentrieren, was ist: im Raum, in der Zeit, im eigenen Körper, in der unmittelbaren Mit- und Umwelt.

Nicht nur in der tänzerischen Hervorbringung und Gestaltung entfaltet sich das Potenzial von Tanz; sich anrühren zu lassen von Bewegungen, Gesten wahrzunehmen, sie als störend zu empfinden und/oder in eigenen Erfahrungen, eigenen Bewegungsgeschichten wieder zu finden, eröffnet den Raum für eine Verständigung und ein Verstehen der Symbolsprache Tanz. Dabei handelt es sich zunächst weniger um ein begriffliches als vielmehr ein zwischenleibliches Nach- und Mitvollziehen von Bewegung. Reflexionen, in denen nach Worten gesucht wird, um das Gesehene zu beschreiben und Interpretationen mit anderen zu teilen, sind ein weiterer Bestandteil von Tanzvermittlung, ob in pädagogischen Settings oder im Rahmen von Publikumsgesprächen.

## Bildungspotenziale ästhetischer Erfahrungen in den Künsten

Vom Rat für Kulturelle Bildung, aber auch in zentralen politischen Äußerungen<sup>71</sup> zur Kulturellen Bildung, wird der Bezug zu den Künsten als ein wesentlicher Aspekt der Kulturellen Bildung bezeichnet. Zwar fassen viele Akteure den Begriff der Kulturellen Bildung weiter<sup>72</sup>, doch könnten auch sie eine qualitative Bereicherung gerade durch die Betrachtung auch aus einer künstlerischen Perspektive und durch die Implementierung künstlerischer Elemente in ihre Praxis gewinnen. Es liegt daher nahe, sich die Bildungspotenziale der einzelnen Künste einmal genauer anzusehen. Das geschieht hier in zweierlei Hinsicht.

Erstens exemplarisch und in Gestalt verdichteter Einzeltexte für ausgewählte Kunstbereiche aus der je besonderen Perspektive einzelner Ratsmitglieder. In diesen Texten geht es darum, wie man den spezifischen Umgang mit den einzelnen Künsten beschreiben und analysieren kann. Das geschah auf den vorstehenden Seiten an den Beispielen von Theater, Literatur und Tanz. Die hier vorgestellten Beispiele versteht der Rat als Ausschnitt aus der Vielfalt möglicher ästhetischer Auseinandersetzungen mit den Künsten als Gegenstand Kultureller Bildungsangebote. Sie sollen anregend für einen in dieser Weise vertieften Diskurs über mögliche Bildungswirkungen künstlerischer Tätigkeiten wirken.

Zweitens gilt es, die Bildungspotenziale ästhetischer Erfahrungen herauszuarbeiten, ohne in die gängigen Grundmuster von Wirkungsbehauptungen<sup>73</sup> und ästhetischen Versprechen<sup>74</sup> zu verfallen, die häufig eher auf Meinungen und persönlichen Erlebnisberichten als auf begrifflich und empirisch begründeten Aussagen beruhen.

Erfreulicherweise wird die Debatte zu den vielversprechenden – aber oft auch nur viel versprechen-

den – Nebenwirkungen Kultureller Bildung im Rahmen von kulturpolitischen Begründungen und bildungspolitischen Notwendigkeiten mittlerweile kritischer geführt.<sup>75</sup> In diesem Zusammenhang ist es das Anliegen des Rates, Erfahrungsmöglichkeiten zu thematisieren, die vor allem im Feld der Kulturellen Bildung gemacht werden können. Es scheint, dass dabei trotz der Vielfalt ästhetischer Erfahrungsmöglichkeiten in den unterschiedlichen Kunstbereichen gewisse „Familienähnlichkeiten“<sup>76</sup> bestehen. Angesichts der gestiegenen Aufmerksamkeit für die Merkmale der ästhetischen Erfahrung werden in diesem Zusammenhang einige Beispiele angeführt, die sowohl spartenspezifische Eigenarten behandeln, als auch Gemeinsamkeiten aufweisen. Der folgende Katalog von Bildungspotenzialen ästhetischer Erfahrungen schließt an die Sammlung von ästhetischen Qualitätsmerkmalen aus dem Diskurs über Kunst und Künste an, wie sie in der zweiten Publikation des Rates für Kulturelle Bildung „Schön, dass ihr da seid. Kulturelle Bildung: Teilhabe und Zugänge“ vorgestellt wurde.<sup>77</sup> Wie dort handelt es sich bei der folgenden Aufzählung möglicher Bildungspotenziale um einen offenen Katalog, der zur Diskussion und Ergänzung auffordert:

## Offener Katalog von Bildungspotenzialen

### Leiblichkeit und Ambiguität

Wie in Bildungsprozessen allgemein bildet auch für die ästhetischen Erfahrungen Leiblichkeit den Ausgangs- und Bezugspunkt für den Zugang zur Welt. Insbesondere in den Künsten lernt man seinen Leib als Werkzeugleib, mit dem man arbeitet, als Sinnenleib, mit dem man wahrnimmt, als Erscheinungsleib<sup>78</sup>, mit dem man sich darstellt, als Sozialeib, mit dem man Beziehungen zu anderen aufnimmt, und als Symbolleib, mit dem man Zeichen geben kann<sup>79</sup>, kennen. Wenn der erlebte Sinnenleib und der gelebte Erscheinungsleib auseinanderdriften, Werkzeugleib und Symbolleib sich widersprechen, Erwartungen (eigene wie die anderer) enttäuscht, irritiert und in Frage gestellt werden – dann und gerade dann setzen Bildungsprozesse ein. In Unordnung Geratenes wieder in Ordnung zu bringen, neue Erfahrungen aufzunehmen und produktiv zu nutzen, ist insofern immer leiblich fundiert und körperlich reflektiert. Diese gedachten Dimensionen treten insbesondere im Tanz als Ganzes zu Tage, der nie als begrenzte Einheit definiert wird, sondern sich ständig erweitern lässt – wie das beispielsweise die Choreografien Xavier le Roys besonders eindrucksvoll zeigen: Wenn er z. B. in dunkler Kleidung so lange regungslos am Boden eines insgesamt weiß gehaltenen Bühnenraums liegt, bis sein Körper für den Zuschauer zu einem schwarzen Flecken auf der hellen Wand wird.<sup>80</sup>

Spezifische Bildungspotenziale versprechen darüber hinaus die performativen Künste im Modus von Ambiguitätserfahrungen<sup>81</sup> – das gleichzeitige Erfahren sich widersprechender Zustände und Situationen. Das Aushalten von Uneindeutigkeiten, als „Fähigkeit, unterschiedliche Wirklichkeiten zu konstruieren und nebeneinander bestehen zu lassen“<sup>82</sup>, zeigt sich im Theater und während des Theaterspielens. In den tatsächlichen oder imaginierten Wirklichkeiten des Theaters, in dem soziale und politische Verfahrensweisen verhandelt, überprüft, weitergedacht oder erst erfunden werden, besteht für den Einzelnen oder die Gemeinschaft die Möglichkeit, widersprechende Zustände zwischen Selbst und Imagination auszuprobieren. Zu erleben ist das in Kinderstücken wie „Mio mein Mio“ oder „Der 35. Mai oder Konrad reitet in die Südsee“, wo die imaginierten Wirklichkeiten durch Phantasiewelten (Land der Ferne, Schlaraffenland) evoziert werden. Sichtbar werden die widersprechenden Zustände aber auch in faszinierenden filmischen Darbietungen des ‚Bösen‘. Nicht ohne Grund bleiben die Figuren von Jack Nicholson in „Shining“, von Anthony Perkins in „Psycho“, von Anthony Hopkins in „Das Schweigen der Lämmer“, von Sharon Stone in „Basic Instinct“ oder von Michael Douglas in „Wall Street“ in Erinnerung. Die ‚good guys and girls‘ verblassen schneller.

### **Zeiterleben**

Ästhetische Erfahrungen können uns auf je eigene Weise die Dimension der Zeitlichkeit vor Augen führen. Sie können erfahrbar machen, dass sehr verschiedene räumliche und zeitliche Strukturen in einem Moment ineinandergreifen oder im gleichzeitigen Nebeneinander existieren. Denn ästhetische Erfahrungen ereignen sich im „Modus des Verweilens“<sup>83</sup> oder erzeugen eine „Sensibilität des Augenblicks“<sup>84</sup>, also eine Art des Erlebens, in der Gegenwart und Augenblick eine zentrale Rolle zukommen. In Tanz und Theater wird die Konzentration auf diesen Augenblick als das So-Sein und So-da-Sein beschrieben.

Ganz spezifische Formen des Zeiterlebens zeigen sich, wenn man die Aufmerksamkeit auf die inneren Momente richtet. Sie reichen von einer punktuellen ‚Selbstvergessenheit‘ bis zu einer langanhaltenden Zeitvergessenheit im Sinne von ‚Flow-Erfahrungen‘. Angesprochen ist hier die Fähigkeit, sich in kulturellen Bildungsprozessen immer wieder neu auf das Erleben des Momentes einzulassen und gleichzeitig das Wissen und die Erfahrung des Zukünftigen zu behalten. Das, was für das klassische Theater die Regel darstellt – nämlich eine Rolle bis zum Ende des Stückes einzunehmen – wird cineastisch im Film „Victoria“ erstmals in aller Konsequenz umgesetzt. Die Technik des One-Shot-Verfahrens, dass also der gesamte Film ohne Schnitt gedreht wurde, erfordert und ermöglicht eine Art Flow-Erlebnis, sowohl aufseiten der Schauspieler wie der Zuschauer.

Ebenfalls liefert der Tanz, insbesondere die Tanzimprovisation als spontanes Spiel wie auch als Aufführungsform und Live-Kunst, anschauliche Beispiele für die Wahrnehmung des Augenblicks und seiner Flüchtigkeit. Die Arbeit mit dem Zufall, willkürlich eingeworfenen Requisiten, wechselnden oder unterbrechenden Klangteppichen als Prinzip des Postmodern Dance (Merce Cunningham oder Judson Dance Theatre), fordern die Konzentration auf den Moment und seine jeweils anderen, neuen Bedingungen wie auch das Bei-Sich-Bleiben im Dienst von Präsenz und Intensität der Performance für Tänzer wie Beobachter.<sup>85</sup>

Aber auch in der bildenden Kunst war und ist ‚Zeit‘ im Sinne der Darstellung von Zeit ein wichtiges Thema. Man denke beispielsweise an Vermeers „Dienstmagd mit Milchkrug“ oder an die „Tropfsteinmaschine“ von Bogomir Ecker (Was sind schon 500 Jahre?). Die Beispiele verdeutlichen auch, dass unterschiedliche Kunstformen ein unterschiedliches Zeiterleben fordern, bevor man ‚in‘ ihnen ‚Zeit‘ erleben kann.<sup>86</sup>

### **Horizonte und Notwendigkeit von Sprache**

Ästhetische Erfahrungen können den Ausgangspunkt für neue Horizonte, Perspektiven und Ausdrucksmöglichkeiten bilden. Insbesondere dann, wenn sie über das herkömmliche Verständnis von Sprache, in der die Welt nach den Mustern und nach der gelernten Logik von Sprache organisiert ist, hinausreichen. Aus-

drucksmöglichkeiten auf der Grundlage von ästhetischen Erfahrungen können dann zusätzliche Teile der Welt zur ‚Sprache‘ bringen.

Dies geschieht zum Beispiel im Tanz, wo es weniger um ein begriffliches als vielmehr ein zwischenleibliches Nach- und Mitvollziehen von Bewegung geht. Gut erkennen kann man das in den beeindruckenden Choreografien von Martin Schläpfer, dessen Tänzer mit einem klassisch-akademischen Schrittmaterial immer wieder Grenzen verändern, erweitern und Neues formen, das eine leibliche Resonanz beim Publikum freisetzt und eine Verbindung für das, was Menschen bewegt, herzustellen vermag. In ähnlicher Weise eröffnet die mimetische, körperliche Auseinandersetzung mit der künstlerischen Vergangenheit des zeitgenössischen Tanzes (wie z. B. die Rekonstruktionen von Tanzklassikern des 20. Jahrhunderts im Rahmen des Projekts Tanzfonds.Erbe<sup>87</sup>) nicht nur den historischen Nachvollzug, sondern auch den eigenleiblichen, zeitlosen Bezug.

Die offene Wahrnehmung von zeitgenössischer Musik, die Auseinandersetzung mit der komponierten Klangforschung der Spektralmusik von Gérard Grisey oder den hyperkomplexen Partituren eines Brian Ferneyhough können auf eine unmittelbare, nicht-sprachliche und unanalytische Weise so etwas wie Alteritätstoleranz stimulieren: etwas als positiv und unbedrohlich zu erfahren, auch wenn man es nicht durchschauen kann.

Oder in der bildenden Kunst, in der die Reflexion über die Möglichkeiten des Abbildens sinnlich und visuell behandelt wird. Ästhetische Erfahrungen können aber auch ‚sprachlos‘ machen oder an die Grenze der Sprache stoßen. Man denke an die Erfahrung des Erhabenen in Kunst und Natur, an die ‚Darstellung des Undarstellbaren‘ bei Barnett Newmans „The Sublime is Now“ oder an ‚dunkle Metaphern‘ wie das „Nebelherz“<sup>88</sup> von Ingeborg Bachmann, Metaphern, die prinzipiell nicht ‚logifizierbar‘ sind, uns aber trotzdem zu unabschließbar produktiven Verstehensbemühungen stimulieren.<sup>89</sup>

### **Über Zweckorientierung hinaus**

Ästhetische Erfahrungen sind in gewissem Sinn ‚frei‘. Es besteht keine einseitige handlungsgerichtete Zweckorientierung, sondern es geht in der ästhetischen Erfahrung um die kontemplative, auf einen bestimmten Wahrnehmungsgegenstand gerichtete Aufmerksamkeitskonzentration, die sich um der Gewahrung der Eigenheit dieses Gegenstandes willen vollzieht.<sup>90</sup> Denn ästhetische Erfahrungen weisen über einen bloß instrumentalisierenden Umgang mit dem sinnlich Gegebenen hinaus. Was einem im Alltag eher selten zu Bewusstsein kommt, wird durch ästhetische Erfahrungen deutlich: Eine Sensibilisierung für die besondere Art der Wahrnehmung, wie wir etwas wahrnehmen. Ohne diese Erfahrung würde nicht nur das Auge ‚unschuldig‘ bleiben, sondern wäre auch eine Differenzierung der Gegenstände kaum möglich. Ein Bild ist mehr als Pigmente auf Stoff.

Dass dabei nicht alle Phänomene, die identisch sind, auch ästhetisch gleichwertig sind, vergegenwärtigen uns insbesondere die Künstler, die vorgefundenes oder bereits gestaltetes Material inszenieren. So regen die Staubsulpturen von Erwin Wurm, in denen das vormalig vorhandene und nun fehlende Objekt nur durch den abgebildeten Staub sichtbar wird, dazu an, das Konkrete der angedeuteten Gegenstände lediglich zu imaginieren. Das herkömmliche ‚Sehen‘ wird somit um ein ‚Angebot zum Sehen‘ erweitert. Wenn es gut geht, denken wir über das Sehen selbst nach.

### **Rätselcharakter und Verstehenszumutung**

Die Begegnung mit dem Rätselhaften der Gegenstände stellt ein bedeutsames Bildungspotenzial ästhetischer Erfahrungen dar. Das mit dem Rätsel verbundene Staunen, Fragen und die Ungewissheit bringen nicht nur Faszination, innere Spannung und geistige Gestimmtheit mit sich, sondern eröffnen auch neue Ausdrucksmöglichkeiten fernab eingeschliffener Beschreibungsmuster.<sup>91</sup> Somit geht es nicht nur um Wandlungsprozesse, die jedes Individuum permanent erlebt, sondern um „die Geltungsprüfung von persönlichen Ansichten, die Infragestellung der generationalen erzieherischen Ordnung, die kritische Beschäftigung mit dem Sein und dem Sollen oder auch die Problematisierung von Werten und Normen in ihrer Selbstverständlichkeit.“<sup>92</sup> Die Verstehenszumutung der Kunsterfahrung liegt weniger in der Lösung des Rätsels im Sinne einer begrifflichen Bestimmung, sondern vielmehr darin, die Gegenstände in vieldeutigen Verstehensprozessen zu durchdringen. Denn die ästhetischen Gegenstände sind in der Regel über mehr als einen Weg erfahrbar und können gleichzeitig unterschiedliche mögliche Deutungen hervorrufen. Insgesamt verdeutlichen uns ästhetische Erfahrungen, dass es jenseits naturwissenschaftlicher, ökonomischer oder auch spiritueller Zugänge und Erklärungsmuster ein ‚Mehr‘ an Erkenntnis gibt.

So nötigen uns beispielsweise die vielschichtigen und bisweilen enigmatischen Bilder von René Magritte wie „Die Liebenden“ oder „Die Herrschaft des Lichts“ immer wieder neu zu Interpretationen. Ihre surrealistische Präsenz und Rätselhaftigkeit kann man nicht einfach durch eine oder mehrere wissenschaftliche Analysen vollständig ‚aufklären‘.

Wie unendlich verwirrend das Rätselhafte sein kann, lässt sich auch trefflich an den Schriften Franz Kafkas festmachen. Ereignisse, Gegenstände oder Personen, als niemals ganz durchschaubares Anderes, überschreiten mit ihrem Rätselcharakter die je konkreten beschriebenen Situationen. Das Scheitern dieser Entschlüsselung manifestiert sich in der Zuschreibung, etwas sei ‚kafkaesk‘.

Was bedeutet dieser Katalog von Bildungspotenzialen für die Kulturelle Bildung?

Selbstverständlich geht es bei Kultureller Bildung im formalen wie im non-formalen Bereich auch um pädagogisches Handeln. Diese Perspektive steht hier – neben der individuellen kulturellen Selbstbildung, die gerade im informellen Bereich die kulturellen Bildungsprozesse wesentlich mitbestimmt – im Mittelpunkt. Es ist angebracht, die pädagogische Rahmung mit Blick auf das übergeordnete Anliegen, das Subjekt in seiner ästhetischen Entfaltung zu stärken, zu überdenken. Denn das große Ganze darf die Aufmerksamkeit für die einzelnen Gegenstände nicht verwässern. Daher hält der Rat in dieser Denkschrift folgenden Doppelschritt für bedeutsam: Es ist zu fragen, wie wir den Gegenständen begegnen, wie diese also differenziert betrachtet werden und welcher Ausdruck dafür gefunden wird. Im zweiten Schritt geht es dann um die pädagogische Rahmung.

Das scheint umso wichtiger, als vieles von dem, was mit Kultureller Bildung verbunden wird, insbesondere in den künstlerischen Feldern selbst auch skeptisch gesehen wird. Sei es in der Anklage, dass in den unterschiedlichen pädagogischen Praxisfeldern die ursprünglich künstlerischen Gestaltungsmittel oft bis zur Unkenntlichkeit entstellt werden<sup>93</sup> oder dass missionarische Kunstvermittler die Gegenstände gnadenlos banalisieren.<sup>94</sup>

Dabei zielt die Kritik auf zweierlei:

Die erste Kritik greift ein Grundsatzproblem in der Kulturellen Bildung im formalen Bereich auf: einen negativen Midas-Touch (siehe Text von Johannes Bilstein, Seite 46). Alles wird zu Schule, was in die Schule kommt oder in der Schule vorkommt; alles wird zu Schulgegenständen, auch in den außerunterrichtlichen Ergänzungsangeboten z.B. des offenen Ganztags. Die Gegenstände werden – so die Kritik – in der gleichen Art und Weise wie Schulregeln, -materialien und -räume traktiert, sodass diese pädagogischen

Avatare und Wirklichkeits-Surrogate nicht über den Status von ‚Stellvertretern‘ hinauskommen.

Die zweite Kritik zielt auf Bildungsprogramme des non-formalen Bereichs, beispielsweise von Museen. Auch dort wird die ‚Verunstaltung‘ der Gegenstände durch die Ansprüche der Kunstvermittlung vorangetrieben – oft unter der Leitformel „Niemand, wirklich niemand soll von der Beschäftigung mit Kunst ausgeschlossen werden“.<sup>95</sup> Auch wenn diese Prämisse fragwürdige Projekte nach sich ziehen kann, ist sie deshalb nicht falsch. Zum einen wäre es fatal, den Qualitätsdiskurs in der Kulturellen Bildung wegen ‚banalisierender‘ Angebote zu umgehen. Zum anderen führt es in die Irre, die Rolle der Museen nur auf das „Sammeln, Bewahren und Forschen“<sup>96</sup> zu reduzieren. Das Ausstellen, das Zeigen gehört zu den elementaren Aufgaben, die Museen zuallererst begründen. Denn sie sind nicht nur ‚Archive‘, sondern Stätten der Begegnung mit den Phänomenen.<sup>97</sup> Und dort, wo etwas gezeigt und sichtbar gemacht wird, fängt die Vermittlung nun einmal an.

Möglich, dass diese Kritik auf etwas anderes verweist. Vielleicht ist es an der Zeit, dass sich Kulturelle Bildung nicht ausschließlich auf die erwünschten pädagogischen Effekte kapriziert, sondern die Aufmerksamkeit vermehrt auf die Gegenstände ästhetischer Erfahrung richtet, um „so viel Welt als möglich zu ergreifen.“<sup>98</sup>

## Pädagogische Konsequenzen

Da der Rat für Kulturelle Bildung ästhetische Erfahrungen aus einer wissenschaftlichen und künstlerischen Perspektive betrachtet und die Betrachtung der Phänomene als eine zentrale Voraussetzung für das Gelingen von Kultureller Bildung ansieht, schließt sich den vorangegangenen Überlegungen eine entscheidende Frage an: Handelt es sich bei ästhetischen Erfahrungen um spezifische Modi der Weltzuwendung, die durch keine anderen Tätigkeits- bzw. Wahrnehmungsformen verwirklicht werden können?

Der Rat – und auch andere – sind davon überzeugt, dass es sich so verhält. „Ästhetische Wahrnehmung, Erfahrung und Praxis stellen Weltzugänge sui generis dar, die sich von naturwissenschaftlich-technischen, hermeneutisch-geschichtlichen, strategischen und diskursiv-normativen Weltzugängen unterscheiden.“<sup>99</sup>

Diese Grundannahme hat Folgen für den Blick auf die Vermittler, die Pädagogen und die Künstler. Jedes vermittelnde und pädagogische Handeln muss sich mit der Frage nach den Merkmalen und Bildungspotenzialen der Gegenstände beschäftigen. Bildungstheoretisch und -praktisch ist es eben nicht gleichgültig, was da gespielt, eingeübt oder vorgeführt wird. Die Besonderheiten Kultureller Bildungsprozesse und der damit einhergehenden Bildungsmöglichkeiten können übersehen werden, wenn der Begriff ästhetischer Erfahrung und die Unterscheidungen von Grundtypen ästhetischer Erfahrungen zugunsten von unaufgeklärten Allerweltsdefinitionen wie „Kunst kommt von Können“ getilgt werden.

Darüber hinaus ist die Bedeutung der Inhalte und ihrer Qualitäten in der kompetenzorientierten Bildungsdiskussion in den Hintergrund gerückt. Das damit verbundene ‚Verschwinden der Gegenstände‘ führt im Bereich der Kulturellen Bildung, auch in Bezug auf die künstlerischen Fächer in der Schule, zur Gefahr der Beliebigkeit und damit zu einem Verlust an Gestal-

tungsmöglichkeiten. Um erfassen zu können, was die Gegenstände Kultureller Bildung vermögen, empfiehlt sich nicht nur ein genauer Blick auf die Phänomene. Es besteht auch die Notwendigkeit einer begrifflichen Trennschärfe wie auch einer Diskussion zu inhaltlichen Fragen der Gegenstände. Das heißt aber auch: Um über ‚etwas‘ reden zu können, bedarf es einer Herausbildung und Steigerung der Ausdrucksfähigkeit, sowohl bei den Akteuren als auch bei den Lernenden. Erst dadurch wird eine genauere Verständigung über das komplexe Geschehen möglich, das im Umgang mit den Künsten stattfindet. Ob und in welcher Hinsicht die entsprechenden Fähigkeiten gefördert werden, ist daher eine entscheidende Frage. Empirische Forschung trägt hier zu einer Beantwortung bei. Der Rat hat daher eine entsprechende empirische Studie initiiert. Sie macht deutlich, dass hier sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht erheblicher Handlungsbedarf besteht.

Resümee → S. 54

## Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015

Eine Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach auf Initiative des Rates für Kulturelle Bildung

Die im Juli 2015 publizierte repräsentative Studie „Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015“ stellt einige wichtige Aspekte heraus, die von den befragten Jugendlichen der 9. und 10. Klassen an allgemeinbildenden Schulen selbst benannt wurden.<sup>100</sup> Die Ergebnisse aus den Themenkomplexen ‚Kulturverständnis und -interesse‘, ‚Berührungspunkte mit Kultur in der Schule‘ und ‚Bedeutung von Kultur‘ indizieren Probleme, deren Ursachen in Folgeuntersuchungen weiter zu ergründen wären.

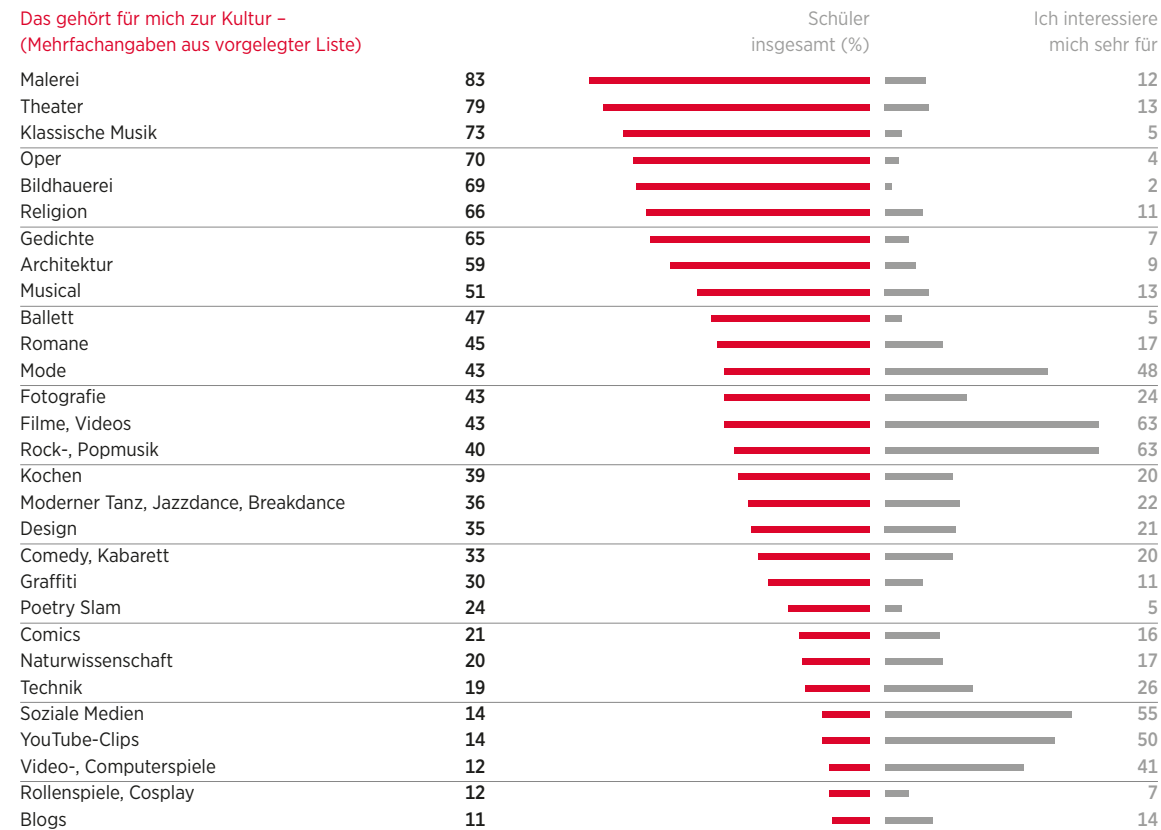
- Der überwiegende Teil der Befragten verbindet mit ‚Kultur‘ auf eine überraschend konservative Weise die ‚klassischen‘<sup>101</sup> Kunstformen. Die eigenen kulturellen Aktivitäten und Interessen werden eher selten mit dem Begriff assoziiert: Kultur ist, womit die Älteren sich beschäftigen.
- Obgleich die Schulen, wenn auch in unterschiedlichem Maß, Berührungspunkte mit verschiedenen Gegenständen Kultureller Bildung innerhalb und außerhalb des Unterrichts ermöglichen und die Jugendlichen einen guten Überblick über die Angebotsstruktur haben, weichen ihre eigenen Interessen erkennbar von dieser Angebotsstruktur ab.
- Ein Drittel der befragten Mädchen und Jungen ist im schulischen Nachmittagsangebot nicht kulturell aktiv, und zwar ohne einen (bei gegenwärtigem Forschungsstand) erkennbaren Zusammenhang zum Elternhaus, der besuchten Schulform oder einem Migrationshintergrund.
- Ein Großteil der Jugendlichen ist kulturell sehr oder etwas interessiert und auch aktiv, jeweils ein Drittel benennt Musik und Kunst sogar als ein Lieblingsfach – dennoch messen mehr als 50 Prozent dem Kunst- bzw. dem Musikunterricht keine große Bedeutung bei.
- Für Mädchen hat ein Grundwissen über Kultur einen größeren Stellenwert als für Jungen, sie sind auch stärker an Kultur interessiert. Folglich sind sie auch aktiver und gehen ihm Schnitt drei kulturellen Aktivitäten zumindest ab und zu nach (Jungen: zwei).

## Kulturverständnis und -interesse

„Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015“ bestätigt einen Trend aus vorangegangenen Studien, dass das Kulturverständnis der Schüler weitgehend von den ‚klassischen‘ Kunstformen geprägt ist.<sup>102</sup> Hingegen rechnen sie ihre stärksten eigenen Interessen deutlich seltener dem Kulturbegriff zu. Besonders eindrücklich zeigt sich das am Beispiel der Musik: Während für 73 Prozent der Befragten klassische Musik zur Kultur zählt, nennen nur 40 Prozent die Rock- und Popmusik (siehe Schaubild 1).

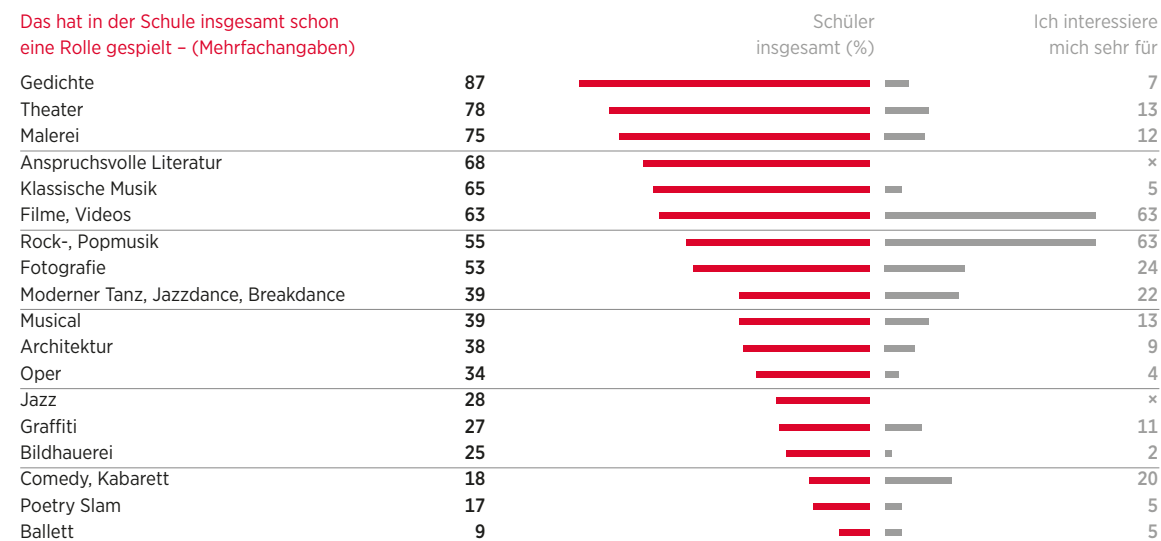
## 1 Kulturverständnis und -interessen der Schüler

Das gehört für mich zur Kultur –  
(Mehrfachangaben aus vorgelegter Liste)



## 2 Kontakte mit verschiedenen Kulturbereichen in der Schule vs. eigene Kulturinteressen

Das hat in der Schule insgesamt schon  
eine Rolle gespielt – (Mehrfachangaben)



x = als Interessensgebiet nicht abgefragt

## Berührungspunkte mit Kultur in der Schule

Schulen fokussieren keineswegs nur klassische Themen und Gegenstände: Zwei Drittel oder mehr aller befragten Schüler sagen zwar, Gedichte, Theater, Malerei, anspruchsvolle Literatur und klassische Musik hätten bereits im Unterricht oder außerhalb des Lehrplans eine Rolle gespielt. Mehr als die Hälfte der Schüler berichtet aber, dass auch moderne Formen wie Filme und Videos oder Rock- und Popmusik bereits Thema waren. Das Angebot ist in der Wahrnehmung der Jugendlichen also vielfältig. Indes ist auch hier eine Diskrepanz zwischen Gegenständen Kultureller Bildung im Unterricht oder im schulischen Nachmittagsbereich und eigenen Interessen zu beobachten (siehe Schaubild 2).

## Kulturelles Desinteresse

Beachtlich ist zudem der Anteil derer, die abseits des Unterrichts überhaupt keine schulischen Kulturangebote wahrnehmen (37 Prozent).<sup>103</sup> Dieser Befund besteht ohne einen erkennbaren Zusammenhang zum Elternhaus, zur besuchten Schulform oder zu einem Migrationshintergrund. Fehlende Kenntnisse über die Angebote oder ein fehlendes Kulturangebot an Schulen insgesamt können, wie oben gezeigt, nicht Ursache für diese Werte sein, auch wenn es deutliche Unterschiede zwischen den Schulformen bei der Angebotszahl gibt.<sup>104</sup> Auf gezielte Nachfragen unter den generell nicht an Kultur interessierten Schülern nach den Gründen ihres Desinteresses wurde überwiegend geäußert, Kultur sei langweilig oder man interessiere sich für andere Dinge, vornehmlich Sport.

## Bedeutung von Kultur

Dennoch zählen viele Schüler die künstlerischen Fächer zu den Lieblingsfächern: Sie rangieren auf einem Niveau mit Fächern wie Deutsch, Biologie oder Mathematik und deutlich vor Physik, Chemie, Religion/Ethik oder Wirtschaft (siehe Schaubild 3). Fragt man die Schüler jedoch nach dem Stellenwert künstlerischer Fächer für sie, sind die Anerkennungswerte gering: 58 Prozent gaben an, den Kunstunterricht weniger oder gar nicht wichtig zu finden, 55 Prozent sagten dies über den Musikunterricht.<sup>105</sup> Sollte sich darin ein repräsentativer Trend artikulieren, müsste den Ursachen bzw. Gründen dringend nachgegangen werden. Auch hier wären die Rolle und die Bildungspotenziale der Gegenstände der Kulturellen Bildungsangebote im Unterricht genauer in den Blick zu nehmen.

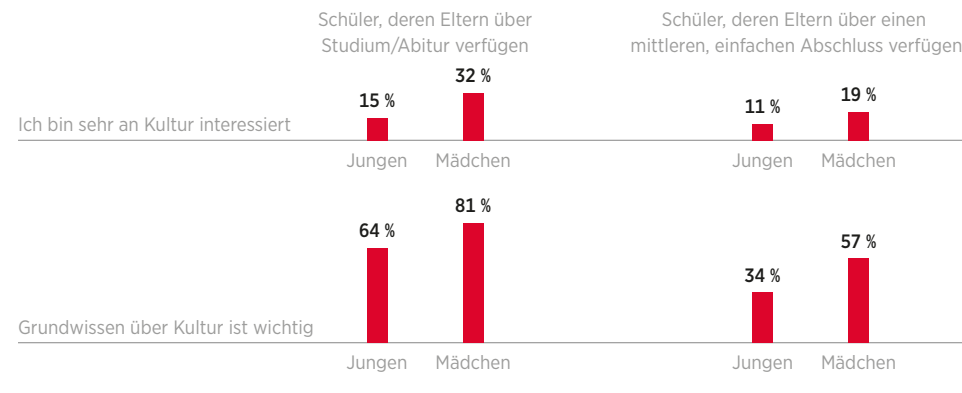
## Deutliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen

Mädchen interessieren sich doppelt so häufig für Kultur und messen auch einem Grundwissen über Kultur in signifikanter Weise höhere Bedeutung bei als Jungen – unabhängig vom Bildungshintergrund der Eltern (siehe Schaubild 4). Dies schlägt sich im eigenen Engagement nieder: Gehen Mädchen im Schnitt drei Aktivitäten wie Musizieren, Malen, Tanzen oder Theaterspielen zumindest ab und zu nach, sind es bei Jungen nur zwei.<sup>106</sup> Zudem werden tradierte Rollenbilder sichtbar: 72 Prozent der Mädchen interessieren sich für Mode, indes nur 24 Prozent der Jungen. Diese präferieren Computer-/Videospiele sowie Technik (67 Prozent der Jungen zu 14 Prozent der Mädchen, beziehungsweise 44 Prozent zu 7 Prozent).<sup>107</sup>

### 3 Lieblingsfächer

Dieses Fach mag ich in der Schule besonders gern – (Mehrfachangaben)	Schüler insgesamt (%)	Jungen (%)	Mädchen (%)
Sport	64	74	53
Fremdsprachen	41	28	55
Deutsch	37	22	52
Biologie	36	28	44
Mathematik	34	43	25
Kunst	32	19	45
Musik	32	22	42
Geschichte	29	28	30
Erdkunde	27	29	25
Sozialkunde	23	18	28
Arbeitslehre/Technik	22	38	5
Physik	21	33	8
Chemie	19	27	12
Religion/Ethik	16	12	21
Wirtschaft	16	19	13

### 4 Unterschiedliche Bedeutung von Kultur für Jungen und Mädchen unabhängig vom Bildungshintergrund der Eltern



### 5 Auslöser für das Interesse an Kultur bei Schülern ...

Frage an Schüler, die sich sehr oder etwas für Kultur interessieren:  
*„Woher kommt Ihr Interesse für Kultur: Hat sich das einfach so entwickelt, haben das Ihre Eltern, Freunde oder Lehrer geweckt, gibt es einen Künstler, der Ihr Interesse geweckt hat, oder woher kommt das sonst?“*

Mein Interesse an Kultur – (Mehrfachangaben)	Schüler, die sich sehr oder etwas für Kultur interessieren			
	insgesamt	Studium	Abitur	Mittlerer, einf. Abschluss
hat sich einfach so entwickelt	53%	47	52	56
haben meine Eltern geweckt	50	74	51	33
haben Lehrer geweckt	36	36	34	37
haben Freunde geweckt	22	21	19	22
hat ein Künstler geweckt	13	17	17	7

Schüler, die sich sehr oder etwas für Kultur interessieren (70 Prozent = 100)

### 6 Besuch von Kulturangeboten und kulturellen Veranstaltungen mit den Eltern

Das habe ich mit den Eltern besucht –	Schüler insgesamt	Bildungshintergrund der Eltern		
		Studium	Abitur	Mittlerer, einf. Abschluss
Kino	81%	86%	89	76
Besichtigung historischer Gebäude	60	73	62	53
Museum	58	78	60	48
Theater	38	64	40	26
Musical	38	54	48	26
Konzerte (z. B. Rock, Pop, Rap, Hip-Hop)	29	32	36	25
Kunstaussstellung	24	49	31	8
Comedy, Kabarett	21	30	29	13
Festival	20	20	16	20
Klassische Konzerte	14	33	13	5
Moderne Tanzaufführung	11	17	11	8
Ballett	9	18	7	5
Oper	8	20	6	2
Autorenlesung	4	8	2	3
Poetry Slam	1	2	2	x

x = weniger als 0,5 %

Die Befragung zeigt, dass die Schule im Großen und Ganzen dem Bildungsauftrag nachkommt, Jugendliche mit einer Vielfalt an kulturellen Gegenständen und Praktiken in Kontakt zu bringen, wenn auch an den verschiedenen Schulformen in unterschiedlichem Maße. Es gelingt ihr allerdings nicht, dass die Interessen dieser Altersgruppe und die schulischen Angebote größere Schnittmengen bilden (siehe Schaubild 2). Hier wüsste man gerne mehr über die Gründe.

Das Elternhaus ist nach den Ergebnissen von „Jugend/Kunst/Erfahrung“ mit 50-prozentiger Nennung der stärkste Einflussfaktor für die Kulturinteressen von Kindern und Jugendlichen. Bildung von Geschmack und Kompetenz sowie die Aneignung von Kultur als kulturelles Kapital werden in der Familie grundgelegt (siehe Schaubild 5). Doch immerhin ein Drittel gab Lehrer als ‚Erwecker‘ ihres Kulturinteresses an. Freunde und Künstler spielten hingegen eine nachgeordnete Rolle. Schulen sind also ein prädestinierter Ort, um Kindern und Jugendlichen die Gegenstände kultureller Bildung – auch im Rahmen des schulischen Nachmittagsbereichs – näherzubringen. Wie allerdings sehen diese Berührungspunkte in Schulen mit den Gegenständen aus, wenn der Studie zufolge die Hälfte der befragten Neunt- und Zehntklässler keinen regelmäßigen Kunst- und Musikunterricht erfährt?<sup>108</sup>

Wie alternativlos der Ort Schule als Berührungspunkt mit Angeboten kultureller Bildung ist und bleibt, wird am Maß der Besuche Jugendlicher aus bildungsfernen Elternhäusern<sup>109</sup> in Kultureinrichtungen deutlich: Nur 8 Prozent dieser Gruppe haben mit ihren Eltern bislang eine Kunstaussstellung besucht, lediglich 5 Prozent klassische Konzerte oder Ballettaufführungen (siehe Schaubild 6).

Die Forderung nach einer qualitativ hochwertigen und quantitativ ausreichenden Grundversorgung mit kultureller Bildung vor allem im formalen Bildungsbereich ist aktueller denn je. Entsprechende Bildungsmöglichkeiten zu sichern, bleibt eine der wichtigsten politischen Aufgaben. Politisch muss dafür gesorgt werden, dass qualifizierte Angebote auch tatsächlich vorhanden sind, dass der Unterricht in den künstlerischen Fächern regelmäßig stattfindet und von qualifiziertem Personal gegeben wird.



## Der Midas-Touch der Schule

Johannes Bilstein

Der arme Midas: So schön hatte er sich das vorgestellt, wenn alles, was er anrührte, zu Gold werden würde. Nie mehr Sorgen, nie mehr Knappheit – stattdessen: Gold, Reichtum und Macht nach Belieben. Und dann nahm ihn Dionysos beim Wort und er wäre fast verhungert: Es wurde ihm alles zu Gold – und so musste er Dionysos kleinlaut darum bitten, diese Gabe wieder zurückzunehmen. Der arme Midas. Mit Gold überhäuft, leidet er Hunger, er bietet ein Bild unendlichen Reichtums und existenzieller Armut zugleich.

Die Legende hat sich über die Jahrtausende gehalten, sie findet sich bei Platon und Ovid, und der Midas-Touch wird bis heute immer wieder besonders reichen oder erfolgreichen Menschen zugesprochen: meist voller Bewunderung und ohne über das traurige Hunger-Schicksal des Namensgebers nachzudenken. Und lange schon hält sich der Verdacht, dass auch die Schule solche Wirkungen hat – dass auch sie alles, was sie berührt und in sich aufnimmt, verwandelt: freilich nicht zu Gold, sondern zu Schule.

Was soll sie auch anders machen? Die ganze Welt soll ja in ihr vorkommen, für die nachwachsende Generation. Da man nun keine ganze Welt zwischen die Wände eines Klassenzimmers sperren kann, muss man, müssen die Lehrer, sich mit Ersatz begnügen: mit sprachlichen Symbolen und Abbildungen, mit Modellen, mit Simulakren. Da man einen echten Wald nicht so recht ins Klassenzimmer holen kann, nimmt man einen Modell-Wald oder zeigt ein Video vom Walde. Und hier geschieht die Verwandlung: Das Modell vom Wald ist kein Wald mehr, aus einem höchst vielfältigen Lebensraum ist ein Schul-Exponat geworden. Und so geht es auch mit allen anderen Gegenständen, die in der Schule zum Thema werden – am Ende wird aus allem Schule. Ganz gleich, ob man Politik, Sexualität, Rock-Musik oder Bergwiesen zum Gegenstand des Unterrichts macht – die Schüler sind immer nur mit Schul-Politik, Schul-Sexualität, Schul-Rock oder Schul-Natur konfrontiert. Wir alle kennen diese Enttäuschung, wenn die Schule das ‚echte Leben‘ verspricht und sich dann doch wieder nur Schule ereignete – einschließlich Klassenarbeit.

Wie aber können die Gegenstände der Kulturellen Bildung, die Künste diesem Schicksal entgehen? Zu mächtig erscheint die institutionelle Binnenlogik der Schule, zu groß der Anpassungszwang auch für jene von außen – zum Beispiel die Künstler. Doch genau darin hat die Kunst große Erfahrung: sich in fremden Systemzwängen zu bewegen und zu behaupten. Seit langem sind Künstler es gewohnt, sich gegen allzu starke Vereinnahmungsversuche zu wehren und stattdessen ihr Eigenes zu machen. Nur wenn sie sich nicht von Schule erfassen lassen, stattdessen ihre Kunst machen, können sie der Schule wirklich nutzen, ihre eigenen Gegenstände retten und dem Schicksal des Midas entgehen.

## Die andere Seite der Kompetenzkonstruktion – Umgang mit Inkompetenzerfahrung

Heinz-Elmar Tenorth

Kulturelle Bildung lebt in ihrer Praxis mit einer eigentümlichen, aber selbst erzeugten Spannung: Einerseits grenzt sie sich von schulischen Bildungsprozessen ganz stark dadurch ab, dass sie eine Praxis frei von Bewertungszwang verspricht und möglich machen will, höchst individualisiert nicht nur in den Feldern und Praktiken, sondern auch in den Kriterien, in denen gelingende Praxis diskutiert wird. Andererseits sagt schon der Volksmund „Kunst kommt von Können“, und ein Programm Kultureller Bildung, das sich stark von den Künsten inspirieren lässt und von den je spezifischen ästhetischen Erfahrungen, die sie ermöglichen, hat nicht allein jeder Beliebbarkeit abgeschworen, sondern auch – implizit oder explizit – Kriterien akzeptiert, die nicht mehr individuell bestimmt sind, sondern durch die Logik der jeweiligen Praxis. Denn die Felder der ästhetischen Erfahrung haben ohne Zweifel ihre je eigenen Traditionen und leben in Welten spezifischer Reflexion, die immer auch auf Kompetenzen rekurrieren, die sich in der Praxis artikulieren oder erwartet werden und überhaupt erst ihre Qualität ausmachen. Ohne solche Referenz auf Qualität wäre auch die Rede von Kompetenzen völlig leer, deren Aufbau und Kultivierung Ziel kultureller Bildungsarbeit ist. Man mag die je einzelne Praxis dann, insofern bleibt ein Aspekt von Individualisierung erhalten, nicht im Dual von ‚richtig vs. falsch‘ codieren können, weil es in den Künsten eine Vielfalt von Referenzsystemen und Referenzkriterien gibt, aber nicht nur der Experte und Kunstkritiker, auch die Laien codieren kriterial und dann zumindest im Dual von ‚besser vs. schlechter‘ und ‚gelingen oder misslungen‘, und meist auch relativ konsensual.

### Differenz, Bewertung und Anerkennung

Im Blick auf die Adressaten und Akteure kultureller Praxis bedeutet das zugleich, dass die Qualität von Praktiken und ihren Produkten auch dem Urheber zugeordnet wird. Wie in allen pädagogischen Feldern, ja wie in allen Praktiken, die der Beobachtung durch andere zugänglich sind oder sich in wie immer variablen Formen von Öffentlichkeit ereignen, erlebt der Akteur dann unausweichlich, dass die so positiv konnotierte Rede von der Individualisierung verdeckt, dass hier Praktiken bewertend codiert werden. Und nicht nur das, diese Bewertungen werden auch im Dual von Kompetenz vs. Inkompetenz je subjektiv erfahren und erlebt. Das gilt auch für eine jede Praxis Kultureller Bildung, schulisch wie außerschulisch, formell oder informell, zumindest dann, wenn sie nicht in völliger Isolierung

geschieht, fernab von aller Kommunikation mit anderen. Das Lehrerurteil und die schulische Zertifizierung haben angesichts dieser Alltäglichkeit von Differenz-erfahrung und -erzeugung in der Praxis von Bildung wohl zu Unrecht und allein den Ruf, eine Praxis problematischer Zuschreibung und Bewertung zu sein. Schon in Schulen, mehr noch in informellen Kontexten sind nämlich Formen der differenz-erzeugenden Beobachtung und Bewertung kultureller Praktiken gleichermaßen bedeutsam und in ihren Folgen ebenfalls höchst ambivalent. Sie ermutigen, wenn sie Lob und Anerkennung artikulieren; sie sind problematisch, zumindest aber ambivalent in ihren Wirkungen, wenn Distanz oder Kritik oder die Zuschreibung als misslungen artikuliert wird.

Mitglieder der Peergroup sind dabei in der Regel deutlich gnadenloser als der professionelle Pädagoge, der die zwiespältigen Effekte von Praktiken der Rückmeldung kennt. Aber auch der je einzelne Produzent kultureller Praxis selbst gehört zu den so kompetenten wie kritischen Beobachtern seiner eigenen Aktivitäten – denn er kann vergleichen und er vergleicht, meist schon vor dem expliziten Urteil anderer. Er praktiziert auch Zuschreibungen und Erklärungen, ordnet sich also auch selbst im Code von kompetent vs. inkompetent binär schematisierend ein.

### **Begabung vs. Lernprozesse**

Praktiken und Prozesse Kultureller Bildung bilden keine Ausnahme von solcher Differenz-erfahrung und -codierung. Die besonderen Risiken Kultureller Bildung bestehen allerdings darin, dass Selbst- wie Fremdzuschreibungen immer noch relativ rasch auf ‚Begabung‘ attribuieren, also von Erklärungsmustern Gebrauch machen, mit denen die Möglichkeit von Leistungen implizit oder explizit auf ‚Natur‘ attribuiert wird und nicht auf Lernprozesse, sodass eher angeborene Fähigkeiten unterstellt werden als erworbene. „Ich kann das nicht“, ist eine so bekannte wie verständliche erste Reaktion auf solche Erfahrungen und Zuschreibungen, generalisiert zu „ich kann das auch nicht lernen“, weil mir „die Begabung“ fehlt. In der Praxis Kultureller Bildung entpuppt sich das Versprechen der Individualisierung und der Primat des Gelingens eigener Aktivitäten jenseits universalistischer Bewertungsmuster insofern als falsches Versprechen, als Beispiel für die Leichtigkeitslüge<sup>19</sup>, die noch die kritische Selbstbeobachtung und die Kompetenz zum Vergleich nicht ernstnimmt, die schon der Laie seinen eigenen Praktiken und Produkten gegenüber entwickelt.

### **Umgang mit Inkompetenz**

Die brisante Herausforderung Kultureller Bildung beginnt deshalb auch hier, an der alltäglichen und unvermeidbaren Erfahrung der eigenen Inkompetenz. Wie, so erinnert sich jeder Anfänger, kann man gegen die Beleidigung der eigenen und fremden Ohren dennoch weiter daran arbeiten, das Geigenspiel zu lernen

und nicht gleich wieder aufzugeben? Wie, sagt nicht nur die Erinnerung an den Kunstunterricht, bewahrt man die Lust am Malen oder Zeichnen oder den gestaltenden Umgang mit Materialien trotz der gravierenden Differenz-erfahrung, die der Blick auf den Nebentisch eröffnet? Wie, das gehört auch in die Problemzonen, jetzt in die pädagogischen, gewinnt man Zutrauen zu sich selbst auch gegen die vermeintlich ermutigende Rückmeldung des Pädagogen, die sich doch häufig nur als Exempel einer Form von Pädagogik entpuppt, die man von Oma und Opa kennt: Mit differenten Produkten künstlerischer Aktivitäten der Enkel konfrontiert, auch mit der Erwartung, Differenzen zu markieren, das Gute vom Schlechten, das Gelungene vom Misslungenen zu trennen, Hässliches und Schönes zu unterscheiden, finden sie alles ‚nett‘ und ‚schön‘, weil sie nicht entmutigen wollen.

Aber sie machen dem Fragenden doch nur bewusst, dass die Differenz so groß ist, dass die Angst vor der Enttäuschung den Mut zur klaren Positionierung überwiegt. Die Pädagogisierung des unvermeidbaren Duals von Kompetenz vs. Inkompetenz tappt in ihre eigene Falle und verschärft damit das Problem, das sie nicht erzeugen wollte. Jetzt fühlen sich die Novizen der künstlerischen Praxis nicht einmal mehr ernstgenommen in ihren Anstrengungen, sondern sehen deren Ergebnisse in Wohlwollen nivelliert und ignoriert.

### **Die individuellen Lernprozesse**

Individualisierung, das sollte man anerkennen, betrifft also nicht die Gütekriterien der kulturellen Praxis, sondern die Modalitäten des Vollzugs und – wenn Pädagogen daran beteiligt sind, denen das Qualitätsproblem so wenig gleichgültig ist wie die Selbstwahrnehmung der Akteure – die Form der Kommunikation über die kulturelle Praxis und die ästhetische Erfahrung. Kulturelle Bildung ist nämlich wirklich Bildungsarbeit, nicht ohne Selbstentäußerung und die Herausforderung einer Aufgabe zu haben, und zwar einer Aufgabe, an der man scheitern kann. Das gilt auch für informelle Bildungspraxis. Mag sie auch durch die Tatsache entlastet sein, dass ihre Form der Markierung von Differenz nicht durch eine Zertifizierung nach schulischem Muster bildungsbiografisch belastet wird, die Differenzmarkierung bleibt. Damit bleibt auch eine alte pädagogische Frage: Wie markiere ich Produkte oder das Misslingen, ohne den Mut zur Anstrengung zu zerstören?

Größere Aufmerksamkeit für das Scheitern und realistische Rückmeldungen ohne falschen Trost oder Beschönigung sind der erste Schritt. Mehr als das Pathos von Anerkennung ist dafür die Sensibilisierung für die Ansprüche der Aufgabe hilfreich und die gemeinsame Überzeugung, dass für Lösungen individuelle Lernprozesse und nicht die Natur Voraussetzung sind.

## Abbildung oder Nachempfindung?

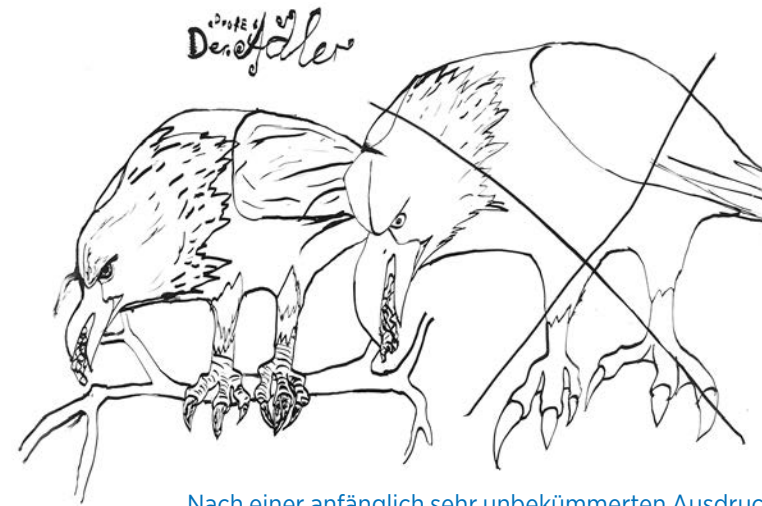
Diemut Schilling

In den vom Christentum geprägten Kulturräumen stand in weiten Abschnitten der Kunstgeschichte die Darstellung der menschlichen Figur im Mittelpunkt der Kunstproduktion. Aber auch Stilleben, Landschaftsmalerei, Seeschlachten – die Fähigkeit zur naturalistischen Nachempfindung der uns umgebenden Welt war bis noch vor 150 Jahren Basis und Instrument einer sich fortwährend weiterentwickelnden bildnerischen Tradition.

Die Erweiterung der Ausdrucksmittel durch die Moderne, beschleunigt durch die Entdeckung fotografischer Techniken hat die Selbstverständlichkeit eines handwerklichen Grundvermögens zum Naturalismus in der bildenden Kunst beendet.

In der heutigen kunstakademischen Ausbildung ist realitätsnahes Darstellungsvermögen weder zwingende Voraussetzung für eine Aufnahme noch nimmt es im weiteren Verlauf des Studiums einen bemerkenswerten Stellenwert ein. Naturalistisches Darstellungsvermögen als zu vermittelnde Grundkenntnis darf demnach bei einem Kunstlehrer nicht mehr als gegeben vorausgesetzt werden. Überhaupt steht keine der künstlerischen Sparten dem Prinzip eines Lernens durch Nachahmung sowie Wiederholung historisch so skeptisch gegenüber wie die der bildenden Künste. Während in Tanzausbildungen weiterhin Basisschrittfolgen mit selbstverständlicher Disziplin durch permanente Wiederholung in das Körpergefühl eingepflegt werden, man in der Musik mal eben eifrig Monate in das Beherrschen einer weltbekannten Tonfolge versenkt, Schauspieler über dem Auswendiglernen fremder Autorentexte brüten, schwebt im Kunststudium über dem weißen Blatt Papier oder einer jungfräulichen Leinwand vom ersten Moment an die unausgesprochene Erwartung einer von Vorbildern befreiten Originalität.

Man möchte meinen, dass die gestalterischen Prozesse von Kindern sich diesem gewandelten Kunstverständnis schon lange angepasst haben, zudem der Paradigmenwechsel der Moderne uns ja speziell in Bezug auf strenge Qualitätskriterien wie handwerkliches Vermögen eine große Entspannung gebracht hat. Dem ist aber nicht so.



Studie eines Adlers,  
Sascha, 12 Jahre

Nach einer anfänglich sehr unbekümmerten Ausdrucksphase entwickelt erstaunlicherweise immer noch jedes Kind im Laufe seiner zeichnerischen Entwicklung den Wunsch nach Verbesserung seiner Fähigkeiten realistischer Darstellung. Sobald also im Grundschulalter das definitiv als Pferd geplante Tier beim Zeichnen vor den eigenen Augen auf rätselhafte Weise zum Hund mutiert, erwachsene Betrachter verlegen und wohlwollend das misslungene Motiv interpretieren, ja, auch die nachgezeichneten Superhelden nicht ansatzweise so bestechend wirken wie das Original, da beschleicht Heranwachsende das Gefühl, dass der ermutigend gemeinte Kommentar „Schön gemacht“ nicht überzeugt, dass die Befreiung aus zwingender Methodik, ein „anything goes“, so einfach und automatisch dann doch nicht forschende Freiheit und Selbstbestimmung erzeugt. Und so ringen sie, mehr oder weniger ohne begleitende Hilfe und mit großer Selbstkritik weiter darum, dass ihre Zeichnung der eigenen Wahrnehmung von Welt ähnlicher und für sie selber dadurch überzeugender wird.

Zu groß bleibt die Sehnsucht nach dem Beherrschen einer konventionellen Bildsprache als Ausdrucksmittel, deren Vokabular an den Wahrnehmungsgewohnheiten einer Gesellschaft andockt und daher Kommunikation mit ihr ermöglicht, Geschick und Leistungswillen offenbart, kurzum der Wunsch, dass das Bildermalen doch so bodenständig funktionieren möge wie die Geschwisterkünste, wo Bewunderung ja unter Anderem durchaus noch mit Virtuosität, mit ‚Können‘ oder schlicht: empfundener ‚Schönheit‘ erzeugt wird.

Es bleibt eine interessante Frage, ob und wie diese aus der Kunstgeschichte zwingend entstandene Kluft des Anspruchs eines modernen Kunstbegriffs auf gestalterische Unabhängigkeit, gar Radikalität einerseits und des immer wieder erneut nachwachsenden Bedürfnisses einer Welterschließung durch Perfektionierung einer formenden Nachahmung andererseits in der Vermittlung dauerhaft wieder geschlossen werden könnte.



Giovanni Francesco Caroto  
Knabe mit Kinderzeichnung  
1520, Öl/Holz, 37×29 cm  
inv. 5519-1B0130  
Verona, Museo di Castelvecchio



### Exkursion in einen unverbrauchten Sinn

Die bildende Kunst ist mit ihren Gestaltungskriterien nach wie vor maßgeblich im Sehsinn verankert. Im Anschauen und Werten bildet sich unser innerlicher Bezug zu Bildern, Skulpturen, Installationen, Fotografien, Performances, Filmen. Beim eigenen Schaffen stehen dieselben Kriterien parat, die wir auch auf professionelle Vorbilder kritisch anwenden, um für uns Qualität zu definieren.

Auch wenn gerade das eigene Bilder- und Formenerfinden gegen Ende der Kindheit tendenziell versiegt, die uns umgebende Realität ist von nichts mehr geprägt als von stehenden und bewegten Bildern und designten Objekten. Und das in einer ausgeklügelten Qualität, gegen die das allermeiste Selbsterdachte nur noch hausbacken und stümperhaft wirken kann. Ein Grund mehr, aufzugeben. Und im Handumdrehen gehört man auch zu denen, die verlegen abwinken, drückt man ihnen einen Stift in die Hand: "Nein, ich konnte noch nie malen".

### Eine Versuchsanordnung:

Ton in der Menge vergleichbar dem Volumen eines dicken Buches. Ein verdunkelter Raum (alternativ: dauerhaft geschlossene Augen). Mindestens drei Stunden Zeit. Eine ausreichende Tischfläche, ein Stuhl. Kein Gespräch, Stille.

Wie ein Blinder das eigene Gesicht ertastet. Es im Maßstab 1:1 in Ton nachbilden. Das Selbstportrait entsteht dabei in abgewandter Richtung und nicht als scheinbares Gegenüber. Nur mit den Händen die Gesichtslandschaft erfassen, vergleichend formen. Ertasten der eigenen Züge – im Ton prüfend vergleichen, gegebenenfalls korrigieren. Optimal ist dabei wie schon erwähnt: Schweigen.

Die gefühlte Landschaft lässt sich sowieso nicht in Worte fassen, da weite komplexe Zwischenräume unsere Gesichtsfäche dominieren und nicht wie angenommen, Auge, Nase, Mund. Und diese Flächen haben Hügel und Strecken, die alle Konzentration erfordern, ist man abgelenkt, verliert man sich völlig.

Leichte Panik stellt sich ein. Das quälende Gefühl, man blamiere sich gerade komplett und das völlig ungeschützt. Das bisher Entstandene sieht bestimmt lächerlich aus. Ob man nicht doch mal kurz kucken könnte?

Ja, sicher, aber ohne die Augen aufzumachen. Die Fingerspitzen sehen genug. Die hier entstehende Form hat mit bildhauerischem ‚Können‘ nichts zu tun, sie ist unabhängig von jeder Vorbildung zu erzeugen, sie misst sich nicht mit Kunst und will auch keine werden.

Die Qualität entsteht einzig aus der Konzentration und Ruhe, der Hingabe an den Moment, vor allem aber einer Kompromisslosigkeit, so lange Veränderungen vorzunehmen, bis sich die Sicherheit einstellt, etwas fühle sich wirklich ‚gleich‘ an.

Durchgeführt mit Menschen aller Lebensalter und unterschiedlichster Bildungshintergründe bleibt auch nach Jahrzehnten unverändert faszinierend die Lebensnähe, plastische Intensität, der konzentrierte Ausdruck, der aus dieser ungewöhnlichen Erfahrung heraus immer neu und beeindruckend individuell die geformten Gesichter prägt.

Die Gegenprobe zeigt: Sehenden Auges ist dieser Grad an sinnlich erfasster Anatomie ohne gestalterische Vorbildung unerreichbar.

Was steht uns denn in der bildenden Kunst so im Wege, dass die nur eine Augenbinde weit weg liegende Sensibilität uns sehenden Auges sofort wieder verlässt? Dass die uns von Natur aus innewohnende ureigene gestalterische Fähigkeit zu Qualität durch bloßes Anschauen des Werkes während des Entstehungsprozesses kläglich versiegt? So stellt die bildnerische Nachempfindung von Welt jenseits des derzeitigen Kunstdiskurses weiterhin ihre gänzlich eigenen Fragen.



### Resümierend ist festzuhalten:

Wie die Texte von Johannes Bilstein, Heinz-Elmar Tenorth und Diemut Schilling zeigen, weist der pädagogische Umgang mit den Gegenständen Kultureller Bildung seine ganz eigenen Schwierigkeiten auf, bietet aber auch große Chancen. In Bezug auf die formale Bildung verweist die Studie „Jugend/Kunst/Erfahrung“ auf Diskrepanzen zwischen Erwartungen und Angebot.

Weichen Kulturbegriff und Kulturinteresse in diesem Alter stark voneinander ab, so ist mit Blick auf die sich neigende Schulzeit zu fragen, was getan werden kann, um den Jugendlichen entscheidende Anstöße, Kenntnisse und Erfahrungen mit den Künsten auf den Weg zu geben – etwas, an das sie anknüpfen können. Bemerkenswert ist ebenso der Befund der geschlechterspezifischen Unterschiede in den Interessen.

Insgesamt zeigt sich auch hier, dass ein Qualitätsdiskurs zu den Gegenständen Kultureller Bildung dringend erforderlich ist.

Warum schaffen es insbesondere die formalen Bildungseinrichtungen nicht, ‚mehr‘ aus den Gegenständen Kultureller Bildung zu holen? Liegt es am fehlenden Bewusstsein für den Wert der ästhetischen Erfahrungen oder der Bildungspotenziale? Liegt es daran, dass alles zu Schule wird, was in Schule kommt? Liegt es an der Einstellung zu den angeblich weichen ‚Nebenfächern‘, deren Gegenstand eher mit Freizeit und Freiwilligkeit verbunden wird? Oder liegt es an individuellen Inkompetenzerfahrungen der Schüler im Umgang mit den Künsten? Der gängige Reflex auf solche Fragen und Befunde – nach mehr Programmen, Websites, Flyern und Geld – sollte kritisch hinterfragt werden. Vielmehr könnte sich die Aufmerksamkeit auf die Fragen richten: Welcher Gegenstand hat welches Potenzial? Und wie vermittelt man was?

Das geschieht nicht im luftleeren Raum und ist nicht loszulösen von den Einflussnahmen aus Staat, Markt und Gesellschaft. Und klar ist: Zahlreiche Einflüsse wirken vor dem Hintergrund komplexer Aushandlungsprozesse. Denn die ohnehin schwierige Frage ‚Was soll gemacht werden?‘ ist immer verbunden mit der Frage nach dem ‚Warum‘ und dem ‚Von wem‘.

II

**ZUR RAHMUNG—**  
WARUM WIRD WAS  
GEMACHT?  
UND VON WEM?

---

## Von Listen und Lotsen

Doch welcher Weg führt zu den Gegenständen? Und wie findet man ihn? Die Figur des suchend Umherirrenden – von Odysseus über Parzival bis Forrest Gump – wird seit eh und je als Metapher für das Zurechtfinden in der Welt verwandt. Halb betroffen, halb begeistert folgt man den interessant umwegigen Suchbewegungen dieser Protagonisten. Dass die Suche schnell zur Lebensaufgabe werden kann, zeigen diese Figuren auch. Das gilt erst recht, wenn die unendliche Fülle und der unerschöpfliche Reichtum der kulturellen Gegenstände ins Spiel kommen.

Im Zuge von transkulturellen und transnationalen Entwicklungen und Transformationen kultureller Traditionen ist es offensichtlich schwieriger denn je, diejenigen Gegenstände aus dem ständig wachsenden Angebot zu benennen, die wirklich beachtenswert und wertvoll sind. Was bleibt den Umherirrenden also anderes übrig, als nach Richtlinien, Empfehlungen, Expertenwissen oder Ausbildung der eigenen Kritikfähigkeit zu suchen? Letzteres ist aufwendig und mühsam, ersteres scheinbar leicht zu haben.

Nur zu verständlich also, dass die kulturelle Orientierung an Bestenlisten und Charts nicht nur individuell bequem, sondern auch ökonomisch interessant ist. Eine Feststellung, auf die der Markt längst entsprechend reagiert. So hat sich der Erfolg der Empfehlungen und Leitfäden besonders da eingestellt, wo die Orientierungsbedürfnisse eindeutig und unmittelbar bedient werden können.

Das gilt für fast alle Bereiche des Alltags und der Freizeitinteressen. Beispielsweise beim Fernsehen: Jede Sendung über Bestenlisten muss die Evidenz des Inhalts schon in originellen Titeln deutlich machen, die zeigen, dass man ganz sicher bei den richtigen Experten ist. Eine Auswahl der Titel verdeutlicht das: „Die Besten ...“, „Die ultimative Chartshow“, „Die 25“, „Hartwachs 100. So tickt Deutschland“ oder „Die zehn legendärsten Gesten“. Fehlen nur noch Formate

für die Schule: „25 Dinge, die ich gelernt habe“. Oder bei den Streamingdiensten: Nutzer von Spotify kommen in der Regel nicht ohne Listen aus, auch wenn sie gezielt suchen. Wie auch, angesichts der ca. 20 Millionen Musikstücke<sup>111</sup>, die abrufbar sind. Ob einem die Empfehlungen des Anbieters oder User-Hitlisten mit Namen wie „Hipster-International“ über den Alltag hinaus weiterhelfen, bleibt allerdings fraglich. Diese Dynamik findet sich nicht zuletzt bei den Kulturredaktionen überregionaler Tageszeitungen. Heute braucht es nicht mehr die Vorweihnachtszeit, um kulturelle Sondereditionen aufzulegen. Vielmehr wird man mittlerweile durchgehend von einer Flut an Redaktionsempfehlungen überschüttet. Sowohl der gute Tropfen für Weinfreunde als auch Leinwandschätze für Cineasten werden pakettartig feilgeboten.

All das findet Eingang in eine der Generaldevisen des Mainstream: Was alle mögen, kann so schlecht nicht sein. Dass da etwas dran ist, wusste schon der ‚King‘, als er 1959 auf seinem Plattencover konstatierte: „50.000.000 Elvis Fans can't be wrong.“

---

## Von Werken und Wolken

Während der ‚King‘ in seinem künstlerischen Schaffen noch von konkreten Dingen wie ‚blauen Wildlederschuhen‘ beseelt war, weisen vierzig Jahre später Lieder auf Virtuelles. So verkündete die Band Tocartronics bereits 1995, vielleicht unbedarft und unberührt von der Tragweite, den Slogan: „Digital ist besser“. Ganz so wegweisend war das nicht gemeint. Es ging schlicht um die Umbruchphase von analoger Vinylschallplatte zu digitaler CD, als noch niemand wusste, was besser war.<sup>112</sup> Auch ahnten damals noch wenige, welchen Zauber die Digitalisierung entfalten würde: Jedem Einzelnen nicht nur einen immensen Zuwachs an Gegenständen, sondern auch einen unmittelbaren

und zeitlich uneingeschränkten Zugang jedenfalls zu den virtuellen Gegenständen zu gewähren – unabhängig davon, ob es sich um rein virtuelle oder Abbilder realer Gegenstände handelt.

Aber: Der Zuwachs der digitalen Verfügbarkeit von Musik, Fotos, Daten, Filmen oder Texten bringt zugleich neue Herausforderungen mit sich. Es muss gelernt werden, mit dem Reichtum an Daten und Informationen umzugehen. Am Beispiel von Datenbanken, Netzwerken, Wikis und Clouds als virtuellem Raum kann man die unablässigen Kanonisierungsprozesse eingehender betrachten. Auch wenn die Digitalisierung durch die beliebige Verfügbarkeit unbegrenzter Wissensmengen scheinbar der „Antitypus des Kanon-Wissens klassischer Prägung“<sup>113</sup> ist, lässt sich anhand dieses Phänomens doch deutlich machen, wie Auswahlprozesse lediglich in neuem Gewand daherkommen.

Einen exemplarischen Ausgangspunkt bieten Dienste wie YouTube, Spotify, Apple Music, Google Maps, Wikipedia oder die digitalen Soziale Netzwerke, die uns in der Regel erlauben, unmittelbar auf Daten, Dokumente, Fotos, Videos, virtuelle Gegenstände, aber auch technische Zeichnungen, Ideen und Forschungsergebnisse zuzugreifen. Diese Onlineplattformen sind nicht ohne die Beteuerung der Digitalisierungsmakler zu denken, dass jeder Benutzer, überall, mit jedem und mit den unterschiedlichsten Geräten auf eigene und gemeinsame Daten zugreifen kann. Weltweit werden eigene Profile erstellt, Musiklisten geteilt oder wird der letzte Urlaub gepostet. Die moderne Welt befindet sich in einem überbordenden kommunikativen und mitteilungsbedürftigen Dauerzustand. Kein Wunder, dass das größte Unternehmen für Suchmaschinen festsetzt: „Das Ziel von Google ist es, die Informationen der Welt zu organisieren und für alle zu jeder Zeit zugänglich und nutzbar zu machen.“<sup>114</sup>

Doch bleibt der Erfolg der sogenannten Informations-<sup>115</sup> oder Wissensgesellschaft<sup>116</sup> nicht ohne Folgen, denn die Anbieter und Verwalter der Daten, Bilder

und Informationen benötigen immer größere digitale Lagerplätze. Vor diesem Hintergrund ist es nicht überraschend, dass sich insbesondere die Metapher der Cloud, der Datenwolke, als grenzenloser Raum im Zuge des rasanten Anstiegs virtueller Speicherstätten so schnell durchgesetzt hat. Allerdings bringt die digitale Wissensakkumulation nicht nur den Vorteil des vermehrten Abrufens von Informationen und Daten mit sich, sondern auch wachsende Probleme der leiblichen Begegnung mit realen Gegenständen.

Das sind indessen Herausforderungen, die auch schon lange vor der Digitalisierung bekannt waren. Ein Beispiel: Die Sammlungen des Deutschen Museums (München) umfassen über 100.000 Objekte. Etwas mehr als 13 %<sup>117</sup> können davon in der Dauerausstellung gezeigt werden.<sup>118</sup> Was wir in vielen Museen ausgestellt finden, ist nur eine kleine Auswahl, der Großteil der Sammlung liegt in Kellern oder anderen Lagerräumen.<sup>119</sup> Jede Ausstellung folgt also dem Kanon der Kuratoren. Um einigen dieser Herausforderungen entsprechend zu begegnen, wird zunehmend auf die Digitalisierung gesetzt. Das Deutsche Historische Museum (Berlin) ist in dieser Hinsicht besonders engagiert. Inzwischen sind dort annähernd 600.000 von ca. 900.000 Objekten digital erfasst und in einer Objektdatenbank aufgeführt.<sup>120</sup> Das öffnet zwar Zugänge; aber mehr Platz für Realien und reale Begegnungen schafft es nicht. Welche Folgen das für die Objekte und den Umgang bzw. die Begegnung mit ihnen hat, ist noch nicht absehbar.

Angesichts der Omnipräsenz der Listen, Lotsen und Experten ist es überraschend, dass die hier implizierte Kanondebatte nicht offen geführt wird. Hat man sich so sehr an das Urteil der Kenner und an die Eindeutigkeit der Hitlisten gewöhnt, dass eine tiefergehende Debatte über die Auswahl nicht mehr stattfinden muss? Warum scheint schon die schlichte Verwendung des Begriffs ‚Kanon‘ zunehmend unangebracht? Wie kommt es zu der Scheu vor einem Kanon? Fordert ein expliziter Kanon zu sehr heraus, sich eindeutig zu verhalten?

Fest steht: Dem Auswahlproblem ist durch Bestenlisten nicht beizukommen. Denn die Aufgabe, kulturell besonders bedeutsame Gegenstände zu sichern und zugänglich zu machen, bleibt bestehen – auch wenn sie schwieriger wird, wenn nicht mehr eindeutig ist, was denn unter Bedingungen von Globalisierung, Migration und Digitalisierung dazugehört. Was soll gezeigt werden, und wie kann man die Auswahl begründen? In den Diskursen zur Inter- und insbesondere zur Transkulturalität werden diese Fragen seit einem guten Jahrzehnt intensiv diskutiert.<sup>121</sup> Eine Lösung zeichnet sich bisher trotz vieler Versuche und Ansätze nicht ab. Eindeutig ist nur, dass die wachsende Heterogenität neue Anforderungen an die Auswahl der Gegenstände mit sich bringt und dass die Kanonisierungsprozesse, wenn auch nicht immer offensichtlich, so doch von großer Bedeutung sind.

## Kanon und Zensur

„Kanon“ bedeutet im Wortsinne Richtschnur oder Stange, also etwas, an dem man eindeutig richtig und falsch unterscheiden kann. Der Kanon diente somit schon immer als eine Referenzeinheit für alles Gerade und Rechte, für alles Wahre, Gute und Schöne. Hilfsmittel wie Schilfrohr, Fuß oder Elle, die als Grundlage für Maßeinheiten genommen wurden, verweisen darauf, dass die Maßstäbe entscheidend sind. Der Kanon fixiert und normiert und misst die Gegenstände und Gehalte, Können und Wissen an seinem Maßstab. Er definiert „die Maßstäbe dessen, was als schön, groß und bedeutsam zu gelten hat. Er tut das, indem er auf Werke verweist, die solche Werte in exemplarischer Weise verkörpern.“<sup>122</sup> Und so hatte „Kanon“ in der europäischen Variante traditionell auch schon immer mit den Künsten zu tun. „In der bildenden Kunst werden bereits in der griechischen Antike bestimmte Kunst-

werke als Vorbilder, als ‚kanones‘ für die vollendete Gestaltung zum Beispiel des menschlichen Körpers angesehen und auch in der Musik taucht der Begriff auf. „[...] ‚Kanonisch‘ ist der Umgang mit einem Instrument dann, wenn es genau vorgegebenen Tonhöhen-Abständen folgt.“<sup>123</sup>

Insgesamt lassen sich in der gegenwärtigen Diskussion zwei Positionen zum Kanon identifizieren, die auf eine ungeklärte Situation verweisen. Einerseits ist eine „radikale Entkanonisierung der Wissenswelten festzustellen, beschleunigt durch die Explosion des Wissens und seiner Verbreitung in der digitalen Welt und durch die neueren Entwicklungen im Bildungswesen mit ihrer Tendenz zur Formalisierung und Globalisierung von Bildungsprozessen und Inhalten.“<sup>124</sup>

Der Kanon scheint sich also aufzulösen – andererseits ist auch seine Renaissance zu beobachten. Auf einen deutlichen Kanonbedarf lassen jedenfalls die Erfolge von Werken wie „Bildung. Alles was man wissen muß“<sup>125</sup> oder „The Western Canon: The Books and School of the Ages“<sup>126</sup> schließen, die explizit auf Kanonbildung zielen.

Unser gegenwärtiges Verständnis von Kanon speist sich zusätzlich aber auch immer aus dem Wissen um die dunkle Seite des Mondes, die Rückseite der Medaille. Unter Kanon ist nicht nur das zu verstehen, was dazugehört, sondern auch immer das, was nicht dazu gehört, wie Assmann/Assmann in „Kanon und Zensur“ nachgezeichnet haben.<sup>127</sup> Am Beispiel des literarischen Kanons zeigte sich das folgendermaßen: „Alle anderen Bücher, die nicht im Kanon aufgenommen sind, gelten als häretisch. Kanon und Zensur sind auf diese Weise von Anfang an eng miteinander verbunden.“<sup>128</sup> Das entfacht mitunter hitzige Debatten über Einschluss und Ausschluss; und literarische Häresie war und ist immer noch in vielen Teilen der Welt lebensgefährlich. Denn sich jenseits des ‚Sensus communis‘ zu bewegen, heißt immer auch, nicht dazugehören sowie bestehende Instanzen, Ordnungen und Machtgefüge in Frage zu stellen.

Für den Einzelnen und für die Gesellschaft hat es gravierende Folgen, wenn Regierende und Regierungsparteien Grundrechte wie Meinungsfreiheit, Versammlungsfreiheit oder Pressefreiheit derartig geißeln und beschneiden, dass Oppositionelle und Demonstranten um ihr Leben fürchten müssen. Das passiert nicht nur irgendwo am vermeintlichen Rande der Welt, sondern auch mitten in Europa. Es geht dabei immer um den Ausschluss des Anderen, also um Zensur. Die Folgen werden in gesellschaftlichen Transformationsprozessen besonders deutlich, wenn das Eigene und das Andere neu vermessen werden.

Problematisch wird es auch, wenn Fragen nach der kulturellen Identität als Zuschreibungen soziokultureller Herkunftskontexte oder als Definition einzelner Personen durch ihre Gruppenzugehörigkeit beantwortet werden. Kulturelle Identitäten als geschlossene, nur wenig veränderliche und weitgehend stabile, an bestimmte kulturelle Gegenstände gebundene Einheiten festzulegen, ist sachlich falsch und politisch äußerst folgenreich. „Nicht zuletzt deshalb verschafft das Faszinandum des Globalen aber auch den Äußerungen von Pessimisten [...] einen dringlichen Charakter. Sie können das Unfassbare der Welt [...] als Folie für Ängste und Nationalismus nutzen.“<sup>129</sup> Dies wird exemplarisch an den aktuellen Diskursen zur Migrationsgesellschaft oder zur angeblichen Islamisierung der Gesellschaft deutlich.<sup>130</sup> Dabei besteht in sich modernisierenden und kulturell pluralisierenden Gesellschaften ein grundsätzliches Dilemma: Einerseits stellen sich Fragen nach dem Gemeinsamen, nach dem neuen ‚Wir‘. Andererseits soll das auf der Grundlage einer „relativistischen Kultur, die Tradition grundlegend als gegenwärtig nicht mehr orientierungstauglich ablehnt und von der Vielfalt grundsätzlich inkompatibler Kulturen in der Weltgesellschaft weiß“<sup>131</sup> oder doch zu wissen meint, geschehen.

Solche Probleme sind nicht neu, zeigen aber immer wieder, wie schwierig und emotional aufgeladen sich der Umgang mit Kanonisierungsprozessen und Kanonbildung gestaltet. Ein Zwischenbefund:

**Erstens:** Der ‚Kanon‘ ist nicht verschwunden. Auch wenn sich – zumindest im europäischen Kulturraum – der bildungsbürgerliche Kanon und das hegemoniale bildungsbürgerliche Kulturverständnis insgesamt relativiert<sup>132</sup> haben, wäre es vorschnell anzunehmen, es gäbe keinen Kanon, also keine Fixierungen kultureller Normativität mehr. Ein Blick in die Praxis zeigt kanonisierende Prozesse und ihre Gegenbewegungen.

**Zweitens:** In der Kanondebatte muss analytisch deutlich zwischen empirischen, normativen und verbindlichen Kanones unterschieden werden. Die Maßstäbe des empirischen Kanons gelten in der Wirklichkeit, sind also auch an den jeweiligen soziokulturellen Milieus orientiert; die Maßstäbe des normativen Kanons werden in den einschlägigen öffentlichen Diskursen verhandelt, in Wissenschaft, Medien, Politik, Professionen und allgemeiner Öffentlichkeit; die Maßstäbe des verbindlichen Kanons werden politisch entschieden (staatliche Lehrpläne, Lehrpläne der Religionsgemeinschaften<sup>133</sup> u. ä.). Dass sich auf der Ebene der Vermittlungspraxis die drei Ebenen wiederum in unterschiedlichsten Konstellationen und Gewichtungsmischen, ist evident: Im schulischen Musikunterricht beispielsweise werden nur bestimmte Gegenstände verhandelt, je nach den Möglichkeiten und Präferenzen des Musiklehrers und den von ihm eingeschätzten Möglichkeiten und ggf. Interessen seiner Lerngruppe (empirisch); für die Auswahl spielt auch die Bewertung der jeweiligen Gegenstände in den öffentlichen Diskursen eine Rolle (normativ); die Auswahl muss sich grundsätzlich im Rahmen der Lehrplanvorgaben bewegen (verbindlich).

**Drittens:** Im Zuge der Modernisierung und der damit einhergehenden Erosion von vermeintlichen Selbstverständlichkeiten<sup>134</sup> sind sehr unterschiedliche Aspekte von Lebenslagen und -stilen wie Geschlecht, Lebensalter, soziale Situation, ethnische Zugehörigkeit, Bildungsstatus, Behinderung, Migrationshinter-



grund oder Religionszugehörigkeit zu berücksichtigen. Deshalb, kann – so die Theorie – kein normativer Kanon mehr von oben verordnet werden. Wer will und kann schon sagen, womit man sich zu beschäftigen hat und was man alles wissen und können muss, „obwohl natürlich selbstverständlich und unstrittig ist, dass es ‚schlechterdings gewisse Kenntnisse (gibt), die allgemein sein müssen.“<sup>135</sup> Dazu gehört in jedem Fall ein notwendiges und unverzichtbares Bildungsminimum, z. B. die zivilisatorischen Basisqualifikationen.<sup>136</sup> Aber diese ‚gewissen Kenntnisse‘ umfassen nicht mehr selbstverständlich bestimmte klassische Werke, empirisch sind es globalisierte Kulturgüter wie Gangnam Style, die die ganze Welt zum Tanzen bringen. Dennoch ist die Vorherrschaft des klassischen Repertoires im normativen Kanon nicht zu übersehen. Denn in den Diskursen über die Bedeutung kultureller Ausdrucksformen werden sehr wohl deutliche Unterschiede gemacht.

**Viertens:** Der verbindliche Kanon ist und war schon immer ein Politikum. Wie sollte es auch anders sein, wenn eine Generation für die nachfolgende Generation der Heranwachsenden festlegt, was sie lernen und welche kanonischen Werke sie mindestens kennenlernen soll. Diese Form der inhaltlichen Verbindlichkeit, die auf die Lebensrealität einwirkt, kann nicht konfliktfrei vonstattengehen. Dass auch der verbindliche Kanon historischem Wandel unterliegt und in gewissen Zeitabständen immer wieder revidiert wird und werden muss, zeigt sich z. B. an schulischen Lehrplänen oder auch an der Entwicklung der Kirchengesangbücher.

Ausgehend von diesen Gedanken ist es nicht überraschend, dass ‚Kanon‘ in den pädagogischen, kultur- und bildungspolitischen Diskussionen zu den Begriffen gehört, die irritieren und immer polarisieren. Zahlreiche Debatten um die Auswahl von Bildungsinhalten<sup>137</sup>, den Schutz von Kulturgütern<sup>138</sup> oder um die

Frage nach einer Leitkultur<sup>139</sup> zeugen davon.

Will man diese wirkmächtige Polarisierung verstehen, findet man vielleicht eine Erklärung darin, dass an den differenten Gestalten, die ein Kanon schulisch, lebensweltlich, öffentlich, publizistisch oder literarisch annehmen kann, unterschiedliche Handlungslogiken von Bildung sichtbar werden. Vergleichbar den Debatten um Qualität in der kulturellen Bildung scheint es hier bequemer zu sein, alles im Vagen und in allgemeinen Konsensformeln zu belassen. Unter der Formel „Jeder hat seine eigenen Vorlieben“ erübrigen sich Auseinandersetzungen über die Inhalte und deren Relevanz. Das hat freilich schon Kant scharf kritisiert: Der individuelle Geschmack ist gerade nicht verallgemeinerbar. Entscheidend ist vielmehr die Verständigung über das Schöne, also über das, was als schön anerkannt werden kann und anerkannt wird: ‚Sensus communis‘.<sup>140</sup> Dass dieser seinerseits keineswegs interessenlos, sondern das Produkt gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse und Auseinandersetzungen ist, hat Pierre Bourdieu in seiner empirisch fundierten Kant-Kritik im Einzelnen nachgewiesen.<sup>141</sup>

Die entscheidenden Fragen lauten daher: Gibt es jenseits des in Lehrplänen festgeschriebenen verbindlichen schulischen Kanons, der sich letztlich der auf der Grundlage demokratischer Entscheidungsprozesse legitimierten staatlichen Willkür verdankt, einen identifizierbaren normativen Kanon unserer Gesellschaft, an dem sich festmachen lässt, welche Inhalte und Gehalte relevant sind? Will und soll man jede Auswahl, jegliche Kanonisierung dem Markt überlassen, der vor allem den ökonomischen Interessen der Anbieter verpflichtet ist? Oder sollen es dann doch eher die pluralistischen zivilgesellschaftlichen Initiativen aus Verbänden, Vereinen, Kirchen, Gewerkschaften, Parteien, Stiftungen etc. sein, die da definieren? Oder doch der Staat? Befürworter eines offensiven Kulturkanons<sup>142</sup> teilen diese Zweifel wohl nicht.

Eine Antwort auf diese Fragen ist nicht einfach, Versuche<sup>143</sup> sind, etwa am Beispiel der Gegenstände

im Musikunterricht, grandios gescheitert. Mithin ist lediglich zu konstatieren: Je weniger eine bestimmte Instanz – eine Kirche, ein Expertenrat, ein Ministerium, ein Kulturverband – allein festlegen kann, was zum Kanon gehört, und je weniger sich die kulturellen Selbstverständlichkeiten an den Normen einer dominierenden Klasse orientieren<sup>144</sup>, desto komplexer werden die Aushandlungsprozesse. Inzwischen spielen dabei die Medien, sei es in Form der sogenannten Massenmedien, der neuen Medien oder der Sozialen Netzwerke, eine entscheidende Rolle als Verstärker. Durch die mediale Präsenz von Kulturformen wird implizit, ohne dass ausdrücklich darüber verhandelt oder gestritten wird, immer wieder von neuem ein Kanon dessen etabliert, was dazu gehört und was nicht.

Vielleicht sind es aber gerade die Auseinandersetzungen mit und in den Künsten und der kulturellen Bildung, die uns bei der Verständigung über den Umgang mit der Komplexität kultureller Gegenstände helfen. Denn in und an ihnen lässt sich lernen, wie man immer wieder aufs Neue darüber diskutieren und verhandeln muss, in welchen Gegenständen sich unsere Kultur und unser Mensch-Sein exemplarisch und besonders nachdrücklich widerspiegeln und wie eine Urteilsfähigkeit für die Bewertung und Einordnung erworben werden kann. Und man kann an diesen Auseinandersetzungen sehen, wie komplex und vielfach gesellschaftlich verwoben die Prozesse sind, die zur Legitimierung von kulturellen Gegenständen als ‚wertvoll‘ und ‚bildungsbedeutsam‘ führen.

Es lohnt sich somit, die Kanonisierungsprozesse und ihre Implikationen noch einmal neu in den Blick zu nehmen – auch und gerade in Bezug auf die Bildungspotenziale ästhetischer Gegenstände. Viel von dem, was mit den normativen Kanonisierungsprozessen und der Kanonbildung in Verbindung gebracht wird, bezieht sich auf Institutionen und Instanzen in Kultur, Bildung, Wissenschaft, Öffentlichkeit und Politik. Tatsächlich finden diese Diskurse aber vor dem Hintergrund empirischer Kanonisierungen statt, die sich im

Alltag der Ökonomie und des Sozialen, im Alltag des Marktes, der Peergroups und Gemeinschaften vollziehen. Auch in der kulturellen Bildung wird bei der Entwicklung eines Workshops oder bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterial die Frage gestellt, was dazu gehört und was draußen bleibt. Dabei bekommen die traditionellen Aushandlungsbereiche der Kanonisierung im Zuge der Digitalisierung sprichwörtlich neuen Raum. Daher spielt auch die Frage der Medienkompetenz eine wesentliche Rolle, im Blick auf die Gegenstände als Frage nach dem ‚Was‘ und im Blick auf Vermittlung und Aneignung als Frage nach dem ‚Wie‘.

---

## Die Kanondebatten

„Einmal Kanon immer Kanon“ – das galt noch nie und gilt heute erst recht nicht. Selbst ‚das Klassische‘ hat seine eigene Historizität.<sup>145</sup> Daher wäre es ein Irrtum, von einem immerwährenden Beharrungsvermögen von Traditionen auszugehen. Sie unterliegen mal schneller, mal schleichendem Wandel.<sup>146</sup>

Kein empirischer, kein normativer, kein verbindlicher Kanon ist also immer schon gegeben. Alle sind sozial konstituiert. Als historisch variables Ergebnis komplexer Selektions- und Deutungsprozesse werden Kanones in dem Zusammenspiel der unterschiedlichen Praxisfelder wie Staat, Markt, Zivilgesellschaft, Familie oder den Peers konturiert. Bedingt durch die Diversität der beteiligten Akteure kann ein Kanon sowohl eng und normativ aufgeladen als auch weit und inhaltlich nicht festgelegt verstanden werden. Er kann als normative Setzung bewusst festgelegt werden oder im informellen Austausch von Peers und Subkulturen entstehen. Angesichts der vielen Einflüsse, der sichtbaren und der unsichtbaren Festlegungs- und Aushandlungsprozesse sind die Grenzen zwischen empirischen, normativen und verbindlichen Momenten der

Kanonbildung und der Kanones selbst nicht immer klar zu benennen. Auch in den pädagogischen, bildungstheoretischen und kulturpolitischen Feldern tauchen die Diskussionen über Kanonisierungsprozesse und Kanonbildung immer wieder auf – entweder implizit unter den Schlagworten ‚Unterrichtsreform‘, ‚Kompetenzdebatte‘ oder ‚Wissensgesellschaft‘ oder explizit aufgrund konkreter Impulse wie der ‚Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts‘.<sup>147</sup> Besonders deutlich wird diese Auseinandersetzung beim Streit um die notwendigen Schulfächer. Soll Theater als zusätzliches Schulfach für alle eingeführt werden?<sup>148</sup> Braucht man Musik und Kunst wirklich in allen Jahrgangsstufen für alle Kinder?<sup>149</sup> Richtet man den Blick auf die bildungs- und kulturpolitischen Debatten<sup>150</sup> der letzten Jahrzehnte, so ist zu erkennen, dass wesentliche Befunde und Argumente wiederkehren: Hat Kultur ihre identitätsbildende und sinnstiftende Kraft verloren? Bekennen wir uns noch zu einem geistigen Gehalt? Wie gehen wir mit Werken um, die aufgrund ihres Eigenwerts vorrangig behandelt werden müssten?

Die Probleme sind offensichtlich real: „Aber bedenklich und symptomatisch ist schon, dass die Diskussion über Prioritäten (in der Kultur) zwar seit vielen Jahren gefordert, aber nie ernsthaft und öffentlich geführt worden ist.“<sup>151</sup> Die Vorstellung, man könne nicht über Kanones verhandeln, ist irreführend; empirische und normative Kanones unterliegen ohnehin im Alltag und in den entsprechenden Diskursen ständigen Aushandlungsprozessen, verbindliche Kanones werden im Abstand einiger Jahre immer wieder neu im Rahmen aufwendiger Verfahren und Verhandlungen festgelegt. Es ist keineswegs so, dass in einer globalisierten Welt keine Verbindlichkeiten mehr festgelegt werden oder werden könnten; solche Fixierungen sind vielmehr notwendig, und sie geschehen auch ständig. Aber die Legitimationsmuster ändern sich, und damit dann auch die Auswahl der Gegenstände.

Es gibt in vielen gesellschaftlichen Teilbereichen

empirische und normative Kanones, nach denen man nicht lange suchen muss, die zumindest mit der ‚normativen Kraft des Faktischen‘ ausgestattet sind. Beispielsweise liegen dem System Schule, den Kultur- oder Erwachsenenbildungseinrichtungen oder auch den religiösen Bildungsprogrammen der Kirchen und der anderen Religionsgemeinschaften in der Regel verbindliche Programme zugrunde, die auch einen Kanon der Gegenstände beinhalten. Es muss hier keineswegs täglich neu nach kulturellen Gegenständen gesucht werden. Die Frage nach der Existenz von Kanones ist also eindeutig zu beantworten. Zu fragen ist deshalb vielmehr nach den Verfahren, danach, wie Aushandlungsprozesse unter Modernisierungsbedingungen angemessen gestaltet werden können. Vor diesem Hintergrund lohnt es sich, die wichtigsten Themenfelder im Diskurs genauer in den Blick zu nehmen.

### **1. Das Kulturverständnis – zwischen Verbindlichkeit und Vielfalt**

Eine zentrale Position im Diskurs bildet die Feststellung, dass auf normative Setzungen im Blick auf das Kulturverständnis nicht verzichtet werden kann: „Nur eine Auswahl aus der prinzipiell unendlichen Menge an Gegenständen ermöglicht es, dass sich Menschen austauschen können, da nur so ein bestimmtes Maß an gemeinsamem kulturellen Wissen entstehen kann.“<sup>152</sup> Zensur als fester Bestandteil von Kanonisierungsprozessen wird dabei weniger thematisiert. Kanon wird hier zur Chiffre für einen als notwendig unterstellten Orientierungsbedarf. Gelegentlich finden sich Versuche von Autoren<sup>153</sup>, die den Verlust des Kanons bedauernd feststellen und eine inhaltliche Festlegung dessen vorzunehmen versuchen, was beispielsweise unter allgemeiner Bildung inhaltlich zu verstehen sei. Gemeinhin umkreisen die Autoren die Leerstellen, an denen vermutlich einmal der bildungsbürgerliche Bildungs- oder Kulturkanon war. Diese Vorschläge haben für den empirischen und den normativen Kanon mal mehr, mal

weniger große Bedeutung; in die Entscheidungen über die verbindlichen Kanones fließen sie allenfalls indirekt ein, als Stimmen, die inhaltliche Festlegungen der Gegenstände im Curriculum unterstützen.

Die gegenläufige Position rückt die sozialräumliche Berücksichtigung divergierender Lebensentwürfe ins Zentrum der Debatte. Denn es geht auch immer um Repräsentanz. Wer findet sich wo mit seinen Interessen vertreten? Wie treffen Verbände, Vereine, Bildungseinrichtungen und Kulturinstitutionen für welche Gruppe eine Auswahl unter der Vielzahl von Wahlmöglichkeiten, das eigene Leben zu gestalten? In diesem Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft geht es immer um die Frage nach Mehrheiten und die damit verbundenen ‚richtigen‘ Entscheidungen – insbesondere in der Kultur- und Bildungspolitik. Welche Kollektive und Interessensgemeinschaften dürfen für wen sprechen, wenn es ein Anliegen ist, die Subjektivität des Einzelnen und seine ästhetische Entfaltungsmöglichkeit zu stärken? Gerade bei kulturpolitischen Entscheidungen bedarf es daher einer intersubjektiven Verständigung unter interkultureller Perspektive.

### **2. Das Bildungssystem – Bildung, Kanon, Kompetenz**

Eine Folge der PISA-Studien besteht in der Umorientierung des Bildungssystems von der klassischen, gegenstandsorientierten Input- zur neuen, kompetenzorientierten Outcome-Orientierung. Die Steuerung soll ergebnisorientiert erfolgen; es soll weniger darauf ankommen, was vom Lehrer ‚hereingetan‘ wird, mehr darauf, was beim Schüler messbar ‚herauskommt‘. Die begleitenden Debatten sind hoch kontrovers und die Bundesländer gehen im Blick auf die schulischen Lehrpläne sehr unterschiedliche Wege. In jedem Fall treten in den Lehrplänen im Zuge der Kompetenzorientierung konkrete Inhalte und Gegenstände gegenüber früheren Ansätzen stärker in den Hintergrund.<sup>154</sup> Auf der einen Seite wird im Zuge die-

ser Entwicklung heute dem Lehrer deutlich mehr Freiheit für die Gestaltung des Unterrichts und individuelle Umsetzung gewährt, was auch für die Auswahl der Gegenstände und Ausgestaltung der Inhalte gilt. Auf der anderen Seite erscheint die Outcome-Orientierung häufig mit utilitaristischen Perspektiven verknüpft. Dementsprechend werden in der öffentlichen Diskussion Sorgen und Ängste artikuliert: Die Auswahl der Gegenstände des Lernens wird problematisch, „wenn der Gegenwarts- und Zukunftsbezug von Schule sowie Inhalte, Formen und Ziele schulischer Lehr-Lern-Prozesse in monokausale Wirkungszusammenhänge gebracht werden und damit schulische Bildung insbesondere für eine direkte berufliche Qualifikation verwertbar gemacht werden soll.“<sup>155</sup> Die Gefahr ist real, dass dann auf die Dauer nur noch zählt, was im PISA-Verständnis gezählt und gemessen wird und werden kann. Die künstlerischen Fächer und Bereiche gehören dann sicher nicht zu den Gewinnern.

### **3. Die Kulturpolitik – Probleme der Legitimation und Akzentuierung**

Der vorherrschende normative Kanon im Sinne eines klassischen Kulturverständnisses bildete bis vor wenigen Jahren die Legitimationsgrundlage für alles, was insbesondere in öffentlich geförderten Einrichtungen gezeigt, gehört und erfahren werden konnte. Eine wesentliche Begründung zur Auswahl der Gegenstände zielte auf allgemeine Vorstellungen von der Pflege des kulturellen Erbes. Wie schwer dabei die Ausbalancierung von nationalen und internationalen Interessen ist, zeigt sich beispielsweise an den verbindlichen Kriterien des materiellen und immateriellen Weltkulturerbes der UNESCO oder an der geplanten Novellierung des Kulturschutzgesetzes in Deutschland. Zumal die Ausschließlichkeit dieser bewahrenden Perspektive inzwischen gebrochen ist. Weit stärker noch als vor wenigen Jahren reicht es heute nicht mehr, bei der Auswahl von Gegenständen, Objekten und Inhalten auf die Hoheitsrechte der ‚Kulturtem-

pel' zu verweisen oder den Spielplan einer Bühne nur mit einem bewährten Kulturkanon zu begründen. Das Spiel zwischen der Bewahrung traditioneller Gegenstände und der Öffnung zu neuen Darstellungsformen und Themen ist inzwischen erfreulich dynamisch. Aus dem Spannungsverhältnis ergibt sich für Kulturverantwortliche die Anforderung, traditionelle Legitimationen zu hinterfragen und im Umgang mit den Gegenständen verstärkt in der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen<sup>156</sup> zu agieren. Dieser Sachverhalt erscheint in der unangenehmen Gestalt einer Legitimationskrise: Wenn „alle Kulturen und Lebensstile prinzipiell als gleichwertig akzeptiert werden müssen, müssen von der Öffentlichkeit entweder alle gleichermaßen gefördert oder alle gleichermaßen ignoriert werden.“<sup>157</sup> Hier stehen also Forderungen nach einer Sensibilisierung für kulturelle Vielfalt und nach der Entscheidung für bestimmte Inhalte neben- und häufig gegeneinander. Für den richtigen Maßstab lassen sich dann nur noch sehr allgemeine anthropologische und politische Kriterien finden wie die Sinnenbildung oder die Menschenrechte, die zwar Orientierung geben, aber auch große Spielräume lassen.

#### **4. Der Bildungskanon – Distinktion als zentrales Movens**

Der normative Bildungskanon wird von den kulturellen Avantgarden und ihren Institutionen (Kulturinstitutionen, Akademien, Kritik) kritisiert, dekonstruiert und weiterentwickelt und zugleich von der aufstiegsorientierten Mittelschicht und ihrer wichtigsten Institution, der Schule, rekonstruiert. Kanonbildung beinhaltet immer auch die Ermöglichung von sozialer Mobilität. In den Kanones spiegelt sich zwar die Definitionsmacht höherer Schichten, aber auch die Chance zum sozialen Aufstieg von unten. Die Dekonstruktion des Kanons durch die Akteure ist also immer auch zu verstehen als Mittel zur intellektuellen und sozialen Abgrenzung.<sup>158</sup> Die Leitern werden immer wieder auf das nächste Plateau hochgezogen, um den Vorsprung

vor den Nachdrängenden zu sichern. Was als legitime Kultur gelten darf und soll, entscheidet sich in dieser konflikthaften Interessenkonstellation. Das hängt auch mit der Frage der unterschiedlichen Legitimität und Verteilung kulturellen, sozialen, ökonomischen und symbolischen Kapitals im Raum der Positionen und im Raum der Lebensstile<sup>159</sup> zusammen: Distinktion, Unterscheidung also in den ästhetischen Werten und Wertungen, in Geschmack und Lebensstil, bleibt hier ein zentrales Movens. Je nach milieubezogener Bildungsaspiration besteht ein mehr oder minder starkes Interesse an einem restriktiven Kanon, der Art und Umfang des zu Wissenden und zu Könnenden fest- und offenlegt. Die Tendenz zu einer restriktiven, scholastischen Schließung des Kanons kommt deshalb vor allem von all denen, die sich ihrer Bildung nicht sicher, vom Nutzen und von der Möglichkeit sozialer Mobilität aber noch überzeugt sind: also insbesondere den unteren und mittleren Mittelschichten. Sie wollen wissen, was sich gehört und was also zu lernen ist. Und sie wollen, dass sie das auch lernen können, also entsprechende Lerngelegenheiten bekommen.

Gerade bei bildungs- und kulturpolitischen Entscheidungen wird eine sensible Verständigung zwischen den – im besten Fall beteiligten – Individuen und den – im besten Fall beteiligenden – Instanzen angesichts der unterschiedlichen Felder und Praktiken Kultureller Bildung immer wichtiger. Aber: Es geht nicht nur um Verständigung, sondern auch um Streit. Die Aufforderung zum Streit ist notwendig, unvermeidbar und in demokratischem Sinne produktiv. Wie der Gegenstand an sich, dessen Widerstand uns zur Einordnung fordert, ist in der Kulturellen Bildung der Austausch, die Auseinandersetzung und der „ästhetische Streit“<sup>160</sup> notwendig – über die Inhalte, Ereignisse, Objekte und Ideen und Prozesse der Kanonisierung. Festzuhalten aber bleibt schon an dieser Stelle, dass eine grundlegende Hinführung zu allen wesentlichen Künsten im Sinne einer Grundversorgung für alle Men-

schen ermöglicht und garantiert werden muss – bei allem notwendigem Streit über die Formen und die Inhalte.<sup>161</sup> Eine Hinführung zu Musik, bildender Kunst, Literatur, Theater, Tanz, Film, Fotografie, Architektur und den neuen Medienkünsten gehört zum ‚Bildungsminimum‘. Was sich in der Gesellschaft als Kultur konstituiert, muss auch in der Schule in Grundzügen als Bildungsgegenstand erscheinen. Keine Auswahl versteht sich von selbst<sup>162</sup> und keine Hitliste fällt vom Himmel, geschweige denn aus der Cloud. So wäre es irreführend, auf althergebrachte Auswahlmechanismen zu den Gegenständen zu vertrauen. Es reicht nicht, wenn nur einige wenige sich darüber einigen, was von allen gemacht wird oder werden soll.

Was passiert aber, wenn die Gegenstände nicht sichtbar sind, beziehungsweise nicht mehr explizit benannt werden? Offenkundig verhält es sich so im formalen Bildungsbereich, der durch eine widersprüchliche Situation gekennzeichnet ist. Einerseits findet selbstverständlich eine systematische Beschäftigung mit den Inhalten und Gegenständen durch die zentralen politischen und politisch-administrativen Akteure, die Ministerien auf Bundes- und Landesebene und ihre nachgeordneten Instanzen statt. Das geschieht unter anderem durch Landesinstitute, die für die aufwendigen Prozesse der Lehrplan- bzw. Curriculumentwicklung zuständig sind, und durch (Lehrer-)Fortbildungseinrichtungen. Andererseits ist zu beobachten, dass der Gegenstand Kultureller Bildung, die Frage nach dem ‚Was‘, zumindest in den Lehrplänen im formalen Bildungsbereich im Zuge der Kompetenzorientierung immer mehr als Leerstelle erscheint bzw. von der Frage nach dem ‚Wie‘ abgelöst wurde – als ob es geradezu beliebig wäre, an welchem Gegenstand ästhetische Erfahrungen ermöglicht werden sollen.

**Fortsetzung → S. 76**

## Wem gehört bewegte Luft? – Musik als Besitz

Holger Noltze

Seit ein Steinzeitmensch zum ersten Mal in eine Knochenflöte blies, hat sich an der Grundgegebenheit von Musik, bewegte Luft zu sein, nichts geändert. Wem aber gehört die Luft? Viele tausend Jahre später, 1824, setzt Beethoven ziemlich große Luftmassen in Bewegung mit der Botschaft, dass alle Menschen Brüder werden sollen. Das Projekt ist, trotz des fast hysterischen Schwungs, der da entfacht wurde, auch zweihundert Jahre später noch nicht abgeschlossen, und die angesprochene Menschheit hat gelernt, sich im Widerspruch der idealistischen Botschaft und der Miserabilität des wirklichen Lebens irgendwie einzurichten.

So gut kennen wir Schillers trunkenen Text und Beethovens gerade in ihrer Unterkomplexität grandios wirksame Musik im Finale der Neunten, dass über dem mächtigen Hang zum Mitsingen der Kern der Botschaft gern übersehen wird, obwohl es Beethoven uns doch mit einiger Gewalt einhämmert: Alle Menschen, alle Menschen, alle Menschen! Werden Brüder, bzw. sollen es werden.

Aber statt aller Menschen sind es dann doch bloß wieder die alten Bekannten vom Silbersee, die so freudenvoll beschallt werden. Und welche Renditen an sozialer Distinktion durch klassische Musik einzufahren sind, wissen wir seit Pierre Bourdieu. Überraschenderweise funktioniert dies immer noch ein wenig, vielleicht sogar, wo eine Mittelschicht mit Abstiegssorgen Halt im kulturellen Kapital sucht, neuerdings wieder zunehmend. Es heißt aber doch nicht, dass solche reale Exklusivität im Moment der Verkündigung größtmöglicher ideeller Inklusivität (alle Menschen) notwendig so sein müsste. Und doch scheint gerade in diesem kleinen, aber potenten Subsystem ‚klassische Musik‘ unter denen, die an ihrer Herstellung, Verbreitung und Vermittlung arbeiten, und denen, die sie hören oder auch lieben, der Glaube an die prästabilisierte Vertikale eines ‚Oben‘ und ‚Unten‘ fester zu wirken als in anderen. Alles Arbeit im Dienste einer ‚Hochkultur‘.

Vielleicht deshalb zeigt das System eine Neigung zur Besitzanspruchsbildung, die zwar im Einzelnen gut erklärbar ist, im Resultat aber der Grundgegebenheit von Musik widerspricht, nämlich (im ideellen Sinn) unbesitzbar zu sein. Mich interessiert der aus dieser Konstellation erklärbare Effekt, dass auf diese Weise aus Hörern eines ‚klassischen‘ Konzerts eine Art Bildungsgemeinschaft wird, schon deshalb, weil innerhalb dieser Gemeinschaft die gemeinsamen Werte im Kern nicht verhandelt werden müssen. In der Restwelt draußen allerdings schon. Diese Werte – etwa der Kunst- und Bildungswert von klassischer Musik – erscheinen als errungene, durch Erfahrung, Ausdauer, Wissensaneignung, womöglich eigenes Musizieren, und begründen, was der Grundgegebenheit von Musik widerspricht, eine Art von Besitzanspruch. Es gibt Beethovenbesitzer, Bachbesitzer, Wagnerianer sowieso.

### Von Wagenburgen und Furor

„Jeder lebt in seiner eigenen Welt, aber meine ist die richtige“, dichtete die Mädchenband „Die Lassie Singers“ Anfang der 1990er Jahre, und beschrieb damit ironisch ein epistemologisches Problem. Man kann über den Wert von Beethovenmusik zwar viel reden und dicke Bücher schreiben, sie als Erfahrung aber nur beschreiben und behaupten, nicht beweisen. Blinden von der Farbe reden – die Redensart ist inklusionsinkorrekt, trifft aber hier den Punkt, der eine fundamentale Kommunikationsstörung meint zwischen denen, für die Musik als Kunst ein fragloser Wert ist, und denen, für die sich die Frage gar nicht stellt. Nach außen wirkt das je nachdem als Ignoranz oder jenes verbreitete schlechte Gewissen, man sollte doch mehr ‚gute‘ Musik hören, oder, in Zeiten des Kommentarmobbing im Internet, als aggressiver Affekt des Weghabenwollens. Das ist die andere Seite der gestörten Kommunikation. Der Unhaltbarkeit der Wagenburg der Beethovenbesitzer entspricht auf der anderen Seite der Furor ihrer Feinde. Die Mühen, die sich Klavier- und Geigenschüler, zumal also solche der ‚klassischen‘ Musik, machen, werden hier schnell als Teil eines bürgerlichen Disziplinierungs-, ja Unterdrückungsprogramms gesehen, das freie Entfaltung eher begrenzt als fördert.

Hinzu kommt ein Affekt gegen ‚Hochkultur‘, als dessen essenzieller Aspekt eben das Klavier- oder Geigeüben ausgemacht wird. Es lohnt sich, diesem Affekt etwas hinterherzudenken. Er speist sich, glaube ich, einerseits aus dem kulturwissenschaftlich fundierten Denken eines erweiterten Horizonts: dass wir es bei ‚Kultur‘ ja mit einem Kennzeichen des Humanen zu tun haben und nicht nur mit einem Kanon von Meisterwerken, die im bürgerlichen Bildungsprogramm eine Rolle spielen; ferner der Beobachtung, dass in diesem Land etwa die Bedeutung migrantischer und postmigrantischer Kulturen notorisch ebenso übersehen wird wie die Pop-, Sub- und Alltagskultur, die Implikationen der digitalen Revolution und noch viel mehr. Doch dieser mit guten Gründen erweiterte, geweitete Blick schaut am Herrschenden von gestern gern vorbei; man will sich keiner Gestrigkeit verdächtig machen.

Die Frage, warum man sich bemühen soll, ein Instrument zu lernen oder eine Mahler-Sinfonie nicht für Zeitverschwendung zu halten, ist kaum losgelöst zu sehen von der Antwort, die man sich in der Auseinandersetzung um den Sinn von ‚Kultur‘ gibt.

### Was kann was?

Man darf die Grenzen dessen, was zur Kultur zählen soll und was nicht, getrost weit fassen – und dennoch nicht gleich alles gleich gut finden. Ob der Gegenstand, das Ding, an dem und mit dem eine ästhetische Erfahrung gemacht wird (oder eben nicht), ‚high‘ oder ‚low‘ ist: Die Grabenkämpfe darum dürfen wir uns schenken. Spannender ist die Frage: Was kann was? Antworten darauf sind immer vorläufig, sie leuchten auf im blitzhaften Moment, und sie sind so flüchtig und unbesitzbar wie die Musik.

## Kulturelle Bildung: Kanon oder Übersetzungsprozess?

*Doris Bachmann-Medick*

Kulturelle Bildung, verstanden als individueller Entwicklungsprozess auf der Basis einer kreativen Entfaltung von Sinneswahrnehmungen und Handlungen, setzt immer überschüssige Bedeutungen frei. Sie ermöglicht also, über Bestehendes und Vertrautes hinauszudenken und sich zu öffnen gegenüber der Diversität kultureller Artikulationen – was unverzichtbar ist angesichts der multiethnischen und multireligiösen Herausforderungen gegenwärtiger Einwanderungsgesellschaften. Ist daher in Fragen ästhetischer Bildung ein Kanondenken überhaupt noch angebracht? Ist das Festhalten am Kanon nicht stets in Gefahr, in einem weiteren Horizont das ästhetische und gesellschaftliche Normengefüge zu verfestigen und damit oft nur eingleisig die Bildungsansprüche einer dominanten Kultur zu erfüllen? Kanonorientierung enthält oft auch Momente der Abschließung, nicht zuletzt gegenüber Neuem und Fremdem.

In Zusammenhängen vielfachkultureller Bildungsszenarien von Einwanderungsgesellschaften sind heutzutage aber andere, weniger national aufgeladene Kommunikationsschienen notwendig, die gerade nicht auf eine (kulturelle) Abschließung von Bedeutungshorizonten im Kanon und seinen Festschreibungen hinauslaufen. Vielmehr sollten die heutigen vielfachkulturellen Lebensumstände die Möglichkeit bieten, Sinnerweiterungen zu erfahren, die eigenen Blickwinkel zu relativieren, sie zu ‚defamiliarisieren‘ und Umdeutungen auszuprobieren. Statt also Kulturelle Bildung allzu eng mit der Aktivierung von und Einübung in einen kulturellen Kanon zu verknüpfen, wäre eher auf kreative Übersetzungsprozesse hinzuwirken – darauf, eigene Erfahrungen und Sinneswahrnehmung gerade durch ästhetische Übertragungs- und Vermittlungsangebote an neue Herausforderungen anschließen zu können. Übersetzung – das meint ebenfalls das Vermögen, praktisch-kritisch mit unterschiedlichen Medien umgehen zu können.

Ein gutes Beispiel wären die künstlerischen Praktiken, die über sinnliche Vermittlungsschritte Plastizität erfahrbar machen, wie es Diemut Schilling am Projekt einer bildhauerischen Übertragung und Umformung von Selbstbildern/Körpern in Skulpturen vor Augen geführt hat (siehe Seite 50): ästhetische Bildung als ein (sich auch materiell herausbildender) Übersetzungsprozess!

### **Anschlussmöglichkeiten, Vermittlung und Vernetzung**

Vermittlung als Übersetzung statt Kanonformierung – das wäre unter dieser Perspektive sicher eine fruchtbarere Gelenkstelle kultureller Bildungsarbeit. Schließlich drängt auch die zunehmende Pluralität von Lebensverhältnissen und (ästhetischen) Ausdrucksformen dazu, vermehrt nach Anschlussmöglichkeiten der eigenen Erfahrungen, nach Vermittlungen und Vernetzungen zu suchen.

Die Annahme einer solchen Herausforderung ebnet eher den Weg zu kultureller Partizipation und zu vielfachen Angliederungsmöglichkeiten. Bei Kultureller Bildung geht es zudem immer auch um die Frage, welche konkreten Referenzpunkte (z. B. in schulischen Situationen) aufgerufen werden. Ist es etwa „Schwanensee“ oder „Rize“ (Dokumentarfilm über Tanzformen in Ghettos von Los Angeles)? Wird mit Bildern, Collagen, Fotos, Filmen oder „Vines“ (Abk. für Video-Networks, d. h. Kurzvideos, die innerhalb Sozialer Netzwerke ausgetauscht werden) gearbeitet? Und werden gerade angesichts der Verknüpfung mit neuen Medienangeboten wie YouTube und anderen medialen Äußerungen der Sozialen Netzwerke nicht immer auch neue, jeweils eigene und andere Kanonisierungsprozesse in Gang gesetzt?

Wenn also gegenwärtig im Feld Kultureller Bildung überhaupt von Kanon die Rede sein soll, dann eher in einem transkulturell geöffneten Sinn, der die Grenzen des vertrauten europäischen (ästhetischen, literarischen) Kanons in Frage stellt und erweitert. Einschlägig sind hier Versuche, im Schulunterricht Texte aus ganz anderen Literaturtraditionen heranzuziehen, wie etwa aus der (mexikanisch-amerikanischen) Chicano-Literatur (Gloria Anzaldúa) – Texte, die in sich schon transkulturell und mehrsprachig angelegt sind und dabei Unsicherheiten in Grenzsituationen und (postkoloniale) Erfahrungen von Ungleichheit reflektieren. Gerade in der Auseinandersetzung mit solchen Texten nicht-europäischer Literatur gewinnt Kulturelle Bildung angesichts der mehrfachkulturellen Lebens- und Bildungssituationen eine wichtige neue Bedeutung: Inter-Kulturelle Bildung erschüttert kulturelle Selbstzufriedenheit. Sie setzt Übersetzungsprozesse zwischen sehr unterschiedlichen Erfahrungs- und Lebenskontexten in Gang.

### **Horizontale Übersetzungsschienen stärken**

Wie aber lassen sich überhaupt in der Praxis Bildungs- als Übersetzungsprozesse anbahnen? Hierzu käme es mehr denn je darauf an, ausdrücklich translatorische Herangehensweisen anzuregen: Praktiken der Übertragung, der Öffnung in andere Kontexte und Lebensweisen hinein – aber auch Versuche, jenseits der gewohnten Denkbahnen und Vorannahmen die Frage nach den Gegenständen Kultureller Bildung und ihrer Qualität in einem erweiterten Horizont zu stellen. Hierbei wäre zunächst eine grundlegende Frage neu zu verhandeln: Wer setzt eigentlich die Qualitätsmaßstäbe und wie könnten diese ‚pluraler‘, d. h. mit Blick auf kulturelle Kanonervielfältigung, ausgearbeitet werden? Ein solcher Fragehorizont setzt aber voraus, dass man die traditionelle, eher ‚vertikale‘ Schiene der Kanonisierung ausdrücklich erweitert. Stark zu machen wären vielmehr die ‚horizontalen‘ Übersetzungsschienen, um auch die Qualitätsfrage nicht von vornherein mit Blick auf die europäischen Standardisierungen zu entscheiden, sondern diese weiterhin offenzuhalten für eine explizit transkulturelle Diskussion ästhetisch-kultureller Bildung – eine Diskussion, die bereits in den Klassenzimmern beginnen kann.

## Subjektivität als Ziel und Dilemma kulturpolitischer Entscheidungen

Oliver Scheytt

Kulturpolitik hat nicht nur einen gesellschaftlichen Kontext, sondern auch das Individuum als wesentlichen Bezugspunkt. Die einzelne Person steht auch nach den an der Spitze unserer Verfassung stehenden Grundrechten („Die Würde des Menschen ist unantastbar“) im Fokus des Kulturstaates. Kulturpolitik ist somit vom Individuum ausgehend zu begründen und auf das Individuum als einem wesentlichen Bezugspunkt auszurichten. Werte zu erkennen und eine (richtige) Wahl in der unerschöpflichen Vielfalt medialer, kultureller Einwirkungen und Angebote zu treffen, stellt äußerst vielfältige Herausforderungen an die Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit der Bürger, die einer umfassenden ‚Kulturkompetenz‘ bedürfen. Diese Kulturkompetenz des Bürgers zu wecken und zu stärken ist eine vorrangige kulturpolitische Aufgabe.

Traditionell ist das Leitbild der Kulturpolitik in Deutschland das des ‚Bildungsbürgers‘. Dem Ideal des Rechts- und Kulturstaates des 19. Jahrhunderts entsprach die Forderung, dass der Staat „mit den Bildungswerten des kulturbewahrenden Humanismus oder des freiheitlichen Kulturfortschritts“ zu durchdringen sei, wie es Ernst Rudolf Huber 1957 in seiner Antrittsvorlesung „Zur Problematik des Kulturstaats“ formuliert hat. Das Menschenbild des Grundgesetzes und damit das Leitbild für Kulturpolitik im Kulturstaat Deutschland ist jedoch nicht darauf fokussiert, alle Bürger (nur) unter bildungsbürgerlichen Idealen zu betrachten und staatliches Handeln allein darauf auszurichten, Bürger als ‚Bildungsbürger‘ kompetent zu machen. Die Person unterscheidet sich von anderen zwar auch durch Bildung, vor allem aber durch Kultur. Notwendig ist daher eine pluralistische Kulturpolitik, die sich darum bemüht, das soziale und kulturelle Kapital aller Menschen zu stärken und ihm Anerkennung zu verschaffen.

Das Bürgerrecht Kultur erschöpft sich nicht in einer reinen „Farbigkeitsbedarfsdeckung“.163 Es wird nicht ‚irgendwie‘ erfüllt, sondern zielt auf die Kompetenz des Einzelnen, die sich nicht im Wissen erschöpft, sondern auch von Teilhabe, kultureller Erfahrung und Urteilsfähigkeit mitgeprägt ist. Diese Kulturkompetenz ist angesprochen in den medialen und globalen Prozessen, dem ‚weißen Rauschen‘ permanenter Informationsüberflutung. Unsere Wahrnehmungsfähigkeit, unsere Kompetenz, das Richtige und Wichtige aus der Flut auszuwählen und zu verarbeiten, ist zur wichtigsten Schlüsselkompetenz geworden. Der grenzenlos mögliche Konsum von Botschaften und Informationen aller Art führt dann zu Unfreiheit, wenn wir nicht mehr das Richtige und Wichtige wahrnehmen können. Die Wahrnehmungsfähigkeit ist die schönste Form der Freiheit in einer globalisierten und medialisierten Gesellschaft. Das Prinzip der Bürgerrechte aber ist, Menschen aus

ungefragten Bedingungen zu lösen und zu eigener Entscheidung zu befreien und zu befähigen.164 Um in diesem Prozess zu bestehen, ist eine umfassende Kulturkompetenz konstitutiv. Kulturkompetenz ist nicht nur als eine Kompetenz des Wissens zu verstehen, lässt sich daher nicht nur durch Wissensvermittlung wecken, sondern vor allem als eine Kompetenz zu einer Erkenntnis, die sich aus ästhetischer Sensibilität und Erfahrung speist. Kulturkompetenz umfasst also die Fähigkeit, ästhetische Prozesse, Produkte, Phänomene zu verstehen, um mit ihnen selbständig umzugehen. Dazu gehört auch die Sensibilität für das Andere, der die Bestimmung einer eigenen Position in der ‚offenen Gesellschaft‘ entspricht.

### Das Individuum als kulturpolitischer Akteur

Auch die kulturpolitischen Prozesse werden von Individuen gestaltet, die allerdings erst dann Macht entfalten, wenn sie Mehrheiten in unterschiedlich zusammengesetzten Kollektiven für ihre Position finden.165 Die kulturpolitischen Kollektive sind etwa Kulturausschüsse, Aufsichtsräte, Beiräte, Juries, Vereins- oder Stiftungsvorstände und -kuratorien. Die darin wirkenden Individuen können haupt- oder ehrenamtliche Politiker, Künstler und Kulturschaffende (Juries), engagierte Bürger aus Fördervereinen, in Stiftungen etc. sein. Die Entscheidungen dieser Gremien zielen ihrerseits wiederum auf subjektive Prozesse. Die kulturellen Angebote sind auf den einzelnen Kulturbürger ausgerichtet, auch wenn sie kollektive Wirkung (kollektives Gedächtnis, massenmediale Ereignisse) entfalten können.

Kulturpolitische Akteure sind wie jeder Kulturbürger ästhetisch vorgeprägt. Daher ist die Frage zu stellen, welche Unterschiede der Kulturpraxis und -wahrnehmung es in den jeweils aktuellen Generationen gibt. Teilt man die Gesellschaft in Generationengruppen, gibt es sehr interessante Spezifika in den kulturellen Einstellungen. Der Wandel des Kulturverständnisses von Generation zu Generation, das die jeweiligen kulturpolitischen Akteure prägt, ist daher von großer Bedeutung für kulturpolitische Akteure und politische Gremien, ebenso wie die Prägung durch Ausbildung und landsmannschaftlicher Herkunft, wie insbesondere die Studien von Albrecht Göschel166 und Patrick Glogner167 nachgewiesen haben.

### Autonome Wahrnehmung und kollektive Werthaltungen

Neben der Vorprägung kultureller Einstellungen durch Erfahrungen im Wechsel der Generationen gibt es ein tiefgründiges Dilemma, das im Spannungsverhältnis zwischen der einzelnen Person und den für (kultur-)politische Durchsetzungsmacht erforderlichen Mehrheiten in politischen Gremien und Parlamenten liegt.

Zur subjektiven Wahrnehmung tritt als weiteres Element also die kollektive Ebene: Wir bewegen uns in den unterschiedlichsten Kollektiven, wenn wir Kultur wahrnehmen oder gar ‚über sie‘ kulturpolitische Entscheidungen treffen. Damit stellt sich die Frage nach dem Weg für eine richtige Entscheidung in der Kultur-

politik in diesem Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Kollektiv. Wir bewegen uns dabei im Wechselspiel von Ästhetik und Ethik, die sich bei kulturpolitischen Entscheidungen treffen: Was ist richtigerweise zu tun, um der Subjektivität des Einzelnen größtmögliche ästhetische Entfaltungsmöglichkeiten zu geben?

Das Wechselverhältnis zwischen (eher subjektiver) Wahrnehmung und den (eher kollektiven) Werthaltungen sowie normativen Vorgaben hat einen tiefergreifenden gedanklichen Hintergrund, auf den Bezug genommen werden kann: Wahrnehmung und Beobachtung und die daraus folgende Erkenntnis sind Elemente einer immateriellen sozialen Kommunikation. Damit ist der Mensch – sein Körper und Geist – in Beziehung gesetzt zu einem Anderen. Darin wird deutlich, dass im Anspruch der Ästhetik, das Andere und den Anderen wahrzunehmen, der sich an der Grenze zwischen Körper und Welt, zwischen Sichtbarem und Unsichtbarem festmacht, auch ethische Dimensionen angesprochen sind, nämlich die Frage danach, wie ich mich zu Anderem verhalte oder verhalten soll: Toleranz und wirkliche Begegnung laufen also ohne Sensibilität für das Andere leer. Gerade bei kulturpolitischen Entscheidungen bedarf es daher einer (auch ästhetisch) sensiblen intersubjektiven Verständigung zwischen den verschiedenen beteiligten Individuen, die ihre Werthaltungen offenlegen und reflektieren sollten.

#### **Intersubjektive Verständigung**

Die Neutralität des Kulturstaates schützt nicht davor, letztlich auch zu urteilen und zu beurteilen. Jedes Urteil steht in der Spannung zwischen Ethik und Ästhetik, zwischen Individuum und Kollektiv. Nicht nur die Subjektivität ästhetischer Urteile, auch die Träger- und Anbietervielfalt und die Vielfalt der kulturellen Erscheinungsformen erfordert angesichts jeweils unterschiedlicher ästhetischer Produkte und Prozesse eine Verständigung über das Programm, das verfolgt werden soll, durch intersubjektive Verfahren. Dies ist dann eine Verständigung im Kollektiv zwischen verschiedenen Individuen: den kulturpolitischen Akteuren. Eine Selbstreflexion ist in diesen Prozessen ebenso unbedingt erforderlich wie eine Klärung von Verantwortlichkeiten und Zielsetzungen. Die Akteure, die an kulturpolitischen Prozessen zur Entscheidung über Standards für und Anforderungen an Programme zur kulturellen Bildung beteiligt sind, sollten sich daher der (Selbst-)Reflexion stellen und für Transparenz und eine kluge Ausgestaltung von (Partizipations-) Verfahren eintreten.

## **Der Zeit voraus**

*Florian Höllerer*

Weder in den Achtziger Jahren, als deutsche Literatur von Autoren nichtdeutscher Muttersprache Gastarbeiterliteratur hieß, noch in den Neunziger Jahren, als man begann, von Migrantenliteratur zu sprechen, war absehbar, welches Gewicht Autoren wie Saša Stanišić, Terézia Mora, Navid Kermani, Ilija Trojanow, Olga Grjasnowa, Feridun Zaimoglu, Katja Petrowskaja, Rafik Schami oder Olga Martynova in der Literaturszene 2015 haben würden. Einer, der es schon früh erahnte, war der Linguist Harald Weinrich. Auf seine Anregungen ging der Adelbert-von-Chamisso-Preis der Robert Bosch Stiftung zurück, der die Literatur genau dieser Autorengruppe in den Blick nahm. Erster Preisträger 1985 war Aras Ören, der Förderpreis ging an Rafik Schami.

Harald Weinrich hat gute Gründe, auf die „Chamisso-Autoren“ zu setzen. Sprachästhetische zunächst: Verzichte die Literatursprache auf die Muttersprache, gerate das Schreiben nur scheinbar ins Hintertreffen. Bei genauerem Hinsehen berge die mit der Fremdsprache einhergehende Verkomplizierung der Bewusstseinslagen einen strategischen Vorteil. Durch „heilsame Verlangsamung“ erhalte die Literatursprache mehr Chancen, „beim literarischen Schaffensprozess mitzudenken und nicht in der Routine des alltäglichen Sprachgebrauchs aufzugehen.“ Ähnlich argumentiert Weinrich auf inhaltlich-thematischer Ebene: Die „vertiefte Erfahrung erlebter Andersheit und Fremdheit“ stelle, selbst wenn sie schmerzhaft eingebrannt sei, eine spezifische Mitgift dar, eine „Dehnung unserer anthropologischen Verfasstheit“, die sich aus der Literatur übertrage.

Und doch hatten lange Zeit nur wenige die Zuwanderer in die deutsche Sprache und Literatur auf dem Zettel, die Verlage nicht wirklich, ebenso wenig die Feuilletons oder die Literaturveranstalter. Umso bemerkenswerter der Widerhall, den diese Autoren andernorts fanden – in Schulen. Gerade Lehrern, in deren Klassen das Deutsche immer selbstverständlicher zwischen Mutter- und Fremdsprache changierte und die vielleicht dadurch den ästhetischen wie auch den inhaltlichen Stärken der neuen Literatur aufgeschlossener gegenüberstanden, waren sie bereits früh höchst willkommen. Die Robert Bosch Stiftung war gut beraten, den Chamisso-Preis mit einem extensiven Begleitprogramm auszustatten, das nicht zuletzt die Wege in Schulen oder auch Bibliotheken förderte. Auch wenn solche Begegnungen, aufs Ganze gesehen, nur die Ausnahme bleiben konnten, war der Deutschunterricht in diesen Momenten dem Literaturbetrieb seiner Zeit durchaus voraus. – Ausgerechnet der Deutschunterricht, am Puls der Gegenwart ...<sup>168</sup>

## Direkte und indirekte Impulsgebung zu den Gegenständen – eine Auswahl

Es ist eine bedeutsame Frage, wie die inhaltlichen Leerstellen gefüllt werden, die aus den neuen Entwicklungen resultieren. Zu beobachten ist, dass es direkte und indirekte Formen von Impulsen zu den Gegenständen Kultureller Bildung gibt. Gängige Formen der indirekten Impulsgebung finden sich im Bereich von internationalen und nationalen Bildungsempfehlungen. Auf direkte Weise gehen starke Impulse von der Fort- und Weiterbildung und von unterrichtspraktischen Materialien aus. Mischformen der direkten und indirekten Impulsgebung lassen sich im Bereich von Modellprogrammen identifizieren.

### Indirekte Impulsgebung Bildungsempfehlungen

Im Zusammenhang mit den internationalen Entwicklungen wird das Verständnis von Kultureller Bildung in Deutschland maßgeblich durch die UNESCO und die OECD geprägt. Aus unterschiedlichen Perspektiven liefern beide Institutionen seit Jahrzehnten Analysen und Empfehlungen: Während die Leitmotive seitens der UNESCO stets die Anerkennung kultureller Verschiedenheit wie auch „Kulturelle Bildung für alle“ sind, richtet sich der Blick der OECD auf den Ressourceneinsatz von Bildung in Form von Finanzmitteln oder Personalausstattung, auf die Auswirkungen von Bildung auf Innovationskraft und Arbeitsmarkt sowie auf Fragen nach Chancengerechtigkeit im Bildungssystem. Auf nationaler Ebene werden Impulse maßgeblich durch Zusammenschlüsse und Institutionen wie die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)<sup>169</sup>, das Deutsche Jugendinstitut (DJI)<sup>170</sup>, das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)<sup>171</sup>

oder auch durch in der Kulturellen Bildung engagierte Stiftungen gegeben. Öffentliches Interesse entstand in den letzten Jahren durch exponierte Berichte zur Lage Kultureller Bildung wie „Kultur in Deutschland“<sup>172</sup> der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags, den Bildungsbericht<sup>173</sup> von 2012 mit dem Schwerpunkt-kapitel „Kulturelle/musisch -ästhetische Bildung im Lebenslauf“ oder die anschauliche Standortbestimmung „mapping//kulturelle-bildung“<sup>174</sup>, die das Zentrum für Kulturforschung lieferte. Besondere Aufmerksamkeit entfachen Empfehlungen, die sich nicht auf Rahmungen Kultureller Bildung beschränken, sondern zu konkreten Inhalten Stellung beziehen wie die Konrad-Adenauer-Stiftung 2004 mit der „Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts“, die eine veritable Bildungsdebatte auslöste.<sup>175</sup>

### Direkte Impulsgebung Fort- und Weiterbildung

Wesentlich unmittelbarer werden Impulse zu den Gegenständen im Austausch mit den Akteuren selbst gegeben, insbesondere in Form von Fort- und Weiterbildungen in den unterschiedlichen Kunstsparten. Die Landesinstitute für Lehrerfortbildung und Qualitätssicherung bieten hier für das jeweilige Bundesland systematische Kurse, Fortbildungen oder Workshops<sup>176</sup> in den Bereichen bildende Kunst, Literatur, Musik, Tanz, Theater, Architektur, Film, Fotografie und insbesondere neue Medien an. Das schulisch ausgerichtete Angebotsspektrum dieser Institutionen reicht von fachbezogenen (insbesondere zu Musik und Kunst) bis hin zu fächerübergreifenden Themenfeldern, wenn etwa musikalische Inhalte in andere Fächer integriert werden sollen. Eine Vielzahl an Fortbildungsangeboten greift dabei Gegenstände auf, die sowohl Grundsätzliches als auch Spezielles akzentuieren: „Mit Tschaikowsky singen, musizieren und tanzen. ‚Der Nussknacker‘“<sup>177</sup>, „Figurative Kleinplastik aus Papier und Draht in Aktion und im Fokus inszenierter Fotografie“<sup>178</sup>, „... aus Holz geschnitzt. Grundlagen der Holzbildhau-

rei und des Holzschnitzens.“<sup>179</sup> oder „Gestatten, ich bin dein Schatten!“<sup>180</sup> Auch an Kunsthochschulen und Universitäten werden institutionalisierte Lehrerfortbildungen und Weiterbildungen für Kulturelle Bildung angeboten, so z. B. an der Akademie der Bildenden Künste München<sup>181</sup> und an der Universität Erlangen-Nürnberg für Theater.<sup>182</sup> Neben den Landesinstituten sind überregionale Institutionen des non-formalen Bereichs wie die Akademie Remscheid, die Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel oder das Institut für Jugendarbeit Gauting zu betrachten, die sich an Pädagogen und Fachkräfte der Jugend-, Sozial-, Bildungs- und Kulturarbeit richten. Hier finden sich beispielsweise interdisziplinäre Kurse zum Thema ‚Erzählen‘, die sich mit der Frage beschäftigen, wie sich Erzählungen in andere ästhetische Ausdrucksformen transformieren lassen.<sup>183</sup>

### Arbeitshilfen und unterrichtspraktische Materialien

In aller Deutlichkeit zeigen sich Impulse und Einflüsse auf die Gegenstände durch Arbeitshilfen und unterrichtspraktische Materialien. Anders als bei Empfehlungen arbeiten Schulbuch- und Zeitschriftenverlage, Online-Plattformen, Verbände und Kulturinstitutionen an konkreten Inhalten. Schulbuchverlage geben die Gegenstände weniger vor, als man vermuten könnte. In einer Dreieckskonstellation aus Politik und Schule geben dabei auch die Autoren der Verlage – meist Lehrer, Fachleiter, Personen in der Lehrerfortbildung oder Universitätsdozenten – Impulse zu den Inhalten der Schulbücher. Trotz diverser freier und kostenpflichtiger Online-Angebote und -Portale sind Schulbücher und Zusatzmaterialien<sup>184</sup> als Unterrichtsmaterial weiterhin fester Bestandteil des Schulunterrichts.<sup>185</sup> So begrenzt dieser Bereich ursprünglich war, so entgrenzt er sich mittlerweile stetig durch eine Vielzahl von allgemeinen und fachspezifischen Online-Plattformen<sup>186</sup> zu unterrichtspraktischen Materialien. Wesentliche Bedeutung haben in diesem Zusammenhang auch die fachdidak-

tischen Zeitschriften, die nicht nur der professionellen Reflexion, sondern auch der Materialerarbeitung dienen, und zwar häufig bis auf die Ebene konkreter Unterrichtsmaterialien, z. B. PowerPoint-Folien. Das Spektrum der Online-Anbieter reicht von Diensten in Form von Sammelbecken bis hin zu Plattformen mit didaktisch und redaktionell aufbereiteten Arbeitsmaterialien. Während sich bei den Fachverbänden der einzelnen Kunstsparten kaum Arbeitshilfen oder unterrichtspraktisches Material finden lassen<sup>187</sup>, bieten zahlreiche Kultureinrichtungen konkretes Material für den Unterricht an. Insgesamt scheinen Institutionen zum Film und Theater<sup>188</sup> sowie Museen in diesem Bereich bereits sehr weit fortgeschritten<sup>189</sup>, was durch Umfang und Aufbereitung des Materials sowie durch Bündelungssysteme von Dritten<sup>190</sup> nachgewiesen wird.

### Mischformen indirekter und direkter Impulsgebung Modellprogramme

Neben den Bildungsempfehlungen wirken Modellprogramme und Strukturentwicklungen als Impulsgeber auf die Gegenstände Kultureller Bildung. Mit dem Ausbau der Ganztagschulen treffen vermehrt unterschiedliche Sichtweisen in Bezug auf die Gegenstände aufeinander. Seit mehr als zehn Jahren spielt die inhaltliche Auseinandersetzung mit Kultureller Bildung nicht nur in den einschlägigen Fächern, sondern auch in Kooperationen mit Künstlern, Kulturpädagogen oder Kulturinstitutionen eine wichtigere Rolle. Als außergewöhnliche Kooperationsverbände sind hier die überregionalen, deutschlandweiten Programme wie „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“, „Kulturagenten für kreative Schulen“, „Kultur.Forscher!“ oder „JeKi“ zu erwähnen. Positive Aufmerksamkeit erfahren Projekte und Programme, die langfristig angelegt sind, wie z. B. das Schulentwicklungsprojekt „Musikalische Grundschule“. So wichtig solche beispielgebenden Programme sind: Es kommt darauf an, die hier entwickelten Impulse und Ideen dann auch tatsächlich in die gesamte Schullandschaft zu implementie-



ren. Und zu wenig wird die argumentative Auseinandersetzung mit den Gegenständen – jenseits von best-practice-Beispielen – in den jeweiligen Modellprogrammen vorangetrieben und aufbereitet.

Dass wesentliche Ideen aus der Politik, Zivilgesellschaft und Wissenschaft, insbesondere der Pädagogik und den Fachdidaktiken, kommen, liegt auf der Hand. Aber wie gehen Akteure des außerschulischen Bereichs mit den widersprüchlichen Entwicklungen des formalen Bereichs um? Sehen sie ihre Verbände und Institutionen als Ergänzung oder Gegengewicht dazu? Was ist ihnen selbst bei den Gegenständen Kultureller Bildung wichtig? Daher ist es von Interesse, auch den non-formalen Bildungsbereich in den Blick zu nehmen und nachzuforschen, wo Innovationen, Impulse, Vorgaben und Einflussnahmen in Bezug auf die Gegenstände zu finden sind.

### **Fortbildungseinrichtungen und Dachverbände – eine Recherche**

Auch wenn in Hinblick auf die kommunalen Bildungslandschaften und auf die regionalen Unterschiede zwischen Stadt und Land, zwischen den Bundesländern und zwischen Regionen in den Bundesländern eine kaum überschaubare Angebotsbreite zu konstatieren ist, sind in diesem weiten Feld dennoch Institutionen auszumachen, die überregional agieren und auf je spezifische Weise in der Lage sind, inhaltliche Impulse zu setzen. Insbesondere Weiter- und Fortbildungsinstitutionen und große Dachverbände der Kinder- und Jugend- sowie der Erwachsenenbildung haben als Akteure der Zivilgesellschaft bzw. als regionale oder kommunale Einrichtungen eine wichtige Funktion im Feld der Kulturellen Bildung. Wie groß ist ihr tatsächlicher Einfluss auf die Inhalte? Was weiß die Forschung dazu?<sup>191</sup> Als Desiderat stellte sich eine überregionale Felddbeschreibung der zentralen überregionalen Institutionen und Verbände einschließlich einer Analyse von Angebotsstrukturen in Verbindung mit einer Inhaltsanalyse auch der Schriften, Leitbilder

und Selbstdarstellungen heraus. Deshalb hat der Rat für Kulturelle Bildung dazu eine Recherche in Auftrag gegeben. Professorin Dr. Steffi Robak, Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover, und Dr. Marion Fleige, HU Berlin, haben mit ihren Mitarbeiterinnen die entsprechenden Fragen im Rahmen eines fallanalytischen, exemplarischen Zugangs untersucht. Eine Zusammenfassung dieser Recherche der Autorinnen ist im Anhang dieser Denkschrift (S. 100–107) zu finden. Eine vollständige Darstellung der Beschreibungen und Ergebnisse ist auf der Homepage des Rates für Kulturelle Bildung abrufbar.<sup>192</sup> Untersucht wurden die folgenden fünf Institutionen:

Dachverband der Kulturellen Kinder- und Jugendbildungsinstitutionen:

- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ)

Fortbildungsinstitutionen:

- Akademie Remscheid e. V.
- Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel e. V. (ba)

Erwachsenenbildungsinstitutionen:

- Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (DVV) als Dachverband sowie zwei Mitgliedseinrichtungen
- Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e. V. (DEAE) als Dachverband sowie vier Mitgliedseinrichtungen

Die BKJ ist der Dachverband der Kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Sie ist hauptsächlich außerschulisch orientiert, steht jedoch zunehmend auch in Verbindung und Wechselwirkung mit der Schule. Vor diesem Hintergrund ist die Frage nach Impulsen zu den Gegenständen Kultureller Bildung interessant. Das Beispiel zweier Fortbildungsinstitutionen (Akademie Remscheid, Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel) zeigt, wie gesellschaftliche Transforma-

tionsprozesse aufgegriffen und Handlungsspielräume genutzt werden, um inhaltliche Impulse zur Konturierung der Gegenstände in der Fort- und Weiterbildung zu setzen. Die Untersuchung zweier Dachverbände der Erwachsenenbildung (DVV, DEAE)<sup>193</sup> schließlich öffnet den Blick auf die Besonderheiten solcher Ansätze, die eine breite Entwicklung eines offenen Angebots Kultureller Bildung für Erwachsene in dem für die Erwachsenenbildung typischen Spannungsfeld zwischen Angebot, Nachfrage, pädagogischen und fachlichen Überzeugungen sowie Rahmungen durch Politik und Träger unterstützen wollen.<sup>194</sup>

Weiteres siehe Anhang → S. 100–107

## **Neue Formen der Impulsgebung – einige Beispiele**

Die Vorüberlegungen deuten es bereits an: Gegenstände Kultureller Bildung sind auch immer mit Kunst und Kultur liiert. Ungeachtet dessen, wie weit Kulturelle Bildung zu fassen ist und wie eigene Suchbewegungen im Feld aussehen, bilden die Diskurse zu Kunst und Kultur einen zentralen Bezugspunkt für die Weiterentwicklung Kultureller Bildung. Hier ist zu beobachten, dass bestimmte Themen wie Teilhabe und Repräsentanz immer wieder im Mittelpunkt engagierter Diskussionen stehen, die auch die Bedingungen Kultureller Bildung wesentlich beeinflussen.

### **Teilhabe im Sinne von Repräsentanz, Mitbestimmung und Mitsprache**

Einen wichtigen Diskursbeitrag zu den Inhalten und Aushandlungsprozessen der Gegenstände liefert beispielweise das „Impulse Theater Festival“, das 2015 fragte, wer wen wie und mit welchem Recht repräsentiert – im Theater wie auch generell in Gesellschaft und

Politik.<sup>195</sup> Während sich viele der präsentierten Produktionen inhaltlich mit diesen Fragen auseinandersetzten, fand in Kooperation mit der Zukunftsakademie NRW zusätzlich eine ganztägige Konferenz statt, in der unter dem Titel „Bilder, die die Welt bedeuten“<sup>196</sup> die Möglichkeiten und Grenzen von Repräsentation diskutiert wurden. Anhand von etablierten (wenn auch umstrittenen) theatralen Praktiken (Blackfacing, Method Acting) sowie aktuellen politischen Geschehnissen und Strömungen (Podemos-Bewegung in Spanien, Syriza in Griechenland) wurde hier das Verhältnis von Theater, Politik und Gesellschaft verhandelt. Wer wen wie und mit welchem Recht repräsentiert, ist auch für die Wahl der Gegenstände der Kulturellen Bildung eine entscheidende Frage. Macht hat, wer bestimmen kann, was wie gemacht wird. Wenn man für Repräsentanz sorgen will, muss Macht geteilt, müssen Mitbestimmung und Mitsprache derer, die es angeht, ermöglicht werden. In der Kulturellen Bildung gilt daher Partizipation als ein wesentliches Prinzip. Dass dieses Prinzip in scharfen Gegensatz zu künstlerischen Ansprüchen, zur Autonomie und auch zur Qualität der Künste geraten kann, ist evident. Diese Tatsache gehört zu den Paradoxien der Bildung, mit denen nur ein pragmatischer Umgang möglich ist, weil sie sich nicht grundsätzlich auflösen lassen: Die Ermöglichung von inhaltlicher Mitbestimmung bei Lernenden unterstellt immer schon, dass sie bereits wissen und können, was sie doch erst lernen wollen oder sollen. Die Professionalität Kultureller Bildung erweist sich dementsprechend auch im Blick auf die Frage der Repräsentanz bei gleichzeitiger und gleichwertiger Verpflichtung auf künstlerische und pädagogische Ansprüche.

### **Sozialräumliche Kontextualisierung**

Hinter sozialräumlicher Kontextualisierung verbirgt sich der Anspruch, dass die Inhalte der jeweiligen Institution einen Bezug zum Stadtteil, zur Stadt oder zur Region haben. Was für viele Soziokulturelle Zen-

tren eine Selbstverständlichkeit<sup>197</sup> darstellt, nämlich die Angebote mit der Lebenssituation der Menschen vor Ort in Beziehung zu setzen, ist noch nicht in der Breite der Kulturellen Bildung auf fruchtbaren Boden gefallen. Nicht grundlos wird in den Förderrichtlinien von „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ eine Berücksichtigung der sozialräumlichen Gegebenheiten auf lokaler Ebene gefordert. Zusätzlich Bewegung kommt dann in die Sache, wenn herausgehobene Institutionen diese Bemühungen um sozialräumliche Berücksichtigung aufgreifen. Zu beobachten ist das beispielsweise bei der Komischen Oper Berlin, die mit dem interkulturellen Projekt „Selam Opera!“ auf die Bewohner ihrer Stadt zugehen möchte. „Die türkische Community und ihre Kultur gehören seit Jahrzehnten zu Berlin. Mit ‚Selam Opera!‘ nehmen wir sie als Teil der Berliner Stadtgesellschaft wahr.“<sup>198</sup> Dass das nicht genug ist, verdeutlicht die Arbeit des Berliner Maxim Gorki Theaters. Sozialraumbezug sollte über „Community-Theater“<sup>199</sup> hinausgehen. Zwar werde das ‚Hybride‘ der Stadtgesellschaft gerne in den Kulturtempel eingeladen, doch verbleibe es eher im „Wartezimmer der Hochkultur“.<sup>200</sup> Seltener bekämen die Menschen, um die es geht, Zugriff auf Ressourcen und Räume. Dieser Teilhabegedanke ist für eine zeitgemäße Form Kultureller Bildung jedoch essenziell – Repräsentanz und sozialräumliche Kontextualisierung bilden zwei Seiten der gleichen Medaille.

### Neuinterpretation bzw. Neubefragung der Gegenstände

Auch im Bereich der bildenden Kunst wird nach neuen Perspektiven auf die Gegenstände gesucht. So beispielsweise in dem von der Europäischen Kommission geförderten Programm „Eurovision – Museums Exhibiting Europe“ (EMEE), das eine national und transnational erweiterte Wahrnehmung musealer Gegenstände zum Ziel hat. Auch im internationalen Forschungsprogramm „Europa/Welt“ der Staatlichen Kunstsammlungen Dresden geht es um eine neue Befragung der

Gegenstände; hier werden einerseits die postkoloniale Entstehungsgeschichte der Sammlung und andererseits die eurozentrische Perspektive durch den fachlichen Austausch mit Experten aus aller Welt hinterfragt.<sup>201</sup> Ein Beispiel für eine spartenspezifische Neubefragung der Gegenstände stellte kürzlich die Fachtagung „Das Erbe der Tanz-Moderne im zeitgenössischen Kontext“<sup>202</sup> an der Sporthochschule Köln in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für Tanzforschung dar. Erstmals kamen Vertreter dreier verschiedener ‚Systeme‘<sup>203</sup> aus dem Bereich Moderner und Elementarer Tanz zusammen, um sich über Gemeinsamkeiten, Besonderheiten und Unterschiede auszutauschen. In allen Fällen wird deutlich, dass es bei der Frage nach dem Gegenstand nicht nur um das ‚Was‘, sondern immer auch um das ‚Wie‘ geht. Dementsprechend bildet der Ansatz „Ein Gegenstand – viele Sichtweisen“<sup>204</sup> für die Kulturelle Bildung einen wesentlichen Bezugspunkt.

## Ausblick

So wie es für Künstler, Musiker, Choreografen, Produzenten oder Manager schwer auszurechnen ist, welche Stücke, Bilder oder Filme durchschlagenden Erfolg versprechen, so gibt es auch in der Vermittlung keine Erfolgsgarantie für ästhetische Erfahrungen, weder durch vermeintlich Bewährtes noch durch Weltbekanntes. Die verschiedenen Kanones zu hinterfragen bedeutet nicht, einfach einen neuen konkreten Katalog von geeigneten und/oder unverzichtbaren Gegenständen Kultureller Bildung aufzustellen; das wäre keineswegs zielführend. Ob Marcs „Blaue Pferde“, Strawinskys „Le sacre du printemps“ oder Goethes „Faust“ notwendigerweise auch in Zukunft sichere Basiselemente Kultureller Bildung darstellen sollten, ist eine offene Frage. Daher schlägt der Rat

für Kulturelle Bildung keine neue Liste vor, sondern Aspekte, die bei der Auswahl und beim Umgang mit den Gegenständen Kultureller Bildung hilfreich sein können. Welche Aspekte also sollte man beachten?

- Die Gegenstände sollten danach befragt werden, ob sie ästhetische Erfahrungen hervorrufen können: Also inwiefern sie sinnliche und/oder sinnhafte Präsenz und Prägnanz initiieren und über einen instrumentalisierenden Umgang mit dem sinnlich Gegebenen hinausweisen, inwiefern sie eine spezifische Gestimmtheit erfordern und eine Reflexion über Wahrnehmung einleiten. Für die Kulturelle Bildung sind diejenigen Gegenstände besonders interessant, die Menschen mit einer Verstehenszumutung konfrontieren, da sie Ausgangspunkt für neue Horizonte, Perspektiven und Ausdrucksmöglichkeiten bilden. Solche Gegenstände finden sich vor allem in den Künsten. Daher bekräftigt der Rat, dass Kulturelle Bildung im Kern als Allgemeinbildung in den Künsten, durch die Künste und auch zu den Künsten zu verstehen ist und in dieser Richtung weiter entwickelt werden sollte.<sup>205</sup>
- Es geht bei Kultureller Bildung darum, ästhetische Gegenstände im Blick auf ihr Bildungspotenzial wie beispielsweise die Ambiguitäts Erfahrung oder das Zeiterleben auszuwählen: Tragen sie zu Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeiten sowie -interessen der Lernenden bei, sowohl in der rezeptiven wie in der produktiven Perspektive?
- Die Gegenstände müssen geeignet sein, die spezifischen Praktiken und das jeweilige Feld zu repräsentieren und damit insgesamt exemplarisch erschließbar zu machen. Auf diese Weise ist die Auswahl auch unter dem Aspekt ihres Beitrags zur Allgemeinbildung zu bemessen. Besonders Kinder und Jugendliche sollten frühzeitig mit einer Vielfalt an repräsentativen Gegenständen in Berührung kommen.
- Diese Gegenstände müssen zu den Adressaten passen; es muss für die sich Bildenden interessant sein,

sich mit gerade diesen Gegenständen wahrnehmend und gestaltend auseinanderzusetzen. Die Attraktivität kann in der Nähe, aber auch und gerade in der Differenz zu den jeweiligen Lebenswelten gesucht werden.

- Und schließlich geht es auch immer um gesellschaftliche Repräsentanz, die sich in den Gegenständen manifestiert. Vor dem Hintergrund divergierender Lebensentwürfe sollte bei dem Umgang mit den Gegenständen die intersubjektive Verständigung unter interkultureller Perspektive berücksichtigt werden. Welche Gegenstände sprechen hier überhaupt für wen? Und welche Gegenstände bieten vielfältige Anknüpfungspunkte?

Diese Aspekte sollen als Diskursanregung verstanden werden. Wer sich auf diesen Diskurs einlässt und die Auswahlkriterien reflektieren und begründen kann, der wird auch einen klareren Blick auf die Gegenstände gewinnen – in der Theorie, die die spezifischen Qualitätsmerkmale und Bildungspotenziale der Gegenstände Kultureller Bildung wissenschaftlich klären will, in der Politik, die anhand der Besonderheiten der Gegenstände über die Rahmenbedingungen zu entscheiden hat, und in der Praxis, die alltäglich vor der Herausforderung steht, die geeigneten Gegenstände auszuwählen, zu befragen und deren Eigentümlichkeiten sichtbar zu machen.

So bietet der wache Blick auf die Gegenstände nicht nur eine gute Möglichkeit, gegen ihr Verschwinden anzugehen und sie aus der Gemengelage der Beliebigkeit zu befreien, sondern im Wortsinn ‚zur Sache‘ zu kommen.

## Wir verstehen uns als politischer Raum, als Ort, die Utopie zu suchen

Ein Gespräch zwischen Shermin Langhoff (SL) und Heinz-Elmar Tenorth (HET)

**HET:** Die neue Denkschrift hat den schönen Titel „Zur Sache“. Und es ist unsere Absicht, zu klären, worin der spezifische Beitrag der jeweiligen Künste zur kulturellen Bildung besteht. Meine Frage ist deshalb: Was ist der Beitrag des Theaters heute zur kulturellen Bildung, auf euer Haus bezogen, aber auch generell? Aber zugleich, das ist der Kontext der Überlegungen: Was bedeutet die Globalisierung für das Theater in Berlin? Hat sie Bedeutung für euch?

**SL:** Selbstverständlich, und auf sehr vielen Ebenen. Das erste und das Naheliegendste, das die Globalisierung mit sich bringt, ist, dass man ganz viel neues Handwerkszeug braucht, neue und viele Codes, die man kennen muss in der Translokalisierung von Arbeitsmöglichkeiten und Lebensweisen. Codes können Sprachen sein, andere Verhaltensweisen, neue kulturelle Praktiken.

**HET:** Was bedeutet das konkret für das Theater?

**SL:** Für das Theater sind es erstmal Körper und Sprache, die man mitbringt an Codes, schon immer. Aber die Globalisierung verändert den gesamten Kontext: Sie bringt zugleich eine Herausforderung von Komplexität mit sich, Gleichzeitigkeiten, Vielfalt von Welten, Unübersichtlichkeit. Ich bin nicht mehr nur in an meinem Ort A, und muss mit dem umgehen, auch der Ort B hat Einfluss, ich wandere durch C und es gibt Bedarf an Orientierung. Das ist das erste. Die andere Herausforderung, die die Globalisierung mit sich bringt, konkret mit mehr als 30.000 Toten, existiert an unseren Außengrenzen: Ein Zustand von Welt, in dem genau diese Globalisierung Kriege, Hunger, Armut und Konflikte erzeugt, die mich in ihrer Translokalisierung bedingen, mein Leben betreffen und zugleich soziale Bewegungen und neue Migrationen erzeugen.

**HET:** Das gilt generell, wo liegt die besondere Erwartung an das Theater?

**SL:** Wir verstehen uns als politischer Raum, gerade als öffentliches Stadttheater, als Ort, die Utopie zu suchen und die Demokratie. Wir haben zum ersten Mal nach dem Zweiten Weltkrieg wieder diese hohen Flüchtlingszahlen. Das ist nicht etwas, was morgen abebben wird, sondern eine Herausforderung auch in den nächsten Jahrzehnten. Zu unserer Gesellschaft gehören eben auch diese Neuzugänge, die ich sehr positiv sehe, wenn ich jetzt auf Berlin schaue; nämlich eine soziale, eine politische Bewegung durch die Refugees, die nicht nur eigene Forderungen stellen,

sondern grundsätzliche gesellschaftliche und humanistische Fragen für uns alle formulieren. Da entsteht vor allem die Frage des Sichtbarmachens von Rechten. Findet das nur auf der Straße statt? Inwieweit findet eine Solidarität genau mit einer solchen sozialen Bewegung statt?

**HET:** Dafür gibt es viele Orte und Gruppen, nicht nur das Theater.

**SL:** Aber in diesen sozialen Bewegungen entstehen bereits selbst kulturelle Praxen und Räume. Es gibt den ersten „Refugee Club Impulse“ von Laien, die sich zusammenschließen, nach Kooperation suchen, nach Bühne, nach Austausch, aus einem politischen Aktivismus heraus, und damit Theater formulieren, selbst verwaltet. Das ist deshalb die zweite große Herausforderung an unsere Gesellschaft und ihre Werte: Wie gehen wir mit Flüchtlingen um? Wie weit reicht unser Humanismus, unsere Aufklärung, auf der ja unser ganzes Theater begründet ist. Das ist letztendlich eine deutsche Tradition, politisches Theater, nicht erst Piscator oder Brecht. Das ist wirklich eine große, lange Tradition in Deutschland.

**HET:** Ohne Zweifel, es gibt diese Tradition – aber sie war natürlich nie ohne Alternativen. Fordert und bestärkt die Globalisierung jetzt erneut das politische Theater?

**SL:** Ja, das ist jedenfalls mein Theaterverständnis. Das ist vielleicht das dritte Feld – das Theater als spezifischer, politischer Ort für die Gesellschaft, gleich ob hier angekommen oder noch nicht angekommen, für Bürger oder Nichtbürger, ein Raum, in dem Selbstvergewisserung nicht nur für einen Teil dieser Stadtgesellschaft stattfindet, sondern wo Integration als Partizipation verstanden wird. Das muss der Auftrag an öffentliche Institutionen sein; die Theater sind in Deutschland ja meistens, Gott sei Dank, öffentlich gefördert. Und damit müssen sie auch eine kulturelle Bildungspraxis in sich darstellen.

**HET:** Globalisierung, wenn ich das noch einmal rekapituliere, bedeutet zunächst Zunahme von Komplexität und die Herausforderung der Erweiterung von Codes, um die Möglichkeit der Orientierung angesichts von Umstellungszwängen und Umstellungsnotwendigkeiten zu wahren, und einen anderen Umgang mit Welt zu sichern. Dazu kommt, zweitens, die Entstehung neuer Arten sozialer Bewegung, von neuen Formen der Selbstorganisation, auch neuen Praktiken der Selbstreflexion in solchen Bewegungen ...

**SL:** ... die sehr spannend sind und Motor sein können für die Dynamik einer Stadt ...

**HET:** ... und keineswegs nur in Expertenkulturen, sondern breit und laienbasiert. Der dritte Aspekt, und da würde ich gern meine Frage anschließen, signalisiert aber einen eigentümlichen Konservatismus. Konservatismus insofern, dass im Grunde die klassische Rolle des Theaters bestätigt wird, das, was das Theater

seit Lessing und Schiller ausmacht. Ist das Theater also immer noch und zuerst die „moralische Anstalt“?

**SL:** Für mich ja.

**HET:** ... im schillerschen Sinne?

**SL:** Sind wir nicht immer noch Barbaren? Haben wir schon den ästhetischen Staat?

**HET:** Okay, und Schiller, wenn ich mich richtig erinnere, hält ja auch schon fest, dass das Theater ungeheuer zur Anerkennung fremder Kulturen beigetragen hat – zur „Duldung der Religionen und Sekten“, wie er sagt, und er meint nicht nur den „Nathan“, sondern das Theater als Ganzes. Das wäre ja eine unglaubliche Kontinuität. Aber kann man das so behaupten? Hat sich das Theater nicht geändert? Wenn ich euer Theater sehe, eure Spielpläne, und das in Berlin mit der Volksbühne vergleiche, dem Berliner Ensemble oder wenn ich das Deutsche Theater und die freien Bühnen sehe – haben die ein gemeinsames Selbstverständnis und eine Identität im Politischen?

**SL:** Also ich würde sagen, dass das auf jeden Fall mein Anspruch ist und der Grund, warum ich Theater mache ...

**HET:** ... und der der Anderen auch?

**SL:** Jein. Also ich glaube, dass die Volksbühne auf andere Art und Weise diese Selbstvergewisserung schafft und diese Identifikationsmöglichkeit und ganz lange Motor war und partiell noch ist und zwar für einen anderen sehr massiven Konflikt, nämlich den Ost-West-Konflikt. Die Volksbühne hat gewirkt als Arbeitertheater, als Volksbühne. Bei Castorf, das habe ich an keiner anderen Bühne gesehen, haben die Prinzen berlinert, und es gab eine Auseinandersetzung mit der Ambivalenz von Ideologien und Systemen, an denen Menschen zugrunde gegangen sind, und die sich auch selbst zugrunde gerichtet haben. Renitenz ist vielleicht der wichtigste Auftrag von Kunst und Kultur, den sehr viele in diesem neoliberalen System, da zählen leider auch ein paar Kollegen dazu, nicht mehr ausüben, die Kritik an Machtinstanzen zu sein und nicht ein Bedienungselement der Politik oder ein Bedienungselement der Gesellschaft.

**HET:** Lass mich da mal einhaken, weil ich den Kritikaspekt auch wichtig finde und gleichzeitig so schwierig. Für Schiller z. B. war klar, wenn er kritisierte, dass er im Namen einer universalistisch geltenden Anschauung von Welt und Mensch, von Ordnung, Anspruch und Zukunft kritisieren konnte. Der hatte einen festen Referenzpunkt, aber heute ist der viel schwieriger zu finden. Kritik sagt man leicht, aber gibt es diesen verlässlichen, harten, eindeutigen Bezugspunkt, von dem aus ich tatsächlich die Kritik gut formulieren kann?

**SL:** Ja, den gibt es. Die Menschenrechte.

**HET:** Ohne Zweifel, aber die erzeugen weder einen Spielplan noch ein neues Stück, soll heißen: Für das klassische Verständnis des Theaters war der Fluchtpunkt der Kritik präsent im klassischen Kanon der Stücke. Die konnten von der Antike bis in unsere Zeit die klassischen Stücke lesen und wussten: Die Moral, die ich verkünde, beglaubigt mir das Stück, die hat der Spielplan. Habt ihr das noch?

**SL:** Nein, aber wir nutzen die klassischen Themen und Vorgaben, nur ist tatsächlich die Überschreibungsarbeit notwendig. Das stellt zwei Aufgaben: Das Eine ist, dass jedes Haus auf seine eigene Art und Weise auf einer Suche ist. Das Andere, dass es da natürlich verschiedene Umgangsmöglichkeiten und Zugangsmöglichkeiten gibt. Ich habe aber überhaupt kein Problem damit, Werte zu finden, zu denen ich die Kritik in Bezug setze. Und da bin ich auch durchaus bei ähnlichen Autoren und kann sie weiterdenken und für heute denken. Und das gilt natürlich auch für Schiller oder für Euripides, den wir uns gerade neu aneignen.

**HET:** In diesem Sinne, so würde ich als Fazit riskieren, stellt der Traditionalismus des Theaters den utopischen Überschuss, den ihr bewahrt.

**SL:** So ist es. Und die Zweckfreiheit auch ...

**HET:** ... und das Spiel, wo der Mensch erst Mensch ist, die Utopie der Versöhnung in einer anderen Welt.

**SL:** Die uns in die Kindheit scheint, wenn man das Blochsche Prinzip der Heimat achtet ...

**HET:** ... das ist ja zum Glück nicht die pädagogische Variante ...

**SL:** ... dann ist Heimat begreifbar und begründbar: Dass sich meine Freiheit auf die Solidarität der Anderen stützen kann. Das ist Demokratie, und die Utopie, die das Theater bewahrt, indem es das Spiel zum Leben erweckt.

III

# ZUSAMMENFASSUNG, EMPFEHLUNGEN UND FORDERUNGEN

## ZUSAMMENFASSUNG

**„Was also der Mensch nothwendig braucht, ist bloss ein Gegenstand, der die Wechselwirkung seiner Empfänglichkeit mit seiner Selbstthätigkeit möglich mache. Allein wenn dieser Gegenstand genügen soll, sein ganzes Wesen in seiner vollen Stärke und seiner Einheit zu beschäftigen; so muss er der Gegenstand schlechthin, die Welt seyn, oder doch (denn dies ist eigentlich allein richtig) als solcher betrachtet werden.“<sup>206</sup>**

*Wilhelm von Humboldt*

Kulturelle Bildung, verstanden als allgemeine Bildung in den Künsten, durch die Künste und auch zu den Künsten, bezieht sich als lebensbegleitender Prozess der Persönlichkeitsentwicklung auf wesentliche subjekt- und selbstbezogene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen in der Wahrnehmung und Gestaltung der Welt. Kulturelle Bildung ist Bildung, individuelle Selbsttätigkeit. Sie funktioniert nicht nach berechenbaren Wenn-Dann-Beziehungen, sie kann nur unterstützt und gefördert werden. Alle organisierte Kulturelle Bildung trifft immer auf schon vorhandene individuell unterschiedliche Erfahrungen, Dispositionen und Präferenzen, die sich biografisch in den primären Lebenswelten der Familie und dem jeweiligen soziokulturellen Milieu bilden bzw. gebildet haben. Auditives, visuelles, taktiles, motorisches, olfaktorisches Wissen, Können, Interesse und Geschmack sind also immer schon in wesentlichen Grundzügen gegeben, bevor die organisierten Angebote überhaupt einsetzen.

Jedes Kind trifft von Anfang an auf Bewertungen der kulturellen Felder und Praktiken: Was als schön gilt, was als hässlich, was als angenehm oder unangenehm, was als wertvoll oder minderwertig, ist nicht eine Eigenschaft der Sache selbst, sondern eine Frage der Alltagspraktiken und Geschmacksbildungen. Entscheidend ist, wie der Einzelne damit umgehen kann,

welche Möglichkeiten er für eigene Interpretationen und Umgangsweisen zur Verfügung hat und wie er sie nutzen kann. Es gibt Wahrscheinlichkeiten, aber keine Determination. Bildungsprozesse sind individuell und unverfügbar – eben dies ist systematisch zu berücksichtigen.

Akteure wie Institutionen aus pädagogischer Praxis, Politik, Öffentlichkeit, Wissenschaft und Kunst treffen auf soziokulturelle Alltagswelten mit ihren jeweiligen kulturellen Dispositionen und Praxen. Ihre Aufgabe und ihr Ziel sind die Förderung der Kulturellen Bildung; selbstverständlich entwickeln und vertreten sie in diesem Zusammenhang auch – teilweise konkurrierende – Eigeninteressen. Dies geschieht nicht losgelöst von Bewertungen im gesellschaftlichen Kontext: Welche Bedeutung kann Kulturelle Bildung in der Konkurrenz der gesellschaftlichen Interessen gewinnen, kann sie sich gegen Alternativen durchsetzen, ihre Erwartungen realisieren? Was soll als vermittlungswert ausgezeichnet werden und wie soll und kann ein Vermittlungsprozess angeregt werden? Auswahlprozesse im Blick auf die Gegenstände und die Vermittlungsformen gehören notwendig zu diesen Aktivitäten. Dass diese Gemengelage durch historische und gesellschaftliche Entwicklungen immer wieder neu konturiert wird, ist selbstverständlich. Globalisierung, Migration, Digitalisierung mögen hier als Stichworte genügen.

Ein allgemeiner Fahrplan für Kulturelle Bildung lässt sich deshalb nicht erstellen. Sehr wohl aber lassen sich pädagogisch und politisch zu begründende Mindestanforderungen im Blick auf das Angebot benennen, das jedem Menschen gemacht werden muss, um seine kulturellen Dispositionen, sein Wissen, Können, seine Erfahrungen und seine Haltungen entwickeln und erweitern zu können. In diesem Zusammenhang spielt die Frage nach dem Gegenstand – Themen, Praktiken, Objekte, Felder, Ideen – eine zentrale Rolle. Denn wenn sich schon nicht berechnen lässt, was Bildungsprozesse ‚erfolgreich‘ macht, ist es umso viel-

versprechender, den Blick auf das zu richten, was Bildungsprozesse auslösen kann und Interesse weckt. Der Gegenstand, mit dem wir uns rezeptiv oder produktiv interessiert beschäftigen, bildet uns – und im Fall der Produktion bilden wir zugleich ihn.

Kinder, Jugendliche und überhaupt alle Menschen beschäftigen sich in der Regel mit denjenigen Gegenständen, die ihnen notwendig, nützlich, genussversprechend, schön oder angenehm erscheinen. Darüber hinaus geht es aber auch immer um Sinn und Sinnstiftung. Umso erstaunlicher, dass an den damit verbundenen Gegenständen so häufig vorbeigesehen wird. Weil es so schwer ist, über sie zu reden? Weil es nur noch um den distinguierten Genuss geht? Oder weil verborgene Mechanismen der Macht die kulturellen Reichtümer abschirmen?

Ziel dieser Denkschrift ist es, in Politik, Praxis, Öffentlichkeit und Wissenschaft ein Bewusstsein dafür zu wecken, dass die Gegenstände selbst, ihre Analyse, Auswahl und die Begründung dieser Auswahl, (wieder) mehr Aufmerksamkeit verdienen. Aus den Befunden lässt sich eine Reihe von Empfehlungen und konkreten Forderungen ableiten.

---

## Befunde – Ausgangsdiagnosen

Besonders offensichtlich wird die Notwendigkeit zur Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Kultureller Bildung – sowohl in quantitativer als auch qualitativer Hinsicht – in der Perspektive der folgenden Befunde:

### Das Märchen von der Grundversorgung

In der Schule scheint eine tatsächliche Begegnung und Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Gegenständen der Kulturellen Bildung in Form von qualifizierten Angeboten nicht hinreichend gegeben: Es gibt

keine gesicherte Grundversorgung. Häufig sind Angebote schlicht nicht vorhanden, der Unterricht in den künstlerischen Fächern findet nicht regelmäßig statt oder wird fachfremd erteilt. Von einem gesicherten und qualifizierten Angebot für alle Schüler kann keine Rede sein. Ob Theater, Tanz, Film, Fotografie und Video, Architektur und die neuen inter- und transdisziplinären Kunstformen einschließlich der Medienkünste im Unterricht oder in außerunterrichtlichen Angeboten vorkommen, hängt weitgehend von personellen und strukturellen Zufällen ab. Angebote in Arbeitsgemeinschaften oder im offenen Ganztagsbereich erreichen nicht alle Schüler und ihre Qualität ist nicht gesichert.

### Das Gegenteil von Gerechtigkeit

Bei der Umsetzung des im Lehrplan vorgesehenen Angebots in Musik, bildender Kunst und Literatur zeigen sich starke Unterschiede zwischen den Schultypen. Die Studie „Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015“ macht zwischen den Schulformen im Blick auf die Breite des Angebots, auf die Gewichtung einzelner Bereiche und auch auf die Qualität und Regelmäßigkeit besorgniserregende Ungleichheiten aus. Auch wenn die Situation in den Gymnasien alles andere als befriedigend ist, so ist sie doch im Durchschnitt besser als in den anderen Schularten der Sekundarstufe.

### Das Verschwinden der Gegenstände

Die Frage nach konkreten Gegenständen in der Kulturellen Bildung trifft immer mehr auf eine Leerstelle – als sei es beliebig, an welchem Gegenstand ästhetische Erfahrung ermöglicht werden soll. In der kompetenzorientierten Bildungsdiskussion droht die Bedeutung der Inhalte und ihrer je spezifischen Qualitäten ganz in den Hintergrund zu rücken. Die Distanz gegenüber den Inhalten ist umso erstaunlicher, als Kompetenzen generell nur in Bezug auf konkrete Gegenstände erworben werden, schulisch wie in der außerschulischen Kulturellen Bildung. Sie ereignet sich gegenstandsbezogen, in den Kunstsparten oder ihren

Verbindungen. Kompetenzen sind also nicht losgelöst von Inhalten zu erwerben. In der Schule genauso wie in der außerschulischen Kulturellen Bildung werden die spezifischen Bildungspotenziale der Gegenstände kaum reflektiert und demzufolge nur ansatzweise ausgeschöpft.

### **Die verpassten Begegnungen**

Obwohl die Mehrzahl der Jugendlichen kulturell aktiv ist und Kunst und Musik für jeweils rund ein Drittel der Schüler zu ihren Lieblingsfächern gehören, nehmen eben diese Fächer, so die Ergebnisse von „Jugend/Kunst/Erfahrung“, für einen Großteil der Jugendlichen in der Schule einen eher geringen Stellenwert ein. Wie passt das zusammen? Hängt es wirklich nur am Nebenfach-Status dieser Fächer? Offenbar gelingt es vielen Lehrern selbst dann nicht, das Notwendige, Nützliche, Genussversprechende, Schöne oder Angenehme der Gegenstände Kultureller Bildung sichtbar zu machen, wenn diese im Unterricht vorkommen. Hier wird auch ein starker Geschlechter-Bias deutlich: Mädchen interessieren sich sehr viel mehr für Kultur als Jungen und sie nehmen entsprechende Angebote häufiger wahr. Dass die Jungen so wenig erreicht werden, stellt eine direkte Anfrage an die Qualität des Unterrichts. Die Studie „Jugend/Kunst/Erfahrung“ belegt zudem, dass vom vorhandenen Reichtum der – vielfach öffentlich geförderten – deutschen Musik- und Theaterkultur und Kunstszenen bei Jugendlichen aus bildungsfernen Elternhäusern fast nichts ankommt. Weder begleiten ihre Eltern sie erkennbar in Kunstaustellungen oder klassische Konzerte noch gleichen jene Schulformen, die diese Gruppe statisch gesehen am häufigsten besucht, dieses Manko aus. Defizite gibt es aber auch an den Gymnasien: Der Besuch von klassischen Konzerten oder Opern hat auch hier Seltenheitswert. Die Schule erscheint für viele Jugendliche als Ort verpasster Gelegenheiten und Begegnungen. Versäumt wird dabei der produktive Streit über das Ästhetische der Gegenstände.

### **Die unhinterfragten Kanones**

Ständig wird kanonisiert. Trotz der scheinbar offenen, freien und unregelmäßigen Praxis, in der Angebote Kultureller Bildung entwickelt werden, befinden wir uns tatsächlich in permanenten Kanonisierungsprozessen, in einer stabilen Praxis der Fixierung kultureller Normativität und der Bildung von Stereotypen – aber diese Prozesse geschehen eher ‚naturwüchsig‘ als reflektiert. Insbesondere bei den politisch festzulegenden verbindlichen Kanones besteht eine Kluft zwischen der Rhetorik der Ohnmacht – es ließen sich in einer globalisierten Welt keine Verbindlichkeiten mehr festlegen – und der Praxis, genau dies eben doch zu tun und auch tun zu müssen. In der Kulturellen Bildung wird zu wenig zwischen empirischen, normativen und verbindlichen Kanones unterschieden. Viel von dem, was mit den normativen Kanonisierungsprozessen und der verbindlichen Kanonbildung in Verbindung gebracht wird, bezieht sich auf Institutionen und Instanzen in Kultur, Bildung, Wissenschaft, Öffentlichkeit und Politik. Tatsächlich finden diese Diskurse aber vor dem Hintergrund empirischer Kanonisierungen im Alltagsleben – auch der Bildungsinstitutionen – statt. Ob und inwieweit z. B. die aus der offenen Jugend- und Erwachsenenbildung bekannten Prinzipien der Partizipation und Adressatenorientierung auch für die Kulturelle Bildung in der Schule geeignet und brauchbar sind, bleibt dabei eine offene und brisante Frage.

## **EMPFEHLUNGEN UND FORDERUNGEN**

Vor dem hier skizzierten Hintergrund richtet der Rat für Kulturelle Bildung die folgenden Empfehlungen und Forderungen an Politik, Praxis und Öffentlichkeit – im Verweis auf aktuell notwendige Aktivitäten.

### **I Adressiert: Praxis und Öffentlichkeit**

#### **Den Gegenständen gerecht werden: Verständigung über ‚Was ist was?‘**

Was ist was? – Die aufmerksame Erfassung der spezifischen Bildungspotenziale der Gegenstände erweist sich als wesentliche Ressource und Inspirationsquelle zur Qualitätssteigerung in der Kulturellen Bildung. Dazu bedarf es einer differenzierten Betrachtung und präzisen Beschreibung. Um diese Betrachtungen und Beschreibungen zu kommunizieren und zu vertiefen, müssen sich alle Beteiligten um eine gemeinsame Sprache bemühen: Produzierende und Rezipierende, Kinder, Jugendliche und Erwachsene, Künstler, Pädagogen und Kulturvermittelnde. Es müssen daher in der Entwicklung von Programmen, bei der Gestaltung von Angeboten und in der Konkurrenz um Ressourcen geeignete Formen der Darstellung und Verständigung entwickelt werden, um die Qualitäten der Gegenstände diskutier- und verhandelbar zu machen.

#### **Begründete Auswahl statt Gleich-Gültigkeit von allem**

Der Akt der Auswahl offenbart nicht nur die subjektive Entscheidungsfähigkeit des Einzelnen oder einer Gruppe, sondern auch deren Bedürfnisse und Weltdeutungsmuster. Er lässt zugleich Rückschlüsse auf Strukturen von Macht und Herrschaft zu. Eine Auswahl aus der Vielfalt zu treffen, verleiht den jeweiligen Gegenständen eine Bedeutung und stellt sie damit zur Diskussion. Für die Kulturelle Bildung bedeutet das, bereits die Gegenstände selbst, ihre Auswahl und die Begründung dieser Auswahl als Anlass von Reflexion zu nehmen, um der Gleich-Gültigkeits- und Beliebigkeitsfalle zu entgehen.

#### **Gegenstände müssen Teil des Qualitätsdiskurses werden**

Jenseits organisatorischer, pädagogischer, personeller und struktureller Rahmenbedingungen kann Kulturelle Bildung nur gelingen, wenn der Gegenstand auch geeignet ist, bildungswirksam zu sein. Denn es geht immer um Bildungspotenziale. Deshalb sind Analyse, Auswahl und Begründung der Auswahl der Gegen-

stände essenziell. Alle drei Aspekte müssen grundlegender Teil des Qualitätsdiskurses werden. An dieser Stelle kommt den Fachverbänden der Kulturellen Bildung besondere Bedeutung zu; Interessenvertretung beinhaltet auch eine inhaltliche Verantwortung für die jeweiligen Gegenstände. Im Zuge von Qualitätsdebatten und -entscheidungen ist daher auch eine kritische Reflexion über die Gegenstände erforderlich.

#### **Repräsentanz gewährleisten, offene Verständigungsprozesse ermöglichen**

Die Gegenstände Kultureller Bildung sollten einen Bezug zu den Lebenswelten der jeweiligen Adressaten aufweisen; entsprechende Bildungspotenziale sind in der lebensweltlichen Nähe oder auch in bewusster Differenz zu suchen, um Kompetenzen zu stärken und neue Herausforderungen für die Bildung zu setzen; es ist häufig das herausfordernd Andere, Fremde, das den Anstoß zur Bildung gibt. Zu berücksichtigen sind dabei immer Fragen nach der gesellschaftlichen Repräsentanz. Vor dem Hintergrund divergierender Lebensentwürfe muss jede Diskussion um die Gegenstände sich auf die intersubjektive Verständigung beziehen und dabei insbesondere interkulturelle Perspektiven berücksichtigen. Die jeweiligen Motivationen, Interessen und Perspektiven, die bei der Analyse und Auswahl der Gegenstände Kultureller Bildung im Hintergrund stehen, müssen systematisch einbezogen werden. Gerade bei kulturpolitischen Entscheidungen bedarf es einer sensiblen Verständigung zwischen den beteiligten Individuen, Gruppen und Institutionen. Dieser demokratisch-pluralistische Verständigungsprozess sollte stets eine regulative Idee sein.

**Forderung** → Der Rat für Kulturelle Bildung empfiehlt eine systematische Förderung der Kommunikationsstrukturen und -gelegenheiten zwischen Kunst, Bildung, Politik, Öffentlichkeit und Adressaten. Dies ist eine Aufgabe, die nur im Zusammenwirken von Staat und Zivilgesellschaft bewältigt werden kann. Die politische Ebene wird dazu aufgefordert, überregional und regional entsprechende reale und virtuelle Foren zu schaffen, die professionell moderiert werden (Räte für Kulturelle Bildung auf nationaler, föderaler und kommunaler Ebene). Empfohlen wird darüber hinaus ein nationales Qualitätsinstitut für die Kulturelle Bildung, das Forschung, Entwicklung, Fortbildung und Beratung auf höchstem Niveau vereint und als Motor der Weiterentwicklung fungieren kann.

## **II Adressiert: Bund, Länder und Kommunen**

Als Teil des Menschenrechts auf Bildung müssen Staat und Politik, Bund, Länder und Gemeinden, Bildungsverwaltungen und Finanzverwaltungen ihre politische Verantwortung für die Sicherung Kultureller Bildung akzeptieren. Der Rat erinnert deshalb noch einmal, anknüpfend an frühere Empfehlungen und Forderungen, an die Prämissen und Konsequenzen, die daraus für Kulturelle Bildung folgen.

#### **Anerkennung von Beteiligungsrechten**

Alle Kinder und Jugendlichen haben das Recht auf eine qualifizierte einführende Begegnung und Auseinandersetzung mit den Künsten, auch der Gegenwart. Dazu gehören Musik, bildende Kunst, Literatur, Theater, Tanz, Film, Fotografie und Architektur wie auch die neuen inter- und transdisziplinären Kunstformen, einschließlich der Medienkünste. Alle Kinder und Jugendlichen haben darüber hinaus das Recht auf eine qualifizierte Auseinandersetzung mit den Künsten, die in ihren jeweiligen soziokulturellen Herkunftskontexten gepflegt wurden bzw. werden. Alle Kinder und Jugendlichen haben das Recht auf eine interessenbezogene Vertiefung in den sie besonders interessierenden Künsten.

Diese Rechte werden eingelöst als Recht auf rezeptive und produktive Angebote in der frühkindlichen und vorschulischen Bildung, als Recht auf für Rezeption und Produktion qualifizierenden Fachunterricht in der Schule sowie als Recht auf ein umfassendes Angebot außerschulischer Kultureller Bildung. Im Sinne des lebenslangen Lernens muss sich dies fortsetzen durch eine Sicherung entsprechender Angebote in der Erwachsenenbildung.

#### **Sicherung der Grundversorgung**

Diese Bildungsmöglichkeiten sind im Sinne einer Grundversorgung mit Kultureller Bildung zu sichern. Sie müssen im Elementarbereich beginnen und sich in der Primar- und Sekundarstufe der Schule fortsetzen. Die Garantie eines gleichen und gleichwertigen Angebots bleibt eine der wichtigsten politischen Aufgaben. Dazu ist eine Verankerung der Kulturellen Bildung im Elementarbereich ebenso erforderlich wie die Sicherung und der Ausbau der Angebote in den künstlerischen Schulfächern und den außerunterrichtlichen kulturellen Angeboten der Schule. Weiterhin müssen bestehende und grundlegende Strukturen des non-formalen Bereichs gesichert und ausgebaut werden (Musikschulen, Jugendkunstschulen, Soziokulturelle Zentren, Volkshochschulen, offene und verbandliche kulturelle Jugendarbeit etc.). In den Kultureinrichtungen, von den Bibliotheken bis zu den Theatern, Museen und Konzerthäusern, muss Kulturelle Bildung als zentraler Bestandteil ihrer jeweiligen Standardaufgabe verankert und gesichert werden. Dazu gehört auch die Unterstützung des kostenfreien bzw. kostengünstigen Besuchs von Kultureinrichtungen durch Kinder und Jugendliche.



### **Kooperationen strukturell fördern**

Es ist Aufgabe der Länder, für gute rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen der Kooperation zwischen Bildungs- und Kulturinstitutionen zu sorgen, etwa im Blick auf die Ganztagschule. Dazu ist eine gesetzliche Verpflichtung der Kulturinstitutionen, Kulturelle Bildung anzubieten und gemeinsame Formate mit den Bildungsinstitutionen zu entwickeln, dringend erforderlich.

**Forderung** → Der Rat für Kulturelle Bildung fordert Bund, Länder und Kommunen auf, entsprechend ihrer jeweiligen Aufgaben und Zuständigkeiten dafür zu sorgen, dass in der Praxis Kultureller Bildung quantitativ ausreichende und inhaltlich qualifizierte Angebote über die Lebensspanne hinweg gemacht werden können. Die Diskrepanz zwischen einer Rhetorik des guten Willens und der Realität muss durch nachprüfbar wirksame Instrumente überbrückt werden. Für die nötige Personalausstattung müssen ausreichende finanzielle Mittel bereitgestellt werden. Ebenso müssen für eine qualitativ hochwertige und quantitativ ausreichende Aus- und Fortbildung die entsprechenden Strukturen gesichert bzw. bei Bedarf neu geschaffen werden. Darüber hinaus müssen Bund, Länder und Kommunen gesetzliche Grundlagen zur Absicherung der Kooperationen zwischen Kultur- und Bildungsinstitutionen schaffen.

## **III Adressiert: Länder**

### **Stellenwert ästhetischer Erfahrung stärken**

Ästhetische Wahrnehmung, Erfahrung und Praxis stellen einen Weltzugang eigener Art dar. Anhand des Umgangs mit den Gegenständen Kultureller Bildung wird dieser Zugang eröffnet. Daher dürfen diese Gegenstände als Ausgangspunkt von Allgemeinbildung im Bildungssystem nicht weiter marginalisiert werden. Vielmehr sind die künstlerischen Fächer auch in ihrer Bedeutung für die formale Qualifikation, für Abschlüsse und Übergänge dringend aufzuwerten. Musik, Kunst und Theater sollen in allen Bundesländern für Abschlüsse in der Sekundarstufe I genutzt sowie als Prüfungsfach im Abitur gewählt werden können. Darüber hinaus sollte im Rahmen von AGs, Projekten etc. Raum geschaffen und genutzt werden, um auch Begegnungen mit den Künsten zu ermöglichen, die nicht durch die künstlerischen Fächer repräsentiert sind. Die tatsächliche Situation der künstlerischen Fächer und Bereiche (Unterrichtsausfall, fachfremder Unterricht etc.) muss systematisch beobachtet (Monitoring) und auf dieser empirischen Grundlage weiterentwickelt werden.

### **Lehrerbildung ausbauen**

Die Länder müssen die Lehrerbildung in den künstlerischen Fächern für alle allgemeinbildenden Schularten sichern und ausbauen. Für Musik, Kunst und Theater müssen an den beteiligten wissenschaftlichen und künstlerischen Hochschulen entsprechende Studiengänge ausgebaut bzw. neu eingerichtet werden; in der zweiten Phase der Lehrerbildung sind entsprechende Ausbildungskapazitäten zu schaffen. In der Ausbildung der Deutsch- und der Fremdsprachenlehrer müssen die Belletristik sowie das literarische Schreiben in den Mittelpunkt rücken. Darüber hinaus müssen alle Lehrer in der Ausbildung mit der Bedeutung ästhetischer Erfahrung für die Entfaltung des Menschen vertraut gemacht sowie bei der Entwicklung ihrer Darstellungs- und Gestaltungsfähigkeiten gefördert werden (performative Lehrerbildung).

### **Fortbildung für alle Vermittler institutionalisieren**

Die Länder müssen die Fortbildung für alle Vermittlergruppen (Lehrer, Kulturpädagogen der verschiedenen Sparten, Künstler) systematisch ausbauen, auch in der Kooperation zwischen den Hochschulen, den Fortbildungsinstitutionen und der Praxis. Dabei muss Theater, Tanz, Film, Fotografie, Architektur und Medienkünsten als Bereichen, die üblicherweise nicht als Schulfächer unterrichtet werden, besondere Aufmerksamkeit gelten.

**Forderung** → Der Rat für Kulturelle Bildung fordert die Länder auf, Daten zum Unterrichtsausfall und zum fachfremd erteilten Unterricht zu erheben und zu veröffentlichen. Die Bedeutung der künstlerischen Fächer und Bereiche für die formale Qualifikation muss erhöht werden. In diesem Zusammenhang ist die Verteilungsgerechtigkeit der ungleichen Ausstattung und der nicht gleichwertigen Angebote der verschiedenen Schularten zu beheben: Ein quantitativer und qualitativer Ausbau des Angebots Kultureller Bildung ist in allen Schularten, insbesondere in allen nicht-gymnasialen Sekundarschulen, dringend erforderlich. Die Länder müssen für bessere Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten in den Fächern und Bereichen der Kulturellen Bildung sorgen.

## IV Adressiert: Länder und Kommunen

### Angebot und Qualität Kultureller Bildung in der Ganztagschule sichern

An der prekären Situation, dass der Betrieb der Offenen Ganztagschule weiterhin nur durch Honorarkräfte höchst unterschiedlicher Qualifikation aufrecht gehalten werden kann, hat sich wenig geändert. Das hat Folgen für die Vermittlung und die Bildungsprozesse. Ob und in welcher Qualität hier Kulturelle Bildung geschehen kann, ist weitgehend von Zufällen abhängig. Zwar richtet sich im Diskurs in diesem Bereich in jüngster Zeit eine größere Aufmerksamkeit auf die Aufklärung über die Rahmenbedingungen der Offenen Ganztagschule und die Professionalisierung des Personals, aber in der Praxis scheint sich bisher wenig zu ändern. Hier herrscht offenbar nach wie vor der ökonomische Imperativ der Wahl des günstigsten Anbieters.

**Forderung →** Der Rat für Kulturelle Bildung fordert die Sicherung einer Qualitätskontrolle im Zwischenbereich der Offenen Ganztagschule sowie die Entwicklung von Fortbildungen, die bezogen auf die jeweilige Aufgabe im Bildungssystem eine hohe fachliche und pädagogische Kompetenz miteinander verbinden. Die Frage der Zuständigkeiten der Länder und Kommunen bedarf in diesem gesamten Bereich dringend einer Klärung.

## V Adressiert: Kommunen

### Kommunale Bildungslandschaften weiterentwickeln

Entwicklungsprozesse in Familien anzustoßen ist eine Aufgabe, die nur in der gemeinsamen Anstrengung vieler Partner vor Ort gelingen kann. Somit gilt es, die kommunalen Bildungslandschaften dahingehend auszubauen und zu stärken, dass nicht nur Anbieter des formalen und non-formalen Bereichs ihre spezifischen Angebote Kultureller Bildung stärker aufeinander beziehen. Um Familien bei der Ausgestaltung ihrer jeweiligen kulturellen Lebenswirklichkeit unterstützend begleiten zu können, muss der soziokulturelle Bereich verstärkt in die Bemühungen um die Verankerung Kultureller Bildung einbezogen und auch die Erwachsenenbildung gestärkt werden.

### Recht auf Kulturelle Bildung im elementarpädagogischen Bereich verwirklichen

Im elementarpädagogischen Bereich gibt es trotz einschlägiger Programmatik keine Sicherheit für qualifizierte Kulturelle Bildung in den verschiedenen Sparten. Angesichts der einzigartigen Bildungspotenziale, die der Umgang mit den Gegenständen Kultureller Bildung eröffnet, müssen alle Kinder in Einrichtungen und Feldern der frühkindlichen und vorschulischen Bildung eine qualifizierte Erstbegegnung und Auseinandersetzung mit den verschiedenen Künsten erhalten.

**Forderung →** Der Rat für Kulturelle Bildung fordert die Kommunen auf, den Aufbau regionaler Bildungslandschaften insbesondere unter dem Aspekt Kultureller Bildung voranzutreiben. Ein besonderer Schwerpunkt muss dabei auf der Verbindung elementar- und familienpädagogischer Perspektiven liegen.

# ANHANG

## DIE KONSTITUTION KULTURELLER BILDUNGSRÄUME.

**Fünf überregionale Institutionen der non-formalen Kulturellen (Erwachsenen-)Bildung: Bildungsangebotsentwicklungen, innovative Impulse, Planungsspielräume<sup>207</sup>**

Steffi Robak / Marion Fleige / Linda Sterzik / Jennifer Seifert / Anne-Kristin Teichmann / Anneke Krueger

### Einleitung – Kontextualisierung

Kulturelle Bildung erfährt gegenwärtig sowohl bezogen auf den schulischen als auch den außerschulischen Kontext sowie die Erwachsenenbildung (und Weiterbildung) eine neue Bedeutungszuweisung im öffentlichen und politischen Diskurs. So besteht im schulischen Kontext die Hoffnung, Kindern und Jugendlichen durch die Stärkung ihrer kreativen Anlagen, ihres Grundwissens und ihrer reflexiven Fähigkeiten Entwicklungsmöglichkeiten für die Anforderungen des schulischen Alltags und die gesamte Lebensgestaltung zu ermöglichen. Dabei geben Kooperationen mit außerschulischen Institutionen der Kinder- und Jugendbildung neue Impulse, Ideen und auch Planungsspielräume, wie die nachfolgenden Befunde zu diesem Bereich zeigen.

Im Bereich der Erwachsenenbildung sollen individuelle Bildungsinteressen verfolgt und ausdifferenziert werden. Gegenwärtige Entwicklungen in den Angebotsstrukturen stehen dabei einerseits im Kontext steigender ästhetischer Ansprüche und Bedürfnisse nach einer Erweiterung von Wahrnehmung, von eigen-

nen Techniken und Praktiken sowie andererseits von erweiterten Erfahrungen und Rekreationsmöglichkeiten. Auch Fortbildungsangebote für Kunstpädagogen, Kulturschaffende und Kulturmanager werden wichtiger, um Kompetenz- und Qualifikationsbedarfe zu sichern. Übergeordnet sind in den Diskursen zur kulturellen Erwachsenenbildung starke Bezüge zu Kreativität/kreativen Handlungsmöglichkeiten, Selbstoptimierung und Leistungssteigerung, zunehmend auch in Funktion zu den Anforderungen der Arbeitswelt, zu sehen.<sup>208</sup> Besonders die sich neu konfigurierenden Lebensbedingungen in einer sich transkulturell und hybrid ausformenden Gesellschaft<sup>209</sup> fordern darüber hinaus zu neuen Angebotsentwicklungen speziell der interkulturellen Bildung als einem Teilbereich der kulturellen Bildung heraus.<sup>210</sup>

Die ‚Gegenstände‘ bzw. Themen und Angebotsinhalte der kulturellen Bildung, die das Thema der aktuellen Denkschrift des Rates für kulturelle Bildung sind, werden in der vorliegenden Analyse über „Partizipationsportale“ bzw. kurz „Portale“<sup>211</sup> betrachtet. Portale liegen quer zu den Inhalts- bzw. Themenbereichen kultureller Bildung und beziehen Veranstaltungs-, Lern- und Wissensformen bzw. ihre didaktischen Intentionen mit ein. Als analytische Perspektive ermöglichen sie so die Erschließung der Inhalte kultureller Bildung und darüber hinaus auch der differenzierten Zugangswege zu Kultur und Bildung und damit der didaktisch vorstrukturierten Aneignungs- und Rezeptionswege. Grundlegend sind die drei Portale „systematisch-rezeptiv“, „selbsttätig-kreativ“ und „verstehend-kommunikativ“ bzw. „interkulturell“.

Die leitenden Fragen für die Analyse lauteten: Welche Akzente in der inhaltlichen Ausrichtung und in den Angebotsstrukturen sind identifizierbar? Welche Aneignungs- und Rezeptionsformen werden dafür konzipiert? Welche inhaltlichen Impulse und Innovationen werden sichtbar?

## Konzeptualisierung der Analyse, methodischer Zugang, Untersuchungsraster

Um Strukturen und Akzentuierungen der Gegenstände kultureller Bildung im non-formalen Bereich zu erfassen, wurden fünf Institutionen bzw. Verbände, die kulturelle Bildung überregional realisieren, ausgewählt:

Dachverband der kulturellen Kinder- und Jugendbildungsinstitutionen:

- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ)

Fortbildungsinstitutionen:

- Akademie Remscheid e. V.
- Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel e. V. (ba)

Erwachsenenbildungsinstitutionen:

- Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (DVV) als Dachverband sowie zwei Mitgliedseinrichtungen
- Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e. V. (DEAE) als Dachverband sowie vier Mitgliedseinrichtungen<sup>212</sup>

In die vorliegende Untersuchung einbezogen wurden die Programmhefte der betrachteten Institutionen und Verbände aus dem Jahr 2015 (bzw. 2014/15), auf den Homepages recherchierte Projekte, Selbstdarstellungen, Leitbilder sowie von den untersuchten Institutionen selbst ausgewählte konzeptionelle Schriften und Veröffentlichungen der letzten fünf Jahre. Für die Analyse wurden zunächst die einzelnen Angebote und Projekte auf der Grundlage der Methode „Programmanalyse“<sup>213</sup> erfasst und ausgewertet. Die zusätzliche Auswertung von Selbstdarstellungen, Leitbildern und konzeptionellen Texten der Institutionen und Verbände erfolgte anhand von aus der

Programmanalyse bzw. dem Analyseraster abgeleiteten Kategorien in einem eher hermeneutischen Zugriff. Bei der Entwicklung der Untersuchungskategorien für die Programmanalyse wurde ein derzeit offenbar entstehendes „Mischportal“ (systematisch-rezeptiv und selbsttätig-kreativ) identifiziert.<sup>214</sup> Vor diesem Hintergrund wurde ein Untersuchungsraster entwickelt, das von den o. g. „Portalen“ der Partizipation an und des Zugangs zu kultureller Bildung ausgeht.<sup>215</sup> Nach der Analyse anhand des Untersuchungsrasters<sup>216</sup> wurden die Ergebnisse der Programmanalyse und der Analyse der o. g. zusätzlichen Materialien in einen interpretativen Zusammenhang gestellt und mit Blick auf die Fragestellungen nach Schwerpunkten, Akzentsetzungen und innovativen Potenzialen befragt.

### Ergebnispräsentation nach Institutionen/Verbänden

**Außerschulische Kinder- und Jugendbildung Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ)**

Die Auslegung der kulturellen Bildung durch die BKJ<sup>217</sup> setzt einen besonderen Akzent auf den aktiven Umgang mit künstlerischen und ästhetischen Ausdrucksformen und Wahrnehmungsweisen. Die Projekte, die der Homepage zu entnehmen sind<sup>218</sup>, bedienen überwiegend das systematisch-rezeptive Portal, d. h. es werden Wissensstrukturen offeriert, Akteure für Strukturbildungen beraten und Netzwerke initiiert und koordiniert. Diese kombinierten Projektstrukturen sind beispielsweise angelegt als Fortbildungen, die Lehrende und Mitarbeiter in den Bereichen Kunst und Kultur qualifizieren, um kulturelle Projekte und Angebote entwickeln zu können und diese strukturell in die Schule, sowohl in den Unterricht als auch

außerunterrichtlich, aber auch in außerschulische Aktivitäten, in Kooperation mit verschiedenen Partnern, implementieren zu können. Das Mischportal besteht aus Projekten, die Schulen und außerschulische Institutionen animieren sollen, in vernetzter Form selbsttätig-kreative Projektstrukturen zu entwickeln und zu offerieren. Das verstehend-kommunikative Portal kommt in den untersuchten Projekten nicht vor; es finden sich aber Tagungen und Vernetzungsaktivitäten, die durch den Bereich Internationales initiiert werden.

Das in den untersuchten Dokumenten sichtbare Ziel der BKJ ist es, Kindern und Jugendlichen Teilhabe an und über Kulturelle Bildung zu ermöglichen, Wissensstrukturen zur Kulturellen Bildung zu schaffen und organisationale Strukturen auch personell abzusichern. Die Projekte, die auf der Homepage im Bereich Praxisimpulse aufgeführt werden, distribuieren Angebote der außerschulischen Mitgliedsinstitutionen für außerschulische, schulische und auch für Einrichtungen der frühkindlichen Bildung. Hier finden sich auch einzelne Angebote, die sich dem verstehend-kommunikativen bzw. interkulturellen Portal zuordnen lassen. Wie diese aufgenommenen Angebote der Mitgliedsinstitutionen, die großangelegten Modellprojekte und die vielfältigen Aktivitäten der Vernetzung, des Wissenstransfers, der Qualitätssicherung sowie Qualifizierung zeigen, fungiert die BKJ als intermediäre Institution zwischen Politik und Praxis, unter Einbeziehung von Wissenschaft. Themen werden sowohl vor dem Hintergrund bildungspolitischer Interessen, außerschulischer Bildungsinteressen als auch, wie in den untersuchten aktuellen Projekten und Dokumenten sichtbar wird, verstärkt in Relation zu schulischen Anforderungen lanciert, im Diskurs abgestimmt und in die Mitgliedseinrichtungen für deren Bildungsplanung kommuniziert.

### **Fortbildungsinstitutionen**

#### **Akademie Remscheid e. V.**

Die Angebotsstrukturen<sup>219</sup> in Remscheid sind etwa zur Hälfte systematisch-rezeptiv und als Mischportal strukturiert. Letzteres begründet sich besonders aus der Struktur des Fortbildungsangebots heraus, welches systematisch-rezeptiv angelegt ist, aber von den Aneignungsformen her selbsttätig-kreative Lernformen und Praktiken thematisiert. Dies spiegelt den Professionalisierungsfokus der Institution in Form von Fort- und Weiterbildungen wider. Festzuhalten bleibt aber auch, dass das in der Untersuchung identifizierte Mischportal besonders im Bereich von Fortbildungen vorkommt.

Die Akademie Remscheid koppelt dabei die Entwicklung und Standardisierung von Fortbildungsstrukturen und sichert diese jugend-, kultur- und auch bildungspolitisch ab. Integrierte und übergreifende Begleitforschungen zu Projekten und Angeboten unterstützen auch eine Weiterentwicklung des Angebotspektrums. Neu generiertes Wissen wird in Form verschiedener Publikationsreihen praxisnah distribuiert und auch einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Dabei deutet die gegenwärtig sichtbare Fokussierung auf den schulischen Kontext auf eine Ausrichtung an dessen Anforderungskanon und Problemlagen bei gleichzeitiger Vorbereitung auf vernetztes kooperatives Arbeiten, um die Potenziale des außerschulischen Bereichs auch für den schulischen Bereich zu nutzen. Sichtbar werden Kooperationen mit der BKJ sowie schulischen Partnern.

Eine Öffnung zum Lebenslangen Lernen wird besonders an der Ausdifferenzierung der Angebots- und Projektstrukturen im Bereich von „Kubia“ (Kompetenzzentrum für Kultur und Bildung im Alter), deutlich. Hier verweisen die angegebenen Projekte und Angebote darauf, dass auch eine Orientierung an eruierten Bildungsinteressen der Adressaten bzw. der Zielgruppen erfolgt, so wie es für die Erwachsenenbildung üblich ist.

### **Bundesakademie für Kulturelle Bildung**

#### **Wolfenbüttel e. V. (ba)**

Die ba Wolfenbüttel verfolgt eine Perspektive des Lebenslangen Lernens sowie das Ziel der Professionalisierung und auch Semiprofessionalisierung. Die Programmanalysen für diese Institution<sup>220</sup> zeigen einen Schwerpunkt im systematisch-rezeptiven Portal, äquivalent zum Auftrag, Fortbildungen anzubieten und darüber Wissensstrukturen und künstlerische Praxis sowie die Vermittlung Kultureller Bildung zu stärken. Die Angebote zielen aber auch auf quasi- und nebenberufliche Entwicklungsmöglichkeiten und Qualifizierungen für Hobby-Künstler, sollen Kreativitätseinfaltung unterstützen und einen Ort für neue Erfahrungen bieten.

Die ba ist dabei der zentrale Ort für die berufliche Fort- und Weiterbildung von Kunst- und Kulturvermittlern sowie Kunst- und Kulturschaffenden im außerschulischen Sektor – unter Berücksichtigung des schulischen Sektors – und offeriert darüber hinaus Angebote und Beratung für die Strukturierung und Strukturbildung für Institutionen des Kunst- und Kulturbereichs und der Kulturellen Bildung in den Bildungseinrichtungen. Die Öffnung von originär für Kunst- und Kulturvermittler wie auch Künstler vorgesehenen Angeboten für freie Teilnehmende – wie in der öffentlichen Erwachsenenbildung – realisiert in besonderer Weise einen partizipativen Zugang. Die Bildungsplanung erfolgt entlang der Bildungsinteressen der Zielgruppen im außerschulischen Bereich und ist ebenfalls geöffnet für den schulischen Kontext. Die Planungsmodi berücksichtigen zum einen schulische Themen, die in der aktuellen Bildungspolitik verhandelt werden, verweisen zum anderen aber auch auf den flexiblen Modus des „Angleichungshandelns“, der weiter unten beschrieben wird.

### **Die öffentliche, offene Erwachsenenbildung**

Unsere Analyse ergab übergeordnet zu den beiden Trägern DVV und DEAE folgenden Befund: Die öffentliche, offene Erwachsenenbildung reagiert im Rahmen der Kulturellen Bildung schnell auf individuelle Bildungsinteressen der Adressaten und damit auch auf gesellschaftliche und kulturelle Transformationsprozesse. Sie verfolgt einen grundlegend breiten, nicht inhaltlich festgelegten Begriff von Bildung und Kreativität sowie eine Erweiterung von kultureller und kulturell-gesellschaftlicher Teilhabe, nunmehr verstärkt auch mit Ausstrahlung in den beruflichen und semiprofessionellen Kontext und unter Einbezug auch einer Anhebung des Niveaus beim Gebrauch kreativer Techniken im privaten Bereich. Das Mischportal hat für die öffentliche, offene Erwachsenenbildung nicht denselben Stellenwert wie für die beiden Fortbildungseinrichtungen, angestrebt ist stattdessen bei diesem Anbietertypus vor allem eine ausdifferenzierte Vermittlung von Wissen (systematisch-rezeptives Portal) und Techniken (selbsttätig-kreatives Portal).<sup>221</sup> Dabei darf für die öffentliche Erwachsenenbildung nicht vergessen werden, dass die Kulturelle Bildung im Vergleich zu den oben genannten Institutionen in einen Verbund von bis zu sechs Fachbereichen eingeordnet ist, was zum einen zeigt, dass Kulturelle Bildung nicht die einzige Aufgabe dieser Institutionen ist, zum anderen aber die Breite der Lernzugänge und möglichen Querbezüge der Fachbereiche und Themen dieser Institutionen unterstreicht.

#### **Öffentliche (kommunale) Erwachsenenbildung:**

##### **Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (DVV)**

Die Volkshochschulen haben eine über Jahrzehnte etablierte, politisch gewollte Bedeutung als Anbieter Kultureller Bildung mit hoher Kontinuität, wobei das kreativ-selbsttätige Portal und der ‚Kurs‘ als Sozialform bis heute dominant offeriert werden. Dieser Befund aus vorangegangenen Analysen<sup>222</sup> bestätigt sich auch durch die vorliegende Untersuchung.<sup>223</sup>

Das systematisch-rezeptive Portal könnte im Vergleich dazu noch weiter ausgebaut werden. Dabei wird teilweise eine Kooperation mit Kulturinstitutionen eingegangen, wobei auch deren ‚authentische‘ Lernorte genutzt werden – wohl teils aus didaktischen Gründen, teils zur Erhöhung der ästhetischen Erlebnisqualität, wie sich aus anderen Untersuchungen schlussfolgern lässt.<sup>224</sup> Bemerkenswert ist der gegenwärtige Umfang von Angeboten für professionelle und semi-professionelle Teilnehmende und für das Anheben des Niveaus im selbsttätig-kreativen Bereich. Doch auch das Machen von Erfahrungen und die Schaffung von Freiräumen bleibt eine wichtige Zielstellung, die in Angebote umgesetzt wird. Insbesondere hierüber wird dem über Jahrzehnte gewachsenen breiten, demokratischen Bildungsverständnis öffentlicher Erwachsenenbildung gefolgt. Dabei werden für die beiden exemplarisch untersuchten Mitgliedseinrichtungen differente Profilbildungen in den Themenstrukturen und Funktionszuweisungen bzw. Bildungszielen deutlich, die gerade im öffentlichen Bereich typisch für die kulturelle Erwachsenenbildung sind – trotz einer übergeordneten gemeinsamen didaktischen Struktur der über 900 Volkshochschulen im DVV.

#### **Öffentliche (konfessionelle) Erwachsenenbildung: Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e. V. (DEAE)**

Die Einrichtungen der Evangelischen Erwachsenenbildung folgen dem breiten Auftrag und Begriff öffentlicher kultureller Erwachsenenbildung äquivalent zu den Volkshochschulen, sind aber heute – anders als bis in die 1990er Jahre hinein – im Vergleich zu den Volkshochschulen etwas stärker an Vermittlungsinteressen des Trägers gebunden.<sup>225</sup> Der Trägerbezug schlägt sich derzeit etwa in einer thematischen Fokussierung auf Religions- und Kirchengeschichte, verbunden mit der Erkundung und Begehung von Kulturorten, durchaus auch in der Kopplung von Interkulturalität und Interreligiosität sowie von Kulturgeschichtswis-

sen und dessen Vermittlung mit einem Bezug zur Förderung von Gemeinwesen im Sinne einer Entwicklung von Lebenswelten und ihren kommunalen, öffentlichen und zivilgesellschaftlichen Unterstützungsstrukturen, nieder.<sup>226</sup> Eine besondere Initiative sind die in überregionalen, von der Evangelischen Kirche in Deutschland herausgegebenen, Programmheften zusammengefassten Angebote zur aktuell laufenden „Reformationsdekade“ (im Jahr 2015 zum Themenschwerpunkt „Bild und Bibel“). Projekte, die anhand der Selbstdarstellungen nachzuvollziehen sind, beziehen sich auf die Demokratisierung der Wissensstrukturen nicht nur im Bereich von Führungen u. a., sondern auch der Vermittlung von Techniken bildender Kunst auf unterschiedlichen Niveaus. Insgesamt zeigt sich in den Schriften eine relative Balance der Portale, mindestens des systematisch-rezeptiven und des selbsttätig-kreativen.

---

## **Tendenzen und innovative Impulse non-formaler Kultureller Bildung**

Die selbsttätig-kreativen Angebotsformen werden bei allen untersuchten Institutionen weiter ausdifferenziert; hier ist übergeordnet ein gewisser Schwerpunkt zu erkennen. Dabei werden einzelne Kunstformen und zugehörige Kompetenzen für ihre Ausübung profiliert. Das Mischportal (systematisch-rezeptiv/selbsttätig-kreativ) entwickelt sich besonders im Bereich der Fortbildungsinstitutionen, was daraus resultiert, dass, wie weiter oben beschrieben, selbsttätig-kreative Formen systematisch eingebettet, bearbeitet und eingeübt werden.

Das systematisch-rezeptive Portal entwickelt sich bei den untersuchten Institutionen in unterschiedlicher Form. In den Akademien Wolfenbüttel und Remscheid

erfährt es eine Aufwertung durch die systematische Strukturierung des Fortbildungsbereichs; gleichzeitig wird sichtbar, dass die Inhalte der untersuchten Angebote auch den selbsttätig-kreativen Bildungszielen folgen. Im öffentlichen, offenen Erwachsenenbildungsbereich sinken die systematisch-rezeptiven Angebote seit den 1990er Jahren zunehmend ab<sup>227</sup>, was sich – auch übergreifend im Diskurs – in der Rückläufigkeit hochkultureller, d. h. auf das Wissen über die Kunstformen bezogener Inhalte zeigt.

Das kommunikativ-verstehende bzw. interkulturelle Portal weist im Vergleich zu den übrigen Portalen gewisse Entwicklungsrückstände auf. Es entwickelt sich im öffentlichen Erwachsenenbildungsbereich allmählich weiter bzw. differenziert sich aus, wenn auch gemessen an den bestehenden gesellschaftlich-kulturellen Herausforderungen noch immer zu langsam. Bei den beiden untersuchten Akademien und bei der BKJ werden interkulturelle Bildungsthemen vor allem in Dokumenten, die sich zum Teil auf Tagungen und auch Projekte beziehen, platziert, aber noch nicht durchgängig in Angeboten und Projekten offeriert. Hier besteht also offenkundig ein Nachhol- und Ausdifferenzierungsbedarf. Dafür finden sich bei der BKJ und der Akademie Remscheid internationale Aktivitäten und Projekte, die den Zugang erhöhen sollen, und dabei einem impliziten Begriff interkultureller Begegnung folgen. Insbesondere für den außerschulischen und schulischen Bereich sind die Anforderungen interkultureller Bildung erst in ersten Ansätzen formuliert, aber nicht umgesetzt. Allerdings werden interessante Projekte und Angebote zum Thema Alter und Migration von „Kubia“ (Remscheid) offeriert.

#### **Innovative Impulse gehen von allen untersuchten Institutionen aus:**

Die BKJ lanciert Innovationen über Projekte, die sich aus vielfältigen Formen strukturieren und sowohl zugangserhöhend als auch strukturbildend in vernetzten Formen wirken. Dafür werden sowohl großan-

gelegte Modell- und Förderprogramme offeriert und vernetzt, als auch Beispielangebote ihrer Mitgliedseinrichtungen zur Verfügung gestellt. Letztere zeigen etwa partizipative Theaterprojekte im öffentlichen Raum („How to become deeply cool!“), Tanzprojekte, die nach dem Vorbild des filmisch begleiteten Projekts „Rhythm is it!“<sup>228</sup> weiterentwickelt wurden („Postcards from Berlin“) oder etwa wettbewerbsorientierte Angebote („PopCamp“), die sich auch in den von der BKJ selbst lancierten Programmen wiederfinden.

Die Akademien Remscheid und Wolfenbüttel haben gemeinsam, dass sie über systematische Fortbildungsangebote Wissensstrukturen und Standards der kulturellen Bildung sichern und gleichzeitig offen sind für neue thematische Entwicklungen aus dem Diskurs. Sie greifen diese Themen auf, verbinden in verschiedenen Formen Praxis, Wissenschaft und Forschung und beziehen Ergebnisse aus Tagungen und Forschung in Projekt- und Angebotsentwicklungen ein. Innovative Impulse sind für die ba z. B. für selbsttätig-kreative Zugänge im Bereich Musik dokumentiert. Dabei werden in Dokumenten Höhepunkte, wie etwa experimentelle Angebote im Werkstattbereich oder partizipative Angebote für den Museumsbereich („Occupy Museum: Revisited“), ausgewiesen. Auch aus den Programmen und Veröffentlichungen der Akademie Remscheid sind innovative Impulse zu erkennen, die sich besonders der Ausdifferenzierung ästhetischer Gestaltungsformen des selbsttätig-kreativen Bereichs widmen, z. B. zum Thema Musik und Rhythmik. In der bildenden Kunst finden sich komplexe Planspiele, z. B. „Space-Akademie – Crash-Kurs zum Raumschiffpiloten“ sowie öffentlichkeitswirksame Formate wie ein Spielmarkt, verbunden mit Fachforen.

Innovative Entwicklungen in der öffentlichen, offenen Erwachsenenbildung betreffen die Übernahme von Aufgaben der Professionalisierung von Kunst- und Kulturschaffenden und der Semiprofessionalisierung sowie der Angebote von Teilnehmenden mit besonde-

ren Entwicklungsaspirationen für kreative Techniken. Hervorzuheben ist aber auch die innovative Ausdifferenzierung der selbsttätig-kreativen Angebote, insbesondere im Bereich des Tanzes mit interkulturellem Bezug und der künstlerisch-kreativen Techniken im Bereich der bildenden Kunst.<sup>229</sup> Als Angebot auf Verbandsebene offeriert der „Talentcampus“ des DVV im Rahmen des Bundesprogramms „Kultur macht stark“ Angebote für Kinder- und Jugendliche im kulturellen und künstlerischen Bereich (diese kommen sonst auch vor im Rahmen der „Jungen VHS“ in den Einrichtungen selbst). Solche Projekte sind auch als Entwicklungsimpuls der öffentlichen Erwachsenenbildung für die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit zu werten und insofern, in diesem begrenzten Umfang, mit der Arbeit der BKJ auf diesem Gebiet zu vergleichen. Interessant ist, dass dabei der Schwerpunkt der inklusiven Bildungsarbeit exemplarisch aufgegriffen und damit ein Impuls für den gegenwärtigen öffentlichen Diskurs in diesem Bereich gesetzt wird.

## Planungsspielräume und offene Anschlussfragen

Alle Institutionen und Verbände planen und handeln zunehmend in vernetzten Formen, öffnen sich sowohl für andere Bildungseinrichtungen als auch für Kunst- und Kultureinrichtungen und für die gesamte regionale Infrastruktur bis hin zu nationalen und internationalen Kooperationen. Die vorliegenden Ergebnisse zu den Programmstrukturen der öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen differenzieren allerdings einen bereits aus früheren Untersuchungen vorliegenden Befund aus, der Planungshandeln als ein „Angleichungshandeln“ beschreibt.<sup>230</sup> Planungshandeln geschieht nicht ‚von oben nach unten‘, nicht als linearer Prozess, nicht in festen Phasenverläufen, nicht in einem ‚Wenn-

Dann-Modus‘, da in der Regel kein übergreifend festgelegter Inhaltskanon vorliegt und da sich die Einrichtungen, auch die öffentlich geförderten, in Marktstrukturen bewegen und zugleich einem öffentlichen Auftrag im Rahmen der Weiterbildungsgesetze der Länder verpflichtet sind, die solche Planungsspielräume zulassen. Planungshandeln greift deshalb in einer seismografischen Ausrichtung individuelle und gesellschaftliche Bedarfe, Bedürfnisse und Interessen auf, die sowohl mit wissenschaftlichen Verfahren erhoben und ausgewertet als auch kommunikativ erfragt und eruiert werden, in einem breiten kommunikativen Umfeld der Erwachsenenbildungsinstitutionen. Dieses Prinzip, das als genuine professionelle Anforderung von den Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen seit mehreren Jahrzehnten entwickelt worden ist<sup>231</sup>, scheint nun auch verstärkt zwischen schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen praktiziert zu werden.

### Festhalten lässt sich:

- Die Kulturelle Erwachsenenbildung reagiert im Modus des Angleichungshandelns schnell auf individuelle Bildungsinteressen und gesellschaftliche Transformationsprozesse.
- Vergleichbare Modi des Planungshandelns lassen sich auf der Basis der vorliegenden Analyse sowohl für die Bundesakademie Wolfenbüttel als auch in Teilen für die Akademie Remscheid vermuten, was aber noch näher zu untersuchen wäre.
- Anhand der vorliegenden Analyse lässt sich ein „Angleichungshandeln“ bei den Planungsprozessen der BKJ nicht in gleichem Maße erkennen. Angebots- und Projektentwicklungen scheinen sich weniger an der individuellen Bildungsnachfrage zu orientieren als vielmehr normativen Vorstellungen von Persönlichkeits- und Kreativitätsentwicklung zu folgen.

### An die vorliegende Analyse schließen sich also weitere offene Fragen an:

- Welche Planungsmodi genau werden in welchen Bereichen verfolgt, die außerschulische Angebote und Projekte entwickeln?
- Welche Planungsmodi lassen sich identifizieren in den Angeboten und Projekten, die für Schulentwicklung, außerunterrichtliche Aktivitäten in der Schule und vernetzte Aktivitäten verschiedener Akteure, z. B. Künstler und Lehrer, entwickelt werden?
- Wie setzen die Mitgliedseinrichtungen der BKJ in ihren Angeboten und Projekten die Impulse, die durch Projekte gegeben werden, um? Welche Handlungsspielräume haben die Planenden, und welche Steuerungen und Einschränkungen gehen von Finanzierungsströmungen aus, die auf die Nutzung außerschulischer Angebote für schulische Kontexte zielen?

Die Beantwortung dieser weiterführenden Fragen könnte – anknüpfend an diese Analyse auf der Struktur- und Metaebene – zur Klärung beitragen, wie die Gegenstände Kultureller Bildung sich auf der konkreten Angebotsebene, insbesondere in der non-formalen Kinder- und Jugendbildung, konturieren und sichtbar werden und welche Schwerpunkte, Einflussnahmen und gesellschaftlichen Strömungen dabei deutlich werden.

## Endnoten

- 1** Der Text bildet eine Gemeinschaftsleistung des Rates. Die Konzeption des Textes ist von den Mitgliedern gemeinsam erarbeitet worden. Eine Arbeitsgruppe aus Ratsmitgliedern und Mitarbeitern der Geschäftsstelle hat auf der Grundlage von in der Geschäftsstelle erarbeiteten Vorlagen die Entwürfe für den analytischen Teil des Textes erstellt (Johannes Bilstein, Frank Jebe, Antje Klinge, Sebastian Konietzko, Margrit Lichtschlag, Eckart Liebau, Holger Noltze, Christian Rittelmeyer, Diemut Schilling, Constanze Schulte, Lisa Unterberg, Andreas van Hooven).
- 2** Vgl.: Rat für Kulturelle Bildung (2014): Schön, dass ihr da seid. Kulturelle Bildung: Teilhabe und Zugänge, Essen, S. 44 f. Online verfügbar unter „Publikationen“ auf: <http://www.rat-kulturelle-bildung.de/index.php?id=59> (letzter Zugriff: 11.08.2015).
- 3** Rolle, Christian/Wallbaum, Christopher (2011): Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In: Kirschenmann, Johannes/Richter, Christoph/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik, München, S. 507–535.
- 4** Vgl.: Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2013): Lust, Rausch und Ekstase. Grenzgänge der Ästhetischen Bildung, Bielefeld.
- 5** Wagenschein, Martin (1976): Rettet die Phänomene, S. 1. Online verfügbar unter: <http://www.martin-wagenschein.de/Archiv/W-204.pdf> (letzter Zugriff: 11.08.2015).
- 6** Rauterberg, Hanno (2007): Und das ist Kunst? Eine Qualitätsprüfung, Frankfurt am Main, S. 176.
- 7** Ebd. S. 140.
- 8** Gemeint ist hier die Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen.
- 9** Bubner, Rüdiger (1989): Ästhetische Erfahrung, Frankfurt am Main, S. 43.
- 10** Mollenhauer, Klaus (1988): Ist ästhetische Bildung möglich? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 34/Heft 4, S. 443–461.
- 11** Schmidt, Robert (2012): Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen, Berlin.
- 12** Im Zuge des sogenannten ‚practice-turn‘ in den Sozial- und Kulturwissenschaften ist mit dem Begriff ‚Praktiken‘ ein zentraler theoretischer Ansatz und ein Forschungskonzept verbunden. Ausgangspunkt ist, dass sich in Praktiken als kleinste Einheit des Sozialen Handlungs- und Verhaltensmuster zeigen, die für eine bestimmte Kultur, eine Gemeinschaft oder ein soziales Feld kennzeichnend sind und von daher auf die jeweilige soziale Ordnung und ihre impliziten Regeln verweisen (vgl.: Ebd.).
- 13** Bourdieu, Pierre (2013<sup>23</sup>): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Berlin.
- 14** Bosch, Aida (2010): Konsum und Exklusion. Eine Kultursoziologie der Dinge, Bielefeld.
- 15** Vgl. hierzu: ‚Gestaltungsmacht‘ als Qualitätsmerkmal aus dem Diskurs über die Künste in: Rat für Kulturelle Bildung: Schön, dass ihr da seid, S. 45.
- 16** Vgl.: Keuchel, Susanne/Larue, Dominic (2012): Das 2. Jugend-KulturBarometer. „Zwischen Xavier Naidoo und Stefan Raab ...“, Köln, S. 62; Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bielefeld, S. 169 f. Online verfügbar unter: [http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb\\_2012.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf) (letzter Zugriff: 11.08.2015).
- 17** Vgl. bspw.: Schmücker, Reinold (1998): Was ist Kunst? Eine Grundlegung, München; Deines, Stefan/Liptow, Jasper/Seel, Martin (Hrsg.) (2013): Kunst und Erfahrung. Beiträge zu einer philosophischen Kontroverse, Berlin.
- 18** Kant, Immanuel (2009): Kritik der Urteilskraft. Hrsg. v. Klemme, Heiner F., Hamburg, § 8 (S. 61–66).
- 19** Vgl.: Schmücker: Was ist Kunst? S. 49 f.
- 20** Ebd. S. 55.
- 21** Seel, Martin (1996): Eine Ästhetik der Natur, Frankfurt am Main, S. 236.
- 22** Adorno, Theodor W. (1973): Ästhetische Theorie, Frankfurt am Main, S. 182.
- 23** Eco, Umberto (1972): Einführung in die Semiotik, München, S. 145.
- 24** Nibbrig, Christian Haart (1978): Ästhetik. Materialien zu ihrer Geschichte, Frankfurt am Main, S. 11.
- 25** Vgl.: Kant: Kritik der Urteilskraft, § 8.
- 26** Winzen, Matthias (2007): Eine eigene Form der Wissenschaft: Kunst. In: Bilstein, Johannes/Dornberg, Bettina/Kneip, Winfried (Hrsg.): Curriculum des Unwägbareren. I. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur, Oberhausen, S. 133–156.
- 27** Brandstätter, Ursula (2014): Ästhetische Erfahrung. Online verfügbar unter: <http://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung> (letzter Zugriff: 11.08.2014).
- 28** Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2011): Zum Wesen der ästhetischen Erfahrung und ihrer Bedeutung für Bildungsforschung und Neuroästhetik. In: Herrmann, Karin (Hrsg.): Neuroästhetik. Perspektiven auf ein interdisziplinäres Forschungsgebiet. Beiträge des Impuls-Workshops am 15. und 16. Januar 2010 in Aachen, Kassel, S. 88. Online verfügbar unter: [http://www.akwg.rwth-aachen.de/fileadmin/user\\_upload/PDFs/Band\\_10.volltext.frei.pdf](http://www.akwg.rwth-aachen.de/fileadmin/user_upload/PDFs/Band_10.volltext.frei.pdf) (letzter Zugriff: 11.08.2015).
- 29** Vgl.: Pott, Hans-Georg (1974): Alltäglichkeit als Kategorie der Ästhetik. Studie zur philosophischen Ästhetik im 20. Jahrhundert, Frankfurt am Main.
- 30** Vgl.: Längsfeld, Wolfgang (1974): Ästhetik im Alltag. Über die sinnliche Qualität der Dinge, Zürich.
- 31** Vgl.: Dewey, John (2010<sup>7</sup>): Kunst als Erfahrung, Berlin.
- 32** Vgl.: Wiesing, Lambert (2008): Aus dem Eröffnungsvortrag des VII. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Ästhetik „Ästhetik und Alltagserfahrung“ vom 29. September bis 2. Oktober 2008 in Jena, online verfügbar unter: [http://www.dgae.de/downloads/Lambert\\_Wiesing.pdf](http://www.dgae.de/downloads/Lambert_Wiesing.pdf) (letzter Zugriff: 11.08.2015).
- 33** Liebsch, Dimitri (2008): Aporien des Alltäglichen, S. 9, online verfügbar unter: [http://www.dgae.de/downloads/Dimitri\\_Liebsch.pdf](http://www.dgae.de/downloads/Dimitri_Liebsch.pdf) (letzter Zugriff 11.08.2015).
- 34** Seel: Eine Ästhetik der Natur, S. 115.
- 35** Wie am Beispiel der documenta 13. Hierzu im Deutschlandfunk „Weltkunst und Kunstwelten. Live-Sondersendung von der documenta 13.“ Online verfügbar unter: [http://www.deutschlandfunk.de/weltkunst-und-kunstwelten.691.de.html?dram:article\\_id=208358](http://www.deutschlandfunk.de/weltkunst-und-kunstwelten.691.de.html?dram:article_id=208358) (letzter Zugriff: 11.08.2015).
- 36** Thomas Assheuer im Gespräch mit Martin Seel in: DIE ZEIT, Nr. 26/2012, online verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2012/26/Rousseau-Interview-Seel> (letzter Zugriff: 11.08.2015).
- 37** In Anlehnung an Juli Zehs Roman „Nullzeit“.
- 38** Mollenhauer: Ist ästhetische Bildung möglich? S. 457.
- 39** Kant: Kritik der Urteilskraft, § 26/B 95.
- 40** Schmücker: Was ist Kunst? S. 56.
- 41** Ebd. S. 59.
- 42** Seel, Martin (2003): Ästhetik des Erscheinens, Frankfurt am Main, S. 10.
- 43** Ebd., S. 11.
- 44** Otto, Gunter (1994): Das Ästhetische ist „Das Andere der Vernunft“. Der Lernbereich Ästhetische Erziehung. In: Friedrich Jahresheft 1994, S. 56.
- 45** Vgl. insgesamt zur aktuellen philosophischen Diskussion zum Status ästhetischer Erfahrungen: Deines/Liptow/Seel: Kunst und Erfahrung.
- 46** Zahavi, Dan (2007): Phänomenologie für Einsteiger, Paderborn, S. 15.
- 47** Schmitz, Hermann (1992): Leib und Gefühl. Materialien zu einer philosophischen Therapeutik, Paderborn, S. 141; vgl. darüber hinaus: Shusterman, Richard (2012): Körper-Bewusstsein. Für eine Philosophie der Somästhetik, Hamburg.
- 48** Böhme, Gernot (2013<sup>7</sup>): Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik, Berlin.
- 49** Noltze, Holger (2010): Die Leichtigkeitslüge. Über Musik, Medien und Komplexität, Hamburg, S. 120.
- 50** Vgl.: Westphal, Kristin (2014): Phänomenologie als Forschungsstil und seine Bedeutung für die kulturelle und ästhetische Bildung. Online verfügbar unter: <http://www.kubi-online.de/artikel/phaenomenologie-forschungsstil-seine-bedeutung-kulturelle-aesthetische-bildung> (letzter Zugriff: 11.08.2015).
- 51** Vgl.: Schirmer, Anna-Maria (2014): Erkenntnis-Gestalten. Über die allmähliche Verfertigung der Erkenntnisse im bildnerischen Tun. Dissertationsarbeit an der Akademie für Bildende Künste, München. Online verfügbar unter: <http://www.adbk.de/de/publikationen/dissertationsschriften.html> (letzter Zugriff: 11.08.2015).
- 52** Vgl.: Antwerpen, Stella (2014): Singen in der Schule. Ästhetische Bildungspotentiale des Singens und des Gesangs, Münster, New York.
- 53** Vgl.: Freytag, Verena (2011): Zwischen Nullbock und Höhenflug. Eine explorative Studie zur Rekonstruktion von Themen innerhalb gestalterischer Prozesse im Tanz. Dissertation am Department Sport und Gesundheit der Universität Paderborn. Online verfügbar unter: <http://www.digital.ub.uni-paderborn.de/urn/urn:nbn:de:hbz:466:2-8175> (letzter Zugriff: 11.08.2015).
- 54** Vgl.: Reinwand, Vanessa Isabelle (2008): Ohne Kunst wäre das Leben ärmer. Zur biographischen Bedeutung aktiver Theatererfahrung, München.
- 55** Vgl.: Handwerk, Hanne (2011): Die Bedeutung von Lyrik in Bildungsprozessen der frühen Adoleszenz. Empirische Untersuchung in achten Klassen an Waldorfschulen, Wiesbaden.
- 56** Rittelmeyer, Christian (2015): Werke und Prozesse künstlerischer Bildung im Blick der Forschung: Über den methodologisch organisierten Verlust der „Objekte“ – und ihre Wiederentdeckung am Beispiel der Musik. Online verfügbar unter: <http://www.kubi-online.de/artikel/werke-prozesse-kuenstlerischer-bildung-blick-forschung-ueber-den-methodologisch> (letzter Zugriff: 11.08.2015).
- 57** Bentley, Eric (1967): Das lebendige Drama. Eine elementare Dramaturgie, Velber b. Hannover, S. 149.
- 58** Vgl.: Kotte, Andreas (2005): Theaterwissenschaft. Eine Einführung, Köln, Weimar, Wien, S. 21 ff.
- 59** Kowzan, Tadeusz (1968): Le signe au théâtre. Introduction à la sémiologie de l'art du spectacle, Diogène 61, S. 55–59, übersetzt zitiert nach: Fischer-Lichte, Erika (2007): Semiotik des Theaters. Bd. 1: Das System der theatralischen Zeichen. Eine Einführung, Tübingen, S. 203.
- 60** Vgl.: Bittner, Günther (1990): Erscheinungsleib – Werkzeugleib – Sinnenleib. In: Duncker, Ludwig/Maurer, Friedemann/Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt, Lange-nau-Ulm, S. 63–78.



**61** Vgl.: Funke-Wieneke, Jürgen (1995): Sportpädagogik heute: Ansatz, Lehre, Forschung. In: Dietrich, Knut (Hrsg.): Bewegungskultur als Gegenstand der Sportwissenschaft, Hamburg, S. 89–98.

**62** Vgl. ausführlicher dazu: Rittelmeyer, Christian (2009): Was sollen Kinder lesen, Stuttgart; ders. (2015): Wie urteilt man über die Qualität künstlerischer Bildung? Fünf Argumentationsfiguren. In: Bildung und Erziehung, Bd. 68 (1), S. 9–24.

**63** Vgl.: Schöner neuer Mensch. Gespräch mit Francis Fukuyama. In: DER SPIEGEL, Nr. 21/2002. Online verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-22644293.html> (letzter Zugriff: 10.08.2015).

**64** Dazu auch: Dühnfort, Erika (1990<sup>2</sup>): Sprache als Sprache. Über den Sinn des Stilgefühls. In: Lippitz, Wilfried/Rittelmeyer, Christian (Hrsg.): Phänomene des Kinderlebens, Bad Heilbrunn, S. 137–149.

**65** Vgl.: Kidd, David C./Castano, Emanuele (2013): Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. In: Science, Vol. 342, S. 377–380.

**66** Ausführlicher dazu: Rittelmeyer, Christian (2014): Aisthesis. Zur Bedeutung von Körperresonanzen für die ästhetische Bildung, München, Kapitel 5.

**67** Die hier ausgewählten Interviewausschnitte und beschriebenen Beispiele gehen auf teilnehmende Beobachtung eines Tanzprojekts in einer Grundschulklasse (2. und 3. Schuljahr) von September 2014 bis Januar 2015 zurück.

**68** Fritsch, Ursula (1981): Tanzen – auch im Sportunterricht? In: Sportpädagogik. Zeitschrift für Sport, Spiel und Bewegungserziehung, Heft 5/2004, S. 8.

**69** Der Blick in die Geschichte des Tanzes veranschaulicht den Zivilisationsprozess unserer Gesellschaft als einen mimetischen Prozess: Vom hoch kodifizierten Bewegungssystem des klassischen Balletts einer absolutistisch orientierten, höfischen Gesellschaft, über den Walzer als Ausdruck beginnender bürgerlicher Revolution bis hin zum Techno als Symbol und Produzent einer höchst individualisierten, ästhetisch aufgeladenen Sozialität. Vgl. dazu: Klein, Gabriele (2004): Electronic Vibration. Pop, Kultur, Theorie, Wiesbaden.

**70** Benjamin, Walter (1991): Programm eines proletarischen Kindertheaters. In: Ders.: Aufsätze, Essays, Vorträge. Gesammelte Schriften, Bd. II/2, Frankfurt am Main, 763–769.

**71** So bspw. die grundlegenden Empfehlungen zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung durch die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). Beschluss vom 1.2.2007, in der Fassung vom 10.10.2013. Online verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_02\\_01-Empfehlung-Jugendbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_02_01-Empfehlung-Jugendbildung.pdf) (letzter Zugriff: 11.08.2015).

**72** Vgl.: Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2012, S. 158.

**73** Vgl.: Rat für Kulturelle Bildung (2013): Alles immer gut. Mythen Kultureller Bildung, Essen. Online verfügbar unter „Publikationen“ auf: <http://www.rat-kulturelle-bildung.de/index.php?id=59> (letzter Zugriff: 11.08.2015).

**74** Vgl.: Ehrenspeck, Yvonne (1998): Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts, Opladen.

**75** Vgl.: Hamer, Gunhild (Hrsg.) (2014): Wechselwirkungen. Kulturvermittlung und ihre Effekte, München.

**76** Vgl.: Brandstätter: Ästhetische Erfahrung.

**77** Rat für Kulturelle Bildung: Schön, dass ihr da seid, S. 44 f.

**78** Vgl.: Bittner: Erscheinungsleib – Werkzeugleib – Sinnenleib.

**79** Vgl.: Funke-Wieneke, Jürgen (1995): Sportpädagogik heute: Ansatz, Lehre, Forschung. In: Dietrich, Knut (Hrsg.): Bewegungskultur als Gegenstand der Sportwissenschaft, Hamburg, S. 91–98.

**80** Husemann, Prikko (2009): Choreographie als kritische Praxis. Arbeitsweise bei Xavier Le Roy und Thomas Lehmen, Bielefeld, S. 135.

**81** Hentschel, Ulrike (2010): Theaterspielen als ästhetische Bildung, Berlin, Milow, Straßburg, S. 238.

**82** Ebd.

**83** Seel, Martin (1996): Ethisch-ästhetische Studien, Frankfurt am Main, S. 50.

**84** Mersch, Dieter (2001): Aisthesis und Responsivität. Zum Verhältnis von medialer und amedialer Wahrnehmung. In: Fischer-Lichte, Erika/Horn, Christian/Warstat, Matthias (Hrsg.): Wahrnehmung und Medialität, Tübingen, Basel, S. 279.

**85** „We learned how to look at movement, how to analyze structure, how to think about composition. As a teaching technique choreographic improvisation has an almost magic ability to balance what is lacking in a dancer’s background“ (Foster zitiert in: Lampert, Friederike (2007): Tanzimprovisation. Geschichte – Theorie. Verfahren – Vermittlung, Bielefeld, S. 69).

**86** Zur bildenden Kunst vgl.: Theissing, Heinrich (1987): Die Zeit im Bild, Darmstadt; Reuter, Guido (2012): Statue und Zeitlichkeit, Petersberg.

**87** Für weitere Informationen zum „Tanzfonds Erbe“: <http://www.tanzfonds.de/home> (letzter Zugriff: 11.08.2015).

**88** Bachmann, Ingeborg (1997<sup>2</sup>): Gedichte, Erzählungen, Hörspiel, Essays, München, Zürich, S. 46.

**89** Für eine weiterführende Lektüre: Blumenberg, Hans (2013): Paradigmen zu einer Metaphorologie. Kommentar von Anselm Haverkamp, Berlin.

**90** Vgl.: Schmücker: Was ist Kunst? S. 55.

**91** Vgl.: Engel, Birgit/Böhme, Katja (2012): Der Rätselcharakter im Bildungsprozess. Online Verfügbar unter: <http://www.zkmb.de/index.php?id=109> (letzter Zugriff: 11.08.2015).

**92** Fuchs, Thorsten (2011): Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung, Bielefeld, S. 390. Vgl. auch: Rat für Kulturelle Bildung: Schön, dass ihr da seid, S. 48.

**93** Hentschel: Theaterspielen als ästhetische Bildung, S. 18.

**94** Ullrich, Wolfgang (2015): Stoppt die Banalisierung! In: DIE ZEIT, Nr. 13/2015. Online verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2015/13/kunst-vermittlung-museum/seite-2> (letzter Zugriff: 11.08.2015).

**95** Ebd.

**96** Ebd.

**97** Was „Museumsdinge“ eigentlich sind und wie sie zu solchen werden, ist freilich eine eigene komplexe Frage. Vgl.: Klepacki, Leopold (2014): Das Museum: Die ästhetische Vergegenwärtigung absenter kultureller Bedeutungssysteme durch präsente Dinge. Eine strukturtheoretische Betrachtung des Zusammenhangs von (individueller) sinnlicher Wahrnehmung und (kollektiver) historischer Gedächtnisbildung. In: Bubmann, Peter/Dickel, Hans (Hrsg.): Ästhetische Bildung in der Erinnerungskultur, Bielefeld, S. 75–95.

**98** Humboldt, Wilhelm v. (1960): Theorie der Bildung des Menschen. In: Ders.: Werke in fünf Bänden, hrsg. v. Filtner, Andreas, Bd. 1, Darmstadt, S. 235.

**99** Interdisziplinäres Zentrum Ästhetische Bildung, „Ziele“: <http://www.iz.aesthetische.bildung.phil.uni-erlangen.de> (letzter Zugriff: 11.08.2015).

**100** Rat für Kulturelle Bildung (2015): Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015. Studie: Kulturverständnis, kulturelle Interessen und Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Klassen an allgemeinbildenden Schulen. Begegnungsmöglichkeiten und Erfahrungen mit den Künsten, Essen. Die Studie ist eine Umfrage des Instituts für Demoskopie Allensbach (IfD), die auf der Initiative und Konzeption des Rates für Kulturelle Bildung basiert. Beauftragt und getragen wurde die Studie durch den Stiftungsverbund Rat für Kulturelle Bildung e.V. und gefördert durch die Stiftung Mercator. Online verfügbar unter „Publikationen“ auf der Homepage des Rates für Kulturelle Bildung: <http://www.rat-kulturelle-bildung.de/index.php?id=59> (letzter Zugriff: 11.08.2015).

**101** Gemeint sind hiermit Musik, Oper, Literatur (Lyrik, Epik, Dramatik), die darstellenden Künste (Theater, Tanz, Film) sowie die bildende Kunst (Malerei, Plastik/Bildhauerei, Architektur).

**102** Keuchel/Larue: Das 2. Jugend-KulturBarometer, S. 11.

**103** Jugend/Kunst/Erfahrung, S. 23.

**104** Vgl. Ebd., S. 22: „Jungen und Mädchen an Sekundarschulen, deren Eltern in der Regel nur einen einfachen oder mittleren Schulabschluss haben und [...] vergleichsweise wenig Wert auf die Förderung kultureller Interessen der Kinder legen, kommen auch in der Schule seltener mit verschiedenen kulturellen Bereichen in Kontakt.“

**105** Ebd., S. 53.

**106** Ebd., S. 49.

**107** Ebd., S. 18.

**108** Ebd., S. 24.

**109** Als bildungsferne Elternhäuser werden in der Studie „Jugend/Kunst/Erfahrung“ jene verstanden, in denen Vater und Mutter höchstens einen mittleren Schulabschluss besitzen.

**110** Noltze: Die Leichtkeitslüge.

**111** Quelle: Statista. Online verfügbar unter: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/221795/umfrage/die-groessten-kostenpflichtigen-musik-streaming-dienste/> (letzter Zugriff: 11.08.2015).

**112** Vgl.: „Ich muss mich vom Internet fernhalten – aus Selbstschutz“. Tagesspiegel Interview mit Dirk von Lowtzow. Online verfügbar unter: <http://www.tagesspiegel.de/kultur/pop/tocotronic-saenger-dirk-von-lowtzow-ich-muss-mich-vom-internet-fernhalten-aus-selbstschutz/1666412.html> (letzter Zugriff: 11.08.2015).

**113** Brenner, Peter J. (2012): Die kulturelle Bindekraft kanonischen Wissens. In: Erdsiek-Rave, Ute/John-Ohnesorg, Marie (Hrsg.): Bildungskanon heute, Berlin, S. 29. Online verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/08990.pdf> (11.08.2015).

**114** So die Selbstdarstellung von Google. Online verfügbar unter: <http://www.google.de/intl/de/about/company/> (letzter Zugriff: 11.08.2015).

**115** Vgl.: Nora, Simon/Minc, Alain (1979): Die Informatisierung der Gesellschaft. Hrsg. von Uwe Kalbhen. Mit einem Vorwort von Ulrich Lohmar, Frankfurt am Main, New York.

**116** Vgl. dazu: Beck, Ulrich (2012<sup>21</sup>): Die Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Berlin.

**117** Zu finden auf der Internetseite des Deutschen Museums München. Online verfügbar unter: <http://www.deutsches-museum.de/sammlungen/sammeln-bewahren/> (letzter Zugriff: 11.08.2015).

**118** Für die Lagerung der übrigen Objekte stehen dem Museum Depotflächen von 35.000m<sup>2</sup> zur Verfügung.

**119** Burke, Peter (2014): Die Explosion des Wissens. Von der Encyclopedia bis Wikipedia, Berlin, S. 57.

**120** Zu finden auf der Internetseite des Deutschen Historischen Museums. Online verfügbar unter: <http://www.dhm.de/datenbank/dhm.php?seite=10> (letzter Zugriff: 11.08.2015).

**121** Bspw. Göhlich, Michael/Leonhard, Hans-Walter/Liebau, Eckart u. a. (Hrsg.) (2006): *Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz*, Weinheim, München. Vgl. auch: Langenohl, Andreas/Poole, Ralph/Weinberg, Manfred (Hrsg.) (2015): *Transkulturalität. Klassische Texte*, Bielefeld.

**122** Assmann, Jan (2013<sup>7</sup>): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*, München, S. 119.

**123** Bilstein, Johannes (2009): *Standardisierung und Kanonisierung: Zur Imaginations- und Begriffsgeschichte*. In: Bilstein, Johannes/Ecarius, Jutta (Hrsg.): *Standardisierung und Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen*, Wiesbaden, S. 15.

**124** Brenner: *Die kulturelle Bindekraft kanonischen Wissens*, S. 32.

**125** Schwanitz, Dietrich (2002): *Bildung. Alles, was man wissen muß*, München.

**126** Bloom, Harold (1994): *The Western Canons. The Books and School of the Ages*, New York.

**127** Assmann, Aleida/Assmann, Jan (Hrsg.) (1987): *Kanon und Zensur. Archäologie der literarischen Kommunikation II*, München.

**128** Ebd. S. 16.

**129** Ullrich, Wolfgang (2006): *Bilder auf Weltreise. Eine Globalisierungskritik*, Berlin, S. 16.

**130** Zur zuwanderungspolitischen Gesamtstrategie siehe auch: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (Hrsg.) (2014): *Deutschlands Wandel zum modernen Einwanderungsland. Jahresgutachten 2014 mit Integrationsbarometer*, Berlin. Online verfügbar unter: [http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/SVR\\_JG\\_2014\\_WEB.pdf](http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/SVR_JG_2014_WEB.pdf) (letzter Zugriff: 11.08.2015). Zur Debatte über Islamisierung siehe: Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hrsg.) (2014): *Wie viele Muslime leben in Deutschland? Einschätzungsmuster von Personen mit und ohne Migrationshintergrund*, Berlin. Online verfügbar unter: [http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2015/01/SVR\\_Kurzinfo\\_Wieviele\\_Muslime\\_leben\\_in\\_D.pdf](http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2015/01/SVR_Kurzinfo_Wieviele_Muslime_leben_in_D.pdf) (letzter Zugriff: 11.08.2015).

**131** Nieke, Wolfgang (2011): *Kollektive Identitäten als Bestandteil von Selbst-Bewusstsein – eine bisher systematisch unterschätzte Kategorie im deutschen bildungstheoretischen Diskurs*. In: Bilstein, Johannes/Ecarius, Jutta/Keiner, Edwin (Hrsg.): *Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Herausforderungen für Erziehung und Bildung*, Wiesbaden, S. 53.

**132** Vgl.: Fuchs, Max (2013): *Das Bildungsbürgertum, die Künste und die Politik – zur Erfolgsgeschichte eines semantischen Sonderwegs*. Online verfügbar unter: <http://www.maxfuchs.eu/aufsätze-und-vorträge/> (letzter Zugriff: 11.08.2015).

**133** Z. B. für den Konfirmandenunterricht oder die Kommunionvorbereitung. Man kann aber z. B. auch die kirchlichen Gesangbücher als verbindliche Kanonisierungen verstehen. Auch die kirchlichen Rituale (z. B. der Festkalender im Jahreslauf) sind mit verbindlichen kulturellen Ausdrucksformen (z. B. Musikauswahl oder Farben und Formen des Altar- und Kanzelschmucks) verbunden.

**134** Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (1996): *Reflexive Modernisierung*, Frankfurt am Main, S. 19.

**135** Tenorth, Heinz-Elmar (2012): *Kanonisierung, die zentrale Funktion der Schule*. In: Erdsiek-Rave, Ute/John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.): *Bildungskanon heute*, Berlin, S. 22. Online verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/08990.pdf> (letzter Zugriff: 11.08.2015).

**136** Vgl.: Liebau, Eckart (1997): *Allgemeinbildung als Laien- und Bürgerbildung: eine Aufgabe für das Gymnasium? In: Ders./Mack, Wolfgang/Scheilke, Christoph (Hrsg.): Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*, Weinheim, München, S. 281–302.

**137** Siehe bspw.: Nestler, Franz (2015): *Wie ein Tweet eine Bildungsdebatte auslösen konnte*. Online verfügbar unter: <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/netzwirtschaft/haina-debatte-wie-ein-tweet-eine-bildungsdebatte-ausloesen-konnte-13372015.html> (letzter Zugriff: 11.08.2015).

**138** Bspw. bei den Debatten zur Novellierung des Kulturschutzgesetzes, zum TTIP oder zum Kulturinfarkt.

**139** Vgl.: Liessmann, Konrad Paul (2001): *Kultur-Inflation: Von der Jugendkultur über die Leitkultur zur Kulturkultur und wieder zurück. Plädoyer für eine Verengung des Kulturbegriffs*. In: *Kulturpolitische Mitteilungen*, Heft 92, I/2001, S. 28–33. Online verfügbar unter: [http://www.kupoge.de/kumi/pdf/kumi92/92\\_28-33.pdf](http://www.kupoge.de/kumi/pdf/kumi92/92_28-33.pdf) (letzter Zugriff: 11.08.2015).

**140** Vgl.: Kant: *Kritik der Urteilskraft*, § 40 (S. 173–177).

**141** Vgl.: Bourdieu: *Die feinen Unterschiede*.

**142** Schwalfenberg, Claudia (2006): *Ohne Mut zur Beschränkung geht es nicht*. In: *Kultur-Kompetenz-Bildung*. Online verfügbar unter: <http://www.kulturrat.de/dokumente/kkb/kkb-7.pdf> (letzter Zugriff: 11.08.2015).

**143** Vgl.: Konrad-Adenauer-Stiftung (2004): *Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts. Initiative „Bildung der Persönlichkeit“*. Online verfügbar unter: [http://www.kas.de/wf/doc/kas\\_5929-544-1-30.pdf?120106140630](http://www.kas.de/wf/doc/kas_5929-544-1-30.pdf?120106140630) (letzter Zugriff: 11.08.2015).

**144** Vgl.: Fuhrmann, Manfred (2004): *Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters*, Frankfurt am Main.

**145** Vgl.: Settis, Salvatore (2005): *Die Zukunft des ‚Klassischen‘. Eine Idee im Wandel der Zeiten*, Berlin.

**146** Vgl.: Assmann/Assmann: *Kanon und Zensur*, S. 9.

**147** Vgl.: *Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts*. Online verfügbar unter: [http://www.kas.de/wf/doc/kas\\_5929-544-1-30.pdf?120106140630](http://www.kas.de/wf/doc/kas_5929-544-1-30.pdf?120106140630) (letzter Zugriff: 11.08.2015).

**148** Vgl.: Jurké, Volker/Linck, Dieter/Reiss, Joachim (Hrsg.) (2008): *Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte*, Hamburg.

**149** Die Studie „Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015“ zeigte, dass rund die Hälfte der befragten Schüler keinen regelmäßigen Musikunterricht und keinen regelmäßigen Kunstunterricht hatten. 17% der Befragten hatten derzeit überhaupt keinen Kunstunterricht, 22% keinen Musikunterricht. Vgl. dazu: *Jugend/Kunst/Erfahrung*, S. 24.

**150** Vgl. u. a. die kritischen Stimmen zu den Unterrichtsreformen nach Pisa in der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3/2012 oder die Beiträge des 45. Loccumer Kulturpolitischen Kolloquiums, das 2001 unter dem Thema „Zwischen Vielfalt und Beschränkung“ stattfand.

**151** Sievers, Norbert (2001): *Kultur als Verlustanzeige*. In: *Kulturpolitische Mitteilungen*, Heft 92, I/2001, S. 21.

**152** Leonhard, Herrmann (2012): *System? Kanon? Epoche? Perspektiven und Grenzen eines systemtheoretischen Kanonmodells*. In: Beilein, Matthias/Stockinger, Claudia/Winko, Simone (Hrsg.): *Kanon, Wertung und Vermittlung. Literatur in der Wissensgesellschaft*, Berlin, S. 60.

**153** Vgl.: Fuhrmann: *Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters*, Schwanitz: *Bildung und Fischer*, Ernst Peter (2003): *Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte*, München.

**154** Vgl.: Fuchs, Eckart/Niehaus, Inga/Stoletzki, Almut (2014): *Das Schulbuch in der Forschung*, Göttingen, S. 11.

**155** Vgl.: Liebau, Eckart (2009): *Aufgaben und Funktionen der Schule im 21. Jahrhundert*. In: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig u. a. (Hrsg.): *Handbuch Schule*, Bad Heilbrunn, S. 111–118.

**156** Vgl.: Schneider, Sabine/Brüggemann, Heinz (Hrsg.) (2010): *Gleichzeitigkeit in der ästhetischen Moderne*, Paderborn.

**157** Liessmann: *Kultur-Inflation*, S. 29.

**158** Albrecht, Clemens (2009): *Massenkultur, Kanon und soziale Mobilität. Eine kleine Ideologiekritik des Konstruktivismus*. In: Bilstein, Johannes/Ecarius, Jutta (Hrsg.): *Standardisierung und Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen*, Wiesbaden, S. 84.

**159** Vgl.: Bourdieu: *Die feinen Unterschiede*.

**160** Vgl.: Rolle/Wallbaum: *Ästhetischer Streit im Musikunterricht*.

**161** Vgl.: Rat für Kulturelle Bildung: *Schön, dass ihr da seid*.

**162** Wie die Ergebnisse der Studie „Jugend/Kunst/Erfahrung“ zeigen, gibt es eine Diskrepanz zwischen dem eher an den ‚klassischen‘ Kunstformen orientierten Kulturbegriff der befragten Jugendlichen und ihren Interessen. Vgl. hierzu: *Jugend/Kunst/Erfahrung*, S. 12–14.

**163** Hermann Glaser unter Berufung auf Odo Marquardt. In: Glaser, Hermann (2002): *Kleine Kulturgeschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert*, München, S. 97.

**164** Siehe dazu: Dahrendorf, Ralf (1982): *Aktive Bildungspolitik ist ein Gebot der Bürgerrechte*. In: Häberle, Peter (Hrsg.): *Kulturstaatlichkeit und Kulturverfassungsrecht*, Darmstadt, S. 232 u. S. 234.

**165** Zu den Erfahrungen von Kulturdezenten damit siehe die zahlreichen Beiträge in: Scheytt, Oliver/Zimmermann, Michael (Hrsg.) (2001): *Was bleibt? Kulturpolitik in persönlicher Bilanz*, Essen.

**166** Vgl.: Göschel, Albrecht/Mittag, Klaus (1991): *Die Ungleichzeitigkeit in der Kultur. Wandel des Kulturbegriffs in vier Generationen*, Stuttgart.

**167** Vgl.: Glogner, Patrick (2006): *Kulturelle Einstellungen leitender Mitarbeiter kommunaler Kulturverwaltungen. Empirisch-kultursoziologische Untersuchungen*, Wiesbaden.

**168** Alle Zitate aus: Weinrich, Harald (2002): *Chamisso, die Chamisso-Autoren und die Globalisierung*, Stuttgart, S. 8 f.

**169** Nach grundlegenden Empfehlungen im Jahr 2007 ergänzte die KMK diese 2013 um einige Weiterentwicklungen. Neben allgemein gehaltenen Aussagen und Wirkungsbehauptungen zur kulturellen Bildung wie beispielsweise der Bedeutung derselben für die Persönlichkeitsentwicklung und den Erwerb kreativer Kompetenzen wurde die Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Kultureinrichtungen als gemeinsame Aufgabe betont.

**170** Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) ist u. a. im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) für die Erarbeitung der in regelmäßigen Abständen erscheinenden Kinder- und Jugendberichte zuständig, die sich auch mit Fragen kultureller Bildung beschäftigen.

**171** Von Bund und Ländern sowie durch Drittmittel finanziert, liefert das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) auf breiter empirischer Basis seit 2006 in zweijährigem Abstand Daten und Auswertungen für die nationale Bildungsberichterstattung.

- 172** Deutscher Bundestag (2007): Kultur in Deutschland. Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“, Drucksache 16/7000, S. 399. Online verfügbar unter: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf> (letzter Zugriff: 11.08.2015).
- 173** Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2012.
- 174** Keuchel, Susanne (2013): *mapping//kulturelle-bildung*, Essen. Online verfügbar unter: [https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3\\_Publikationen/Keuchel\\_mapping\\_kulturelle-bildung.pdf](https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Keuchel_mapping_kulturelle-bildung.pdf) (letzter Zugriff: 11.08.2015).
- 175** Die Stiftung thematisierte neben strukturellen Fragen des Musikunterrichts wie Unterrichtsausfall, Budgetierung oder Aufwertung des Fachs innerhalb des Fächerkanons auch die Notwendigkeit eines Werkkanons.
- 176** Während Werkstattkurse in der Regel einphasige Veranstaltungen sind, umfassen die Fortbildungen mehrere Kursphasen. Die Qualifizierungen erfordern nicht nur zusätzliche Leistungen, sondern sind Bestandteil eines zertifizierten und mehrjährigen Modulsystems.
- 177** Ein Beispiel aus der Lehrerfortbildung Sachsen. Online verfügbar unter: <https://www.schulportal.sachsen.de/fortbildungen/detail.php?menuid=338&dokumentid=32038&dokumentsc=9129875655&doFoBiSearch=1> (letzter Zugriff: 11.08.2015).
- 178** Ebd.
- 179** Ein Beispiel aus der Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen in Baden-Württemberg. Online verfügbar unter: <http://lehrerfortbildung-bw.de/fortbildungen/uebersicht.html> (letzter Zugriff: 11.08.2015).
- 180** Ein Beispiel aus dem Landesinstitut für Schule Bremen. Online verfügbar unter: <http://www.lis.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen56.c.82667.de> (letzter Zugriff: 11.08.2015).
- 181** Vgl.: <http://www.transform-kunst.de> (letzter Zugriff: 11.08.2015).
- 182** Vgl.: <http://www.schultheater-akademie.de> (letzter Zugriff: 11.08.2015).
- 183** Siehe: Akademie Remscheid (2015): Fortbildungsprogramm für Kulturelle Bildung, S. 8. Online verfügbar unter: [http://akademieremscheid.de/fa/user/Fortbildung/Jahresprogramm/ARS\\_Jahresprogramm\\_2015\\_web.pdf](http://akademieremscheid.de/fa/user/Fortbildung/Jahresprogramm/ARS_Jahresprogramm_2015_web.pdf) (letzter Zugriff: 11.08.2015).
- 184** Neben dem ‚klassischen‘ Markt für Schulbücher und Zusatzmaterialien (z. B. Karten, Spiele, Kopiervorlagen) gibt es zudem einen ‚Nachhilfe- bzw. Nachmittagsmarkt‘, wobei die Verlage hier ebenfalls Materialien offerieren. Dies gilt auch für AGs.
- 185** Fuchs, Eckhardt/Niehaus, Inga/Stoletzki, Almut (2014): *Das Schulbuch in der Forschung*. Göttingen, S. 127.
- 186** Sowohl Verlage, Vereine, GmbHs als auch Privatpersonen bzw. Berufsgruppen wie Lehrer betreiben diese Dienste. Als einige der größten Anbieter seien hier exemplarisch genannt: <http://www.lehrer-online.de/lehrer-online.php> (das durch BMBF gefördert wurde), <http://www.4teachers.de/> und <http://www.zum.de/portal/> (Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet).
- 187** Ausnahmen bilden bspw. die Publikationen: Eissenhauer, Michael/Ritter, Dorothea (Hrsg.) (2010): *Museen und lebenslanges Lernen – Ein europäisches Handbuch*, Berlin, online verfügbar unter: [http://www.museumbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden\\_und\\_anderes/LLL\\_Handbuch\\_2010.pdf](http://www.museumbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/LLL_Handbuch_2010.pdf) (letzter Zugriff: 11.08.2015), Dengel, Sabine/Dreykorn, Monika/Grüne, Petra u. a. (2011): *schule@museum – Eine Handreichung für die Zusammenarbeit*, Berlin, online verfügbar unter: [http://www.museumbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden\\_und\\_anderes/Leitfaeden\\_s\\_m.pdf](http://www.museumbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/Leitfaeden_s_m.pdf) (letzter Zugriff: 11.08.2015) oder Bundesverband Tanz in Schulen e.V. (Hrsg.): *Tanz in Schulen. Theorie und Praxis – Leitfaden zur Initiierung, Gestaltung und Optimierung tanzkünstlerischer Projekte an Schulen*, Köln, online verfügbar unter: [http://www.bv-tanzschulen.de/fileadmin/Dateien/pdf\\_Dateien/TIS\\_Leitfaden\\_27.02.2012.pdf](http://www.bv-tanzschulen.de/fileadmin/Dateien/pdf_Dateien/TIS_Leitfaden_27.02.2012.pdf) (letzter Zugriff: 11.08.2015).
- 188** Bei Mehrspartenhäusern betrifft das Material in der Regel den Theaterbereich, vereinzelt werden auch Aufbereitungen für ausgewählte Opern- oder Musiktheaterstücke angeboten.
- 189** Für den Bereich Film besteht mit der gemeinnützigen Gesellschaft „Vision: Kino“ eine Institution, die es speziell als ihre Aufgabe versteht, Film- und Medienkompetenz bei Kindern- und Jugendlichen zu fördern.
- 190** Die Museumsdienste Köln und Hamburg stellen für verschiedene Museen oder sogar konkrete Ausstellungen in der jeweiligen Stadt Material zum Download zusammen.
- 191** Zu verweisen ist hier auf zwei, miteinander verbundene, Regionalanalysen zur Kulturellen und interkulturellen Erwachsenenbildung, deren Kern Programmanalysen und weitere methodische Zugänge bilden: Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin (2005): *Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin-Brandenburg*. In: Gieseke, Wiltrud/Kargul, Józef (Hrsg.): *Europäisierung durch Kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event*. Bd. 1: Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin/Stock, Helga u. a.: *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg, Münster, New York*, S. 43–130. Robak, Steffi/Petter, Isabelle (2014): *Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen*. Online verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/2014-interkulturelle-bildung-01.pdf> (letzter Zugriff: 11.08.2015).
- 192** Robak, Steffi/Fleige, Marion/Sterzik, Linda u. a. (2015): *Feldbeschreibung und Inhaltsanalyse fünf überregionaler Institutionen der non-formalen Kulturellen (Erwachsenen-)Bildung. Bildungsangebotsentwicklungen, innovative Impulse, Planungsspielräume. Recherche und Analyse im Auftrag des Rates für Kulturelle Bildung*. Online verfügbar unter „Publikationen“: <http://www.rat-kulturelle-bildung.de/index.php?id=59>.
- 193** Besonders für den Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung war es dabei wichtig, auch einzelne Mitgliedseinrichtungen zu untersuchen, da auf der Ebene der Verbände keine oder kaum Angebote gemacht werden.
- 194** Vgl.: Gieseke, Wiltrud/Gorecki, Claudia (2000): *Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse*. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): *Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung*, Recklinghausen, S. 59–114.
- 195** <http://www.festivalimpulse.de/de/news/565/programm-2015> (letzter Zugriff: 11.08.2015). Die Fragen adressieren in ihrer Doppeldeutigkeit auch Politik und die (demokratische) Gesellschaft generell.
- 196** Konferenzprogramm online verfügbar unter: <http://www.festivalimpulse.de/de/programm/371/bilder-die-die-welt-be-deuten-de-en> (letzter Zugriff: 11.08.2015).
- 197** Bis zu 27 Millionen Menschen besuchen jährlich bundesweit Veranstaltungen in Kulturzentren, -häusern oder -läden, in Stadtteilzentren oder Bürgerhäusern. Vgl. die Selbstdarstellung Bundesvereinigung Soziokultureller Zentren e. V.: <http://www.soziokultur.de/bsz/node/1635> (letzter Zugriff: 11.08.2015).
- 198** Kosky, Barrie (2014): Geleitwort. In: *Selam Opera! Interkultur im Kulturbetrieb*, Berlin, S. 8.
- 199** Langhoff, Shermin (2014): *Wir müssen uns das Teutonische abgewöhnen*. In: *KulturSPIEGEL*, 4/2014, S. 24. Online verfügbar unter: <http://magazin.spiegel.de/EpubDelivery/spiegel/pdf/126223297> (letzter Zugriff: 11.08.2015).
- 200** Ebd.
- 201** Vgl.: *Staatliche Kunstsammlungen Dresden (Hrsg.) (2015): Dresdener Kunstblätter. Vierteljahresschrift der Staatlichen Kunstsammlungen Dresden*, Bd. 1/2015: *Weltbilder*, Dresden.
- 202** Die Kulturform „Moderner Tanz – Stilformen und Vermittlungstraditionen der Rhythmus- und Ausdruckstanzbewegung“ wurde 2014 ins UNESCO Verzeichnis des Immateriellen Kulturerbes aufgenommen.
- 203** Die verschiedenen tänzerischen und tanzpädagogischen Ansätze sind teilweise so eng mit ihrem jeweiligen Entwickler verbunden (in diesem Fall Rudolph von Laban, Irmgard Bartienieff, Rosalia Chladek und Maja Lex), dass von ‚Systemen‘ gesprochen wird.
- 204** In Anlehnung an das Programm „One object – many visions“ von Eurovision – Museums Exhibiting Europe (EMEE). Online verfügbar unter: <http://www.museums-exhibiting-europe.de/> (letzter Zugriff: 11.08.2015).
- 205** So das Selbstverständnis des Rates für Kulturelle Bildung. Einsehbar unter: <http://www.rat-kulturelle-bildung.de/index.php?id=12> (letzter Zugriff: 11.08.2015).
- 206** Humboldt: *Theorie der Bildung des Menschen*, S. 237 f.
- 207** Recherche und Analyse im Auftrag des Rates für Kulturelle Bildung, durchgeführt im Zeitraum April – Juni 2015.
- 208** Neben den Ergebnissen der vorliegenden Recherche vgl.: i. V. Fleige, Marion/Gieseke, Wiltrud/Robak, Steffi (2015): *Kulturelle Erwachsenenbildung*, Bielefeld.
- 209** Vgl.: Welsch, Wolfgang (2005): *Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften*. In: Alolio-Näcke, Lars/Kalscheurer, Britta/Manzeschke, Arne (Hrsg.): *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*, Frankfurt am Main, S. 314–341 sowie Reckwitz, Andreas (2006): *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*, Weilerswist.
- 210** Vgl.: Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2011): *Transkulturelle Bildung. Eine Herausforderung für Theater und Schule*. In: Schneider, Wolfgang (Hrsg.): *Theater und Migration. Herausforderungen für Kulturpolitik und Theaterpraxis*, Bielefeld, S. 203–212; Robak, Steffi (2013): *Interkultur – Transkultur – Hybridkultur. Spannungsfelder und (weiter-)bildungsrelevante Implikationen*. In: *Hessische Blätter für die Volksbildung*, Heft 1/2013, Bielefeld, S. 14–28 sowie Robak, Steffi/Fleige, Marion (2012): *Tendenzen in Angebotsstrukturen kultureller und interkultureller Bildung*. In: *Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in Pädagogischen Berufen: Hochschulentwicklung*, 20. Jg./Heft 4, Weinheim, S. 233–248.
- 211** Vgl.: Gieseke, Wiltrud/Kargul, Józef (Hrsg.): *Europäisierung durch Kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event*. Bd. 1: Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin/Stock, Helga u. a. (2005): *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg, Münster, New York*; Gieseke/Opelt: *Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin-Brandenburg*; Robak/Fleige: *Tendenzen in Angebotsstrukturen kultureller und interkultureller Bildung sowie Robak/Petter: Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen*.
- 212** Beschreibungen der Verbände und Einrichtungen, ihres Auftrags sowie ihrer grundlegenden Angebotsstrukturen und Impulse für die Kulturelle Bildung sowie der Begründungen für die exemplarische Auswahl sind in der Langfassung der Recherche nachzulesen, die auf der Homepage des Rates für Kulturelle Bildung abrufbar ist. Online verfügbar unter „Publikationen“: <http://www.rat-kulturelle-bildung.de/index.php?id=59>. Zu den gesellschaftlichen Begründungsfiguren vgl.: Fleige/Gieseke/Robak: *Kulturelle Erwachsenenbildung*.
- 213** Vgl.: Gieseke/Gorecki: *Programmplanung als Angleichungshandeln*; Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin (2003): *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945-1997* (unter Mitarbeit von Ulrike Heuer), Opladen; Gieseke/Opelt: *Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin-Brandenburg*; Käßpinger, Bernd (2007): *Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung*, Bielefeld; Hippel, Aiga von (2007): *Medienpädagogische Erwachsenenbildung. Eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmendeninteressen*, Saarbrücken; Robak, Steffi (2012): *Programmanalysen: Einführung in die Erstellung von Codesystemen*, Bonn. Online verfügbar unter: [http://www.die-bonn.de/Institut/Dienstleistungen/Servicestellen/Programmforschung/Methodische\\_Handreichungen/codiersysteme/Programmanalyse-Codesysteme-Robak.pdf](http://www.die-bonn.de/Institut/Dienstleistungen/Servicestellen/Programmforschung/Methodische_Handreichungen/codiersysteme/Programmanalyse-Codesysteme-Robak.pdf) (letzter Zugriff: 11.08.2015); Robak/Fleige: *Tendenzen in An-*

- gebotsstrukturen kultureller und interkultureller Bildung; Fleige, Marion/Reichart, Elisabeth (2014): Statistik und Programmanalyse als Zugänge zur Angebotsforschung. Erkundungen am Beispiel der kulturellen Bildung in der Volkshochschule. In: Pätzold, Henning/Felden, Heide von/Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Programm, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Baltmannsweiler, S. 68-87; Gieseke/Opelt/Stock: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland; vgl. auch Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin (2005): Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin-Brandenburg. In: Dies. u. a. (2005), S. 43-130; vgl. auch Robak/Fleige: Tendenzen in Angebotsstrukturen kultureller und interkultureller Bildung; vgl. auch Robak/Petter: Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen.
- 214** Für eine genauere Analyse der Handlungsvollzüge und des Angleichungshandelns im Rahmen der Programmplanung wie auch der Steuerungsfunktionen von Verbänden gegenüber Mitgliedseinrichtungen, hätten für alle Verbände Mitgliedseinrichtungen in größerer Zahl untersucht werden müssen (dieses wurde lediglich für DVV und DEAE vorgenommen, da hier auf der Ebene der Verbände selbst keine Angebote gemacht werden), und es hätten neben der Programmanalyse weitere Methoden (Interviews, teilnehmende Beobachtung) zum Einsatz kommen müssen. Aus anderen Untersuchungen ist aber bekannt, dass Wechselwirkungen zwischen Verband, Institution und Programm bestehen, wobei im Programm von den planenden Pädagogen, gestützt von Kollegen und Leitenden, immer noch ganz andere Schwerpunkte gesetzt werden können als Verbände und auch Politik dies vorsehen. Vgl.: Gieseke/Gorecki: Programmplanung als Angleichungshandeln; Gieseke/Opelt: Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen; Fleige, Marion (2011): Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger, Münster, New York sowie Robak/Petter: Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen.
- 215** Die Portalkonstruktion und ihre Ausdifferenzierung in Untersuchungskategorien schließen an die Ergebnisse der bereits weiter oben genannten, großangelegten, vollerhebenden Programmanalyse zur Kulturellen Erwachsenenbildung in Berlin und Brandenburg mit Messzeitpunkten in den Jahren 1996 und 2001 an. Vgl.: Gieseke/Opelt: Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin-Brandenburg. Zur daran anschließenden Programmanalyse zur Interkulturellen Bildung vgl.: Robak/Petter: Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen.
- 216** Zur Methodik, zum Untersuchungsrastrer und für eine ausführlichere Darstellung der Ergebnisse sowie der Diagramme, die die Befunde für die einzelnen Verbände und Mitgliedseinrichtungen visualisieren, vgl. die Langfassung der Recherche.
- 217** Im Rahmen der Fallstudie wurden folgende Programme und Dokumente untersucht: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKJ) Jahresbericht 2013, online verfügbar unter: [http://www.bkj.de/fileadmin/user\\_upload/documents/Jahresberichte/BKJ\\_Jahresbericht\\_2013.pdf](http://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Jahresberichte/BKJ_Jahresbericht_2013.pdf) (letzter Zugriff: 11.08.2015); BKJ-Positionspapier „Kulturelle Bildung ist Koproduktion“ (2015), online verfügbar unter: [http://www.kultur-macht-schule.de/fileadmin/user\\_upload/kultur\\_macht\\_schule/documents/KMS\\_Fachstelle/PDF/Positionspapier\\_Kultur\\_macht\\_Schule\\_web.pdf](http://www.kultur-macht-schule.de/fileadmin/user_upload/kultur_macht_schule/documents/KMS_Fachstelle/PDF/Positionspapier_Kultur_macht_Schule_web.pdf) (letzter Zugriff: 11.08.2015); Wolf, Birgit (2014): Kulturelle Bildung zwischen kultur-, bildungs- und jugendpolitischen Entwicklungen: 50 Jahre Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, München; BKJ (Hrsg.) (2013): Planungstool. Künste bilden Umwelten. BKJ-Modellprojekt zu einer Kulturellen Bildung für nachhaltige Entwicklung, online verfügbar unter: [https://www.dbu.de/OPAC/ep/DBU-Abschlussbericht-AZ-28361-BKJ\\_PlanungsTool\\_Kuenste\\_bilden\\_Umwelten.pdf](https://www.dbu.de/OPAC/ep/DBU-Abschlussbericht-AZ-28361-BKJ_PlanungsTool_Kuenste_bilden_Umwelten.pdf) (letzter Zugriff: 11.08.2015); Braun, Tom/Fuchs, Max/Kelb, Viola (2010): Auf dem Weg zur Kulturschule. Bausteine zu Theorie und Praxis der Kulturellen Schulentwicklung, München; Leitbild auf der Homepage: <http://www.bkj.de/ueber-die-bkj/daten-und-fakten/leitbild.html> (letzter Zugriff: 11.08.2015).
- 218** Diese sind: „Mixed Up Wettbewerb“, „Mixed Up Akademie“, Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“, Förderprogramm „Künste öffnen Welten“, „Kompetenzkurs Kultur – Bildung – Kooperation“, „Jugend.Kultur.Austausch organisieren“, „Jugend.Kultur.Austausch finanzieren“, Arbeitsfeld „Kompetenznachweis Kultur“, Arbeitsfeld „Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung“, Arbeitsfeld „Nachhaltige Entwicklung“, Arbeitsfeld „Freiwilliges Engagement“.
- 219** Im Rahmen der Fallstudie wurden folgende Programme, Projekte und Dokumente untersucht: Fortbildungsprogramm aus dem Jahr 2015, online verfügbar unter: [http://www.akademieremscheid.de/fa/user/Fortbildung/Jahresprogramm/ARS\\_Jahresprogramm\\_2015\\_web.pdf](http://www.akademieremscheid.de/fa/user/Fortbildung/Jahresprogramm/ARS_Jahresprogramm_2015_web.pdf) (letzter Zugriff: 11.08.2015); Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“ (Hrsg.) (2014<sup>2</sup>): Merkheft. 01 – Museum in Schule und Jugendarbeit, Remscheid, online verfügbar unter: [http://www.kulturellebildung-nrw.de/cms/upload/pdf/Merkheft\\_01\\_Neuaufgabe.pdf](http://www.kulturellebildung-nrw.de/cms/upload/pdf/Merkheft_01_Neuaufgabe.pdf) (letzter Zugriff: 11.08.2015); Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“ (Hrsg.) (2011): Merkheft. 02 – Tanz in Schule und Jugendarbeit, Remscheid, online verfügbar unter: [http://www.kulturellebildung-nrw.de/cms/upload/pdf/Merkheft\\_02\\_Ansicht\\_4.pdf](http://www.kulturellebildung-nrw.de/cms/upload/pdf/Merkheft_02_Ansicht_4.pdf) (letzter Zugriff: 11.08.2015); Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“ (Hrsg.) (2012): Merkheft. 03 – Theater in Schule und Jugendarbeit, Remscheid, online verfügbar unter: [http://www.kulturellebildung-nrw.de/cms/upload/pdf/merkheft\\_03\\_web.pdf](http://www.kulturellebildung-nrw.de/cms/upload/pdf/merkheft_03_web.pdf) (letzter Zugriff: 11.08.2015); Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“ (Hrsg.) (2012): Merkheft. 04 – Zirkus in Schule und Jugendarbeit, Remscheid, online verfügbar unter: [http://www.kulturellebildung-nrw.de/cms/upload/pdf/merkheft\\_04.pdf](http://www.kulturellebildung-nrw.de/cms/upload/pdf/merkheft_04.pdf) (letzter Zugriff: 11.08.2015); Haenisch, Hans (2013): Kulturelle Bildung im offenen Ganztage – Strukturen, Arbeitsweisen und Gelingensbedingungen im Primarbereich, Remscheid, online verfügbar unter: [http://www.kulturellebildung-nrw.de/cms/upload/pdf/WERKBUCH\\_05.01\\_Primarstufe.pdf](http://www.kulturellebildung-nrw.de/cms/upload/pdf/WERKBUCH_05.01_Primarstufe.pdf) (letzter Zugriff: 11.08.2015); Haenisch, Hans (2013): Kulturelle Bildung im gebundenen Ganztage. Strukturen, Arbeitsweisen und Gelingensbedingungen in der Sekundarstufe 1, Remscheid, online verfügbar unter: [http://www.kulturellebildung-nrw.de/cms/upload/pdf/WERKBUCH\\_05.02\\_Sekundarstufe\\_1.pdf](http://www.kulturellebildung-nrw.de/cms/upload/pdf/WERKBUCH_05.02_Sekundarstufe_1.pdf) (letzter Zugriff: 11.08.2015); Projekt DiKuBi Diversitätsbewusste Kulturelle Bildung. Weiterbildung für Künstler/innen und Kulturschaffende (Information zu „DiKuBi“ unter: [116 ZUR SACHE](http://</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

- [akademieremscheid.de/projekte/diversitaetsbewusste-kulturelle-bildung/](http://www.akademieremscheid.de/projekte/diversitaetsbewusste-kulturelle-bildung/) (letzter Zugriff: 11.08.2015); Homepage Kompetenzzentrum für Kultur und Bildung im Alter (kubia): <http://ibk-kubia.de/> (letzter Zugriff: 11.08.2015); Leitbild auf der Homepage: <http://akademieremscheid.de/die-akademie/leitbild/> (letzter Zugriff: 31.05.2015; wird derzeit überarbeitet).
- 220** Im Rahmen der Fallstudie wurden folgende Programme, Projekte und Dokumente untersucht: Programmheft aus dem Jahr 2015, online verfügbar unter: <http://www.bundesakademie.de/programm> (letzter Zugriff: 11.08.2015); Jahresbericht der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel 2014, online verfügbar unter: <http://www.bundesakademie.de/pdf/jahresbericht.pdf> (letzter Zugriff: 11.08.2015); folgende Bände aus der Reihe „Wolfenbüttler Akademie-Texte“ (WAT): Ermert, Karl (Hrsg.) (2012): Kultur für alle oder Produktion der „feinen Unterschiede“?, Wolfenbüttel; Ehlert, Andrea/Ermert, Karl (Hrsg.) (2012): „Pampaparadiese?“ Kultur als Standortfaktor, Wolfenbüttel; Ehlert, Andrea/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (Hrsg.) (2012): Interkultur – Teilhabe und kulturelle Vielfalt in Niedersachsen, Wolfenbüttel; Baumann, Sabine (Hrsg.) (2012): Gallery and Community Education of Visual Arts for Older People. Kunstvermittlung für Ältere, Wolfenbüttel sowie das Leitbild auf der Homepage: <http://www.bundesakademie.de/ueber-uns/leitbild> (letzter Zugriff: 11.08.2015).
- 221** Vgl.: Gieseke/Opelt: Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen.
- 222** Vgl.: Gieseke/Opelt: Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin-Brandenburg.
- 223** Im Rahmen der Fallstudie wurden folgende Programme, Projekte und Dokumente untersucht: Zwei Volkshochschul-Halb-jahresprogrammhefte 2014/2015 einer süddeutschen Großstadt; zwei Halbjahresprogrammhefte einer Fortbildungsakademie für VHS MitarbeiterInnen einer süddeutschen Großstadt; das verbandsübergreifende Konzept „talentCAMPus“ des DVV; zwei Volkshochschul-Halbjahresprogrammhefte 2014/2015 einer ostdeutschen Großstadt; zwei Halbjahresprogrammhefte der Fortbildungsangebote für VHS MitarbeiterInnen einer ostdeutschen Großstadt; das Programmheft eines Weiterbildungsinstitutes einer VHS für Kunst- und Kulturschaffende im Bereich darstellende Kunst; die Dokumentation des Bundesfachtags Kultur „Strategie und Handwerk“ des Bundesarbeitskreis im DVV am 27./28.03.2014 in Köln; Handreichung Kulturelle Bildung eines Landesverbandes, in dem eine der analysierten Einrichtungen Mitglied ist; Leitbilder auf den Homepages u. a. online verfügbar unter: <http://www.dvv-vhs.de/wir-ueber-uns.html> (letzter Zugriff: 11.08.2015).
- 224** Vgl.: Fleige/Gieseke/Robak: Kulturelle Erwachsenenbildung; Fleige, Marion/Sprick, Jan Philipp (2014): Zugänge und Angebote musikalischer Bildung in der evangelischen Erwachsenenbildung. In: Forum Erwachsenenbildung, Heft 4, S. 25–28.
- 225** Vgl.: Fleige: Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung.
- 226** Im Rahmen der Fallstudie wurden folgende Programme, Projekte und Dokumente untersucht: Das Programmheft eines Evangelischen Bildungszentrums in Süddeutschland; das Programmheft 2015 eines Kommunalen Bildungswerkes der Evangelischen Erwachsenenbildung einer Großstadt in Süddeutschland; das Programmheft einer Evangelischen Akademie und einer Evangelischen Stadtakademie, „Galerie der guten Praxis“ – eine Zusammenstellung von Angeboten der Mitgliedsverbände des DEAE im Rahmen des 50jährigen Jubiläums der DEAE 2011; das Programmheft zur Lutherdekade der Staatlichen Geschäftsstelle „Luther 2017“ und der Geschäftsstelle der Evangelischen Kirche Deutschland (EKD) „Luther 2017 – 500 Jahre Reformation“ in Wittenberg, Themenheft 2015, „Bild und Bibel“; Newsletter 1/2013 und 2/2014 der DEAE; Dokumentation der Tagung Kulturelle Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung vom 30. Mai – 1. Juni 2012 in Weimar; Ausgabe 4/2011 der Verbandszeitschrift „Forum Erwachsenenbildung“ zum Thema „Kulturelle Bildung“; Leitbilder auf den Homepages u. a. online verfügbar unter: [http://www.deae.de/ueber\\_uns/](http://www.deae.de/ueber_uns/) (letzter Zugriff: 11.08.2015).
- 227** Vgl. hierzu ergänzend die Befunde von Gieseke/Opelt: Programmanalyse zur kulturellen Bildung in Berlin-Brandenburg.
- 228** Ein Projekt der Berliner Philharmoniker unter ihrem Chefdirigenten Sir Simon Rattle, bei dem im Jahr 2003 rund 250 Kinder und Jugendliche unter Anleitung des Choreografen Royston Maldoom eine Aufführung von Igor Strawinskys Ballett „Le sacre du printemps“ realisierten. Der Film „Rhythm is it!“ aus dem Jahr 2004 von Thomas Grube und Enrique Sánchez Lansch dokumentierte dieses Projekt. Informationen online verfügbar unter: [http://www.rhythmisit.com/en/php/index\\_noflash.php](http://www.rhythmisit.com/en/php/index_noflash.php) (letzter Zugriff: 11.08.2015).
- 229** Vgl. dazu: Fleige/Gieseke/Robak: Kulturelle Erwachsenenbildung.
- 230** Gieseke/Gorecki: Programmplanung als Angleichungshandeln.
- 231** Gieseke, Wiltrud (2008): Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung, Bielefeld.

## DIE EXPERTEN IM RAT FÜR KULTURELLE BILDUNG

Die Experten im Rat für Kulturelle Bildung wurden unter beratender Begleitung einer unabhängigen Findungskommission von der die beteiligten Stiftungen repräsentierenden Mitgliederversammlung des Vereins „Rat für Kulturelle Bildung e. V.“ für jeweils ein Jahr berufen und bereits zweimal wiederberufen. Die Ratsmitglieder repräsentieren keine Verbände, Institutionen, Parteien oder Konfessionen und sind auch gegenüber dem Verein unabhängig und an keine Weisungen gebunden.

### PROFESSOR DR. ECKART LIEBAU

*Vorsitzender*

UNESCO-Chair in Arts and Culture in Education,  
Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg

### PROFESSOR DR. HOLGER NOLTZE

*Sprecher*

Professor für Musik und Medien, Technische Universität Dortmund  
Journalist, Autor, Moderator „West ART Talk“ (WDR)

### DR. DORIS BACHMANN-MEDICK

Senior Research Fellow am International Graduate Centre  
for the Study of Culture (GCSC), Justus-Liebig-Universität Gießen

### PROFESSOR DR. JOHANNES BILSTEIN

Professor für Pädagogik an der Kunstakademie Düsseldorf

### PROFESSORIN DANICA DAKIĆ

*Künstlerin*

Professorin des Masterstudiengangs „Kunst im öffentlichen Raum und neue künstlerische Strategien“, Bauhaus-Universität Weimar

### DR. FLORIAN HÖLLERER

Leiter Literarisches Colloquium Berlin

Honorarprofessor am Institut für Literaturwissenschaft der Universität Stuttgart

### PROFESSORIN DR. ANTJE KLINGE

Professorin für Sportpädagogik und Sportdidaktik an der Fakultät  
für Sportwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum

### SHERMIN LANGHOFF

Intendantin des Maxim Gorki Theaters, Berlin

### PROFESSORIN DR. VANESSA-ISABELLE REINWAND-WEISS

Direktorin der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel  
Professorin für Kulturelle Bildung, Universität Hildesheim

### PROFESSOR I. R. DR. CHRISTIAN RITTELMAYER

Professor für Erziehungswissenschaft,  
Georg-August-Universität Göttingen (bis 2003)

### PROFESSOR DR. JUR. OLIVER SCHEYTT

Inhaber der KULTUREXPERTEN GmbH sowie  
Geschäftsführer der Kulturpersonal GmbH  
Professor für Kulturpolitik und kulturelle Infrastruktur,  
Hochschule für Musik und Theater Hamburg

### PROFESSORIN DIEMUT SCHILLING

*Künstlerin*

Professorin für Zeichnung und Druckgrafik,  
Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft

### PROFESSOR EM. DR. DR. H.C. HEINZ-ELMAR TENORTH

Professor für Historische Erziehungswissenschaft,  
Humboldt-Universität zu Berlin (bis 2011)



Rat für Kulturelle Bildung, 2014  
Es fehlt: Prof. Diemut Schilling

## DER STIFTUNGSVERBUND

Der Verein „Rat für Kulturelle Bildung e.V.“ mit Geschäftsstelle in Essen wird von einem Stiftungsverbund getragen, dem sechs Stiftungen angehören: ALTANA Kulturstiftung, Bertelsmann Stiftung, Deutsche Bank Stiftung, PwC-Stiftung, Siemens Stiftung, Stiftung Mercator. Die Stiftungen verbindet die Wertschätzung von ästhetischen Erfahrungen sowie künstlerischen Arbeits- und Ausdrucksformen als unverzichtbarem Teil von Bildung. Der Zusammenschluss zu einer Allianz für die Kulturelle Bildung ermöglicht es den Stiftungen, gemeinsam starke Impulse für die Weiterentwicklung und Verankerung dieses Teils von Bildung in unserer Gesellschaft zu geben.

Seine gemeinnützigen Zwecke verwirklicht der Stiftungsverbund derzeit auf zwei Ebenen:

### Diskurspolitik

Der 13 Mitglieder umfassende unabhängige Expertenrat „Rat für Kulturelle Bildung“ wirkt mit seinen Denkschriften und Analysen theoriebildend und gibt wissenschaftlich begründete Qualitätsimpulse zur Ausgestaltung und Förderung von Kultureller Bildung in die Politik, Praxis und Forschung, aber auch in den Stiftungsverbund.

### Forschung

Der „Forschungsfonds Kulturelle Bildung. Studien zu den Wirkungen Kultureller Bildung“, gefördert durch die Stiftung Mercator, treibt die Wirkungsforschung voran. Die sechs geförderten Projekte überprüfen Grundannahmen und untersuchen die Effekte Kultureller Bildung.

Die „Machbarkeitsstudie Qualitätsinstitut Kulturelle Bildung“, gefördert durch die Stiftung Mercator, untersucht, ob und wie die Entwicklung von Qualität in der Kulturellen Bildung durch Unterstützungsstrukturen gefördert werden kann, die Forschung, Entwicklung von Materialien und Fortbildung von Multiplikatoren als Aufgabe haben.

## ALTANA KULTURSTIFTUNG BILDUNG KUNST & NATUR

### ALTANA KULTURSTIFTUNG

Die ALTANA Kulturstiftung entwickelt seit ihrer Gründung 2007 Bildungsaktivitäten mit dem Themenschwerpunkt „Kunst und Natur“. Das interdisziplinäre Angebot richtet sich an Kinder und Jugendliche inner- und außerhalb des schulischen Rahmens. Eines der Grundprinzipien des Bildungsengagements ist die authentische Begegnung mit der Kunst, den Künstlern und der Natur. Mit dem KulturTagJahr führt die ALTANA Kulturstiftung ein erfolgreiches Format kultureller Bildung durch, das Kindern aller Altersstufen und Schultypen über ein Jahr hinweg kreatives Denken und Handeln vermitteln will. Zur Professionalisierung von Lehrern und Künstlern für nachhaltige Schulentwicklung initiierte die ALTANA Kulturstiftung in Kooperation mit der Universität Marburg den Weiterbildungsmaster „Kulturelle Bildung an Schulen!“. Die ALTANA Kulturstiftung zeigt im stiftungseigenen Museum Sinclair-Haus Wechselausstellungen zur Kunst des 20. und 21. Jahrhunderts. Die Kunstsammlung „An die Natur“ umfasst weit mehr als 600 Werke zeitgenössischer internationaler Kunst zum Thema „Natur“. Die Aktivitäten der ALTANA Kulturstiftung werden von der Unternehmerin Susanne Klatten gefördert und getragen.

[www.altana-kulturstiftung.de](http://www.altana-kulturstiftung.de)

### | BertelsmannStiftung

### BERTELSMANN STIFTUNG

Die Bertelsmann Stiftung setzt sich für das Gemeinwohl ein. Sie engagiert sich in den Bereichen Bildung, Wirtschaft und Soziales, Gesundheit sowie internationale Verständigung und fördert das friedliche Miteinander der Kulturen. In ihren Projekten setzt sich die Stiftung für mehr Teilhabe an kultureller Bildung ein. Sie entwickelt und erprobt Konzepte für die Verankerung musikalischer Bildung in Bildungsinstitutionen sowie für die Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte. Mit dem internationalen Gesangswettbewerb „Neue Stimmen“ sowie Meisterkursen eröffnet die Bertelsmann Stiftung dem Gesangsnachwuchs weltweit nachhaltige Perspektiven. Die Bertelsmann Stiftung arbeitet operativ und ist unabhängig vom Unternehmen sowie parteipolitisch neutral.

[www.bertelsmann-stiftung.de](http://www.bertelsmann-stiftung.de)

Deutsche Bank Stiftung



### DEUTSCHE BANK STIFTUNG

Die Deutsche Bank Stiftung zielt mit ihren Aktivitäten auf die zentralen Herausforderungen unserer Zeit. Sie unterstützt Menschen, über sich hinaus zu wachsen und aus ihren Talenten Fähigkeiten zu entwickeln – um so aus Chancen Erfolge werden zu lassen. Mit ihrem Engagement in den Förderbereichen Kultur, Bildung und Soziales setzt die Deutsche Bank Stiftung nachhaltige Impulse für die Gesellschaft und stärkt damit den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Die Förderung kultureller Bildung ist der Stiftung ein besonderes Anliegen. Daher initiiert und unterstützt sie Projekte, die sich für eine nachhaltige Stärkung kultureller Bildung in der Gesellschaft einsetzen.

[www.deutsche-bank-stiftung.de](http://www.deutsche-bank-stiftung.de)

## STIFTUNG MERCATOR

### STIFTUNG MERCATOR

Die Stiftung Mercator ist eine private Stiftung, die Wissenschaft, Bildung und Internationale Verständigung fördert. Sie initiiert, entwickelt und finanziert gezielt Projekte und Partnergesellschaften in den Themenbereichen, für die sie sich engagiert: Sie will Europa stärken, Integration durch gleiche Bildungschancen für alle verbessern, die Energiewende als Motor für globalen Klimaschutz vorantreiben und kulturelle Bildung in Schulen verankern. Dem Ruhrgebiet, der Heimat der Stifterfamilie und dem Sitz der Stiftung, fühlt sie sich besonders verpflichtet.

[www.stiftung-mercator.de](http://www.stiftung-mercator.de)

## **PwC-Stiftung**

Jugend • Bildung • Kultur

### PWC-STIFTUNG

Die PwC-Stiftung Jugend – Bildung – Kultur engagiert sich für die kulturelle Bildung von Kindern und Jugendlichen. Führungskräfte der Wirtschaftsprüfungsgesellschaft PwC haben die Stiftung Ende 2002 ins Leben gerufen. Seitdem wurden unter dem Dach des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft bislang mit insgesamt rund 12 Millionen Euro über 400 Jugend- und Bildungsprojekte gefördert. Dadurch konnten junge Menschen aktiv an Kunst und Kultur herangeführt und kulturelle Inhalte in der Bildung verankert werden. Die Beiträge, die der unabhängige Rat für Kulturelle Bildung zur Bildungsdebatte leistet, fließen inhaltlich in die Arbeit der Stiftung ein. Zusätzlich bietet das Gremium die Gelegenheit, sich mit großen Stiftungen zu vernetzen, die ähnliche Ziele verfolgen. Zukünftig wird die Fördertätigkeit der PwC-Stiftung neben der kulturellen Bildung stärker die ökonomische Bildung umfassen und z. B. den Zusammenhang zwischen Wirtschaft und Werten in den Fokus nehmen.

[www.pwc-stiftung.de](http://www.pwc-stiftung.de)

## SIEMENS | Stiftung

### SIEMENS STIFTUNG

Die Siemens Stiftung arbeitet in den Bereichen Grundversorgung, Bildung und Kultur. Als operative Stiftung entwickelt sie ihre Projekte selbst, stößt sie an und gestaltet sie längerfristig mit. Zusammen mit ihren Partnern möchte sie einen Beitrag dazu leisten, dass Menschen ihre Lebensbedingungen verbessern können. Die Stiftung hilft dadurch mit, funktionierende Gemeinschaften zu ermöglichen, in denen ein gutes Leben gelingen kann. Dabei steht sie für internationale, wirkungsorientierte und transparente Projektarbeit. Den geografischen Fokus ihrer Arbeit legt sie auf Regionen in Afrika und Lateinamerika sowie auf Deutschland und andere europäische Länder.

[www.siemens-stiftung.org](http://www.siemens-stiftung.org)

## DIE GESCHÄFTSSTELLE

### MARGRIT LICHTSCHLAG

Geschäftsführendes Vorstandsmitglied

### FRANK JEBE

Wissenschaftlicher Referent

### SEBASTIAN KONIETZKO

Wissenschaftlicher Referent

### JOHANNA NIKLAS

Assistentin des geschäftsführenden Vorstandsmitglieds

### CONSTANZE SCHULTE

Praktikantin (April – Juli 2015)

### DR. ANDREAS VAN HOOVEN

Kommunikationsmanager

## IMPRESSUM

### Herausgeber

Rat für Kulturelle Bildung e. V.

Huyssenallee 78–80

45128 Essen

Tel.: 0049 (0)201 / 89 94 35–0

Fax: 0049 (0)201 / 89 94 35–20

[info@rat-kulturelle-bildung.de](mailto:info@rat-kulturelle-bildung.de)

[www.rat-kulturelle-bildung.de](http://www.rat-kulturelle-bildung.de)

### Gestaltung

PBLC Büro für visuelle Kommunikation

Zeiseweg 9

22765 Hamburg

[www.pblcdsgn.de](http://www.pblcdsgn.de)

## **Bildnachweise**

Foto im Text von Danica Dakić (S. 10):

ART vs. LAW, Ina Weise und Paloma Sanchez Palencia

Installation in der ehemaligen JVA, Weimar, Juli 2015

© Egbert Trogemann

Schaubilder zur Studie „Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015“ (S. 41-45):

Gestaltung durch PBLC, auf der Datengrundlage vom

Institut für Demoskopie Allensbach (IfD)

Gesellschaft zum Studium der öffentlichen Meinung mbH

Radolfzeller Str. 8

78476 Allensbach am Bodensee

[www.ifd-allensbach.de](http://www.ifd-allensbach.de)

Fotos im Text von Diemut Schilling (S. 52-53):

Diemut Schilling

Kinderzeichnung (S. 51):

Sascha Slomianka

Foto des Gemäldes „Knabe mit Kinderzeichnung“ von

Giovanni Francesco Caroto (S. 50):

Umberto Tomba

Verona, Museo di Castelvecchio, Archivio fotografico

Foto vom Rat für Kulturelle Bildung (S. 119):

Frauke Schumann

Althoffstraße 5

44137 Dortmund

[www.fraukeschumann.de](http://www.fraukeschumann.de)

## **Druck**

Druckerei Gilbert & Gilbert

Witteringstraße 20-22

45130 Essen

[www.gilbert-und-gilbert.de](http://www.gilbert-und-gilbert.de)

## **Auflage**

1.500 Stück

© Rat für Kulturelle Bildung e. V., Essen 2015

ISBN 978-3-00-050025-1