

Andreas Brenne /
Katharina Brönnecke /
Claudia Roßkopf (Hrsg.)

Auftrag Kunst

Zur politischen Dimension
der kulturellen Bildung



Andreas Brenne, Katharina Brönnecke & Claudia Roßkopf (Hrsg.)

Auftrag Kunst.

Zur politischen Dimension der Kulturellen Bildung

KULTURELLE BILDUNG /// 66

Eine Reihe der BKJ – Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, Remscheid bei kopaed

Beirat

Hildegard Bockhorst	[BKJ/Kulturelle Bildung Online]
Karl Ermert	[Bundesakademie Wolfenbüttel a.D.]
Burkhard Hill	[Hochschule München]
Birgit Jank	[Universität Potsdam]
Peter Kamp	[Vorstand BKJ/BJKE]
Birgit Mandel	[Universität Hildesheim]
Vanessa Reinwand-Weiss	[Bundesakademie Wolfenbüttel]
Wolfgang Sting	[Universität Hamburg]
Rainer Treptow	[Universität Tübingen]

Kulturelle Bildung setzt einen besonderen Akzent auf den aktiven Umgang mit künstlerischen und ästhetischen Ausdrucksformen und Wahrnehmungsweisen: von Anfang an und lebenslang. Sie umfasst den historischen wie aktuellen Reichtum der Künste und der Medien. Kulturelle Bildung bezieht sich zudem auf je eigene Formen der sich wandelnden Kinderkultur und der Jugendästhetik, der kindlichen Spielkulturen und der digitalen Gestaltungstechniken mit ihrer Entwicklungsdynamik.

Entsprechend der Vielfalt ihrer Lernformen, Inhaltsbezüge und Ausdrucksweisen ist Kulturelle Bildung eine Querschnittsdisziplin mit eigenen Profilen und dem gemeinsamen Ziel: Kultur leben lernen. Sie ist gleichermaßen Teil von Sozial- und Jugendpolitik, von Kunst- und Kulturpolitik wie von Schul- und Hochschulpolitik bzw. deren Orte, Institutionen, Professionen und Angebotsformen.

Die Reihe „Kulturelle Bildung“ will dazu beitragen, Theorie und Praxis Kultureller Bildung zu qualifizieren und zu professionalisieren: Felder, Arbeitsformen, Inhalte, Didaktik und Methodik, Geschichte und aktuelle Entwicklungen. Die Reihe bietet dazu die Bearbeitung akzentuierter Themen der ästhetisch-kulturellen Bildung, der Kulturvermittlung, der Kinder- und Jugendkulturarbeit und der Kulturpädagogik mit der Vielfalt ihrer Teildisziplinen: Kunst- und Musikpädagogik, Theater-, Tanz-, Museums- und Spielpädagogik, Literaturvermittlung und kulturelle Medienbildung, Bewegungskünste, Architektur, Stadt- und Umweltgestaltung.

Andreas Brenne,
Katharina Brönnecke & Claudia Roßkopf (Hrsg.)

**Auftrag Kunst.
Zur politischen Dimension
der Kulturellen Bildung**

9. Tagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

Die Tagung wurde veranstaltet vom Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung, Institut für Kulturpolitik der Universität Hildesheim, der Universität Osnabrück und der Kunsthalle Osnabrück in Zusammenarbeit mit der Bundeszentrale für politische Bildung.



Netzwerk Forschung
Kulturelle Bildung



In Kooperation mit:

**KUNSTHALLE
OSNABRÜCK**

Universitätsgesellschaft
OSNABRÜCK e.V.



Mit Unterstützung von:



Lektorat: Eva Dammers

Coverbild: Student-Life, 2017. Das Bild entstand während eines Studierenden-Projekts der Kunst | Kunstpädagogik unter der Leitung von Prof. Dr. Andreas Brenne, Nikola Dicke und Frank Gillich an der Universität Osnabrück in Kooperation mit den Stadtwerken Osnabrück zur Gestaltung des öffentlichen Raums zwischen der Vegetation des Schlossparks und dem neuentstandenen Monopteros. © Katharina Brönnecke, 2020.

ISBN 978-3-86736-466-9

eISBN 978-3-86736-627-4

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2020

Arnulfstraße 205, 80634 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

E-Mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhalt

Andreas Brenne, Katharina Brönnecke & Claudia Roßkopf Auftrag Kunst – 9. Tagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung	7
---	---

ZUR THEORIE DER KULTURELLEN BILDUNG IM AKTUELLEN DISKURS

Kathrin Borg-Tiburcy Schiller revisited – Theoretisch-empirische Fundierungen der ästhetischen Dimension kultureller Bildung	17
Christian Timo Zenke Kulturelle Bildung im politischen Zeitalter? Ein historisch-systematischer Beitrag zum Verhältnis von Ästhetik, Bildung und Politik	29
Waltraud Meints-Stender Konstellationen von Politik und Kunst	39

POLITISCHE PERSPEKTIVEN DER KULTURELLEN BILDUNG

Saskia Bender & Maike Lambrecht Kulturelle Bildung als Projekt der Entpolitisierung Rekonstruktionen zur Bezugnahme auf ‚Kulturelle Bildung‘ im Kontext von Förderstrukturen	49
Susanne Bücken Zur Dringlichkeit einer rassismuskritischen Perspektive für die Kulturelle Bildung in der Migrationsgesellschaft Machtkritische Reflexionen zu <i>Kultur, Sprache, Nation</i>	63

INKLUSION UND EXKLUSION IN DER KULTURELLEN BILDUNG

Nina Stoffers Kulturelle Teilhabe durch Musik? Musikprojekte der transkulturellen Kinder- und Jugendbildung für Roma im Spannungsfeld von Empowerment und Othering	89
---	----

Miriam Schmidt-Wetzel
 „Wir schließen hier *Niemanden* aus in unserer Ästhetik oder in unserer Arbeit.“
 Rekonstruktion der sozialen Dimension eines Projekts für junge Menschen
 mit und ohne Fluchtgeschichte aus Künstlerperspektive 101

Michael Retzar
 Abbau von sozialen und regionalen Bildungsnachteilen durch Kulturelle Bildung
 Teilhabestrategien von Schulen mit kulturellem Schulprofil 113

INTERNATIONALE PERSPEKTIVEN KULTURELLER BILDUNG

Sabine Grosser
 Ein Blick über den Tellerrand
 Zum Verhältnis von Kunst und Politik am Beispiel einer postkolonial geprägten
 Gesellschaft zu Beginn des 21. Jahrhunderts 127

Věra Uhl Skřivanová
 Kulturelle Bildung in der Tschechischen Republik
 Erbe, Gegenwart und Zukunft 141

KULTURELLE BILDUNGSPRAXIS DURCH KUNST UND POLITIK

Irinell Ruf
 Bilder im Kopf – Bilder im Körper
 Die Inszenierung der Poetik der Unterdrückten und ihre politische Dimension 155

Monika Plíhalová
 Potential of Humour for Art and Cultural Education 167

Manaf Halbouni & Andreas Brenne
 Die KUNST-MACHT im Öffentlichen Raum 177

KOMMENTAR

Dominik Krinninger
 Kommentar zum Tagungsband: Zwischen Auftragsbeschreibung und Selbstreflexion 185

Autorinnen und Autoren 191

Andreas Brenne, Katharina Brönnecke & Claudia Roßkopf

Auftrag Kunst – 9. Tagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung

Kunst hat nicht nur eine ästhetische, sondern eine damit vielfältig verwobene politische Dimension, die mit Blick auf Kulturelle Bildung in unterschiedlicher Weise relevant wird (vgl. Beyme 1998).

Diese politische Dimension kommt unter anderem bei der Betrachtung künstlerischer Werke als Formen kultureller Artikulation zu Tage, in welchen sich das kulturelle Gedächtnis einer Gesellschaft abbildet (vgl. Pethes 2008). Künstlerische Praxen sind demnach nicht nur Instrumente, die politische Zusammenhänge transportieren, sondern gleichzeitig ein wirksames Medium des Sichtbarwerdens (vgl. Weidtmann 2018). Damit können und sollen demokratische und ästhetische Freiräume sowie gesellschaftliche Beteiligungen ermöglicht werden. Die 9. Tagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung – die vom 10.– 12. Oktober 2018 an der Uni Osnabrück stattgefunden hat – widmete sich multiperspektivisch diesem Thema und stellte Fragen nach den Erwartungen, Versprechungen und dem Verhältnis von Kultureller Bildung, Kultureller Praxis, Kunst und Politik. Dabei wurden Settings, Arrangements und Methoden von Bildungsangeboten diskursiv analysiert, wobei die Felder von Kunst und Politik in ihrem Beziehungsgefüge zentrale Bezugsgrößen darstellten. Dieser Tagungsband möchte den Beiträgen einen Raum zur nachhaltigen Rezeption bieten und den Diskurs in Rückschau und Ausblick beleben.

Kunst und Politik

Vergegenwärtigt man sich die aktuelle Diskussion über Selbst- und Mitbestimmung im politischen Feld, so fällt auf, dass implizit und explizit die Sphäre von Kunst und Kultur in Anschlag gebracht wird. So finden durch Positionierungen innerhalb eines politischen oder kulturellen Feldes immer auch Identitätszuschreibungen statt, welche Aussagen über Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten offenlegen (vgl. Renz 2019). Insbesondere die aktuelle Kontroverse um kulturelle Hegemonien und Identitäten wird rückgebunden an Objektivationen der Kunst (vgl. Mössinger 1997). Damit ist nicht allein die Inanspruchnahme eines Kanons im Sinne einer postulierten Leitkultur gemeint, sondern auch das Verdikt, dass die Appropriierung fremder Kulturen aus politischer Perspektive als problematisch einzustufen sei (vgl. Jullien 2017). Diese Einlassung betrifft weniger die ‚hochkulturellen‘ Transformationen in Kunst, Literatur und Musik, denen man auf Grund ihrer Elaboriertheit und Kontingenz kulturelle Adaptionen zugesteht (vgl. Goethes ‚West-Östlicher Diwan‘, Mozarts ‚Entführung aus dem Serail‘ oder Schlingensiefs ‚Operndorf‘), sondern vornehmlich die Exponate der Alltags- und Popkultur. Gemeint ist z. B. aus der

Perspektive der ‚critical whiteness‘ (vgl. Tißberger 2017) der Zugriff ‚weißer‘ MusikerInnen auf Erzeugnisse der ‚people of colour‘ – eine Tradition, die von den Minstrel-Shows über Elvis Presley, die Rolling Stones bis hin zu Madonna oder Miley Cyrus reicht (vgl. Stone 2017) –, oder die Adaption vermeintlich archaischer Kulturen im Kontext einer sinnstiftenden Alltagskultur – seien es Esoterik, Karneval oder die alljährliche Inszenierung des ‚Wilden Westens‘ auf deutschsprachigen Freilichtbühnen (vgl. Nowak 2019).

All diese gesellschaftlichen Praxen werden kontinuierlich befragt, kritisiert und politisch bewertet. Mal gilt die Aneignung kultureller Muster als Indikator für eine scheinbar gelungene Integration, mal ist dieselbe Praxis ein problematisches Relikt einer kolonial geprägten Gesellschaft. Ohne dies hier näher ausführen zu können, zeigt sich doch in großer Vehemenz, dass kulturelle Praxen niemals unschuldig sind und die systemischen Grenzen einer sozial ausdifferenzierten Gesellschaft sich permanent überlagern und sich in beständiger Korrespondenz wechselseitig aufladen (vgl. Luhmann 1987). Die Beziehungen zwischen Kultur und Politik sind somit äußerst vielschichtig. Insbesondere in der zeitgenössischen Kunst wird explizit die politische Relevanz künstlerischer Artikulationen hervorgehoben. Künstlerische Praxis gilt hier nicht nur als ein Instrument, das politische Zusammenhänge offenlegt, sondern gleichzeitig als ein wirksames Medium der Agitation (vgl. Clark 1997). Dadurch werden Räume geschaffen, die durch künstlerische Praxis, (vermeintlich) demokratische und ästhetische Nutzung eine politische Dimension aufweisen (vgl. Kohns 2016). Die eigentliche Wirkmächtigkeit des Künstlerischen liegt tatsächlich in der in ihr aufgehobenen Kontingenz (vgl. Graevenitz/Marquard 1998). Das heißt, dass ikonographische Systeme und Logiken systematisch unterlaufen werden und dadurch ungewöhnliche und irritierende Perspektiven auf lebensweltliche Zusammenhänge entstehen. Es geht dabei nicht um eine naturalistische Modellbildung des Faktischen, sondern um die narrative Ausdeutung ästhetischer Erfahrungen durch die imaginative Kraft der Kunst. Insofern liegt die politische Dimension der Kunst nicht in instrumentalisierbaren Abbildungslogiken (man denke an die Propagandakunst des ersten Weltkriegs, an der sich auch die Avantgarden beteiligt haben, z. B. Liebermann und Malewitsch; vgl. Schneede 2013), sondern in ihrer subversiven Kraft durch den beständigen Entzug von Bildern bzw. deren Transformation. Dies entspricht gewissermaßen auch den Anforderungen Adornos an eine affirmationsfreie ‚Engagierte Kunst‘ (vgl. Adorno 1981), wobei die Fokussierung auf die Abstraktion zu kurz greift und die transformativen Potentiale narrativer Strukturen unbeachtet bleiben.

Die komplexen Wechselwirkungen zwischen den Räumen und Strukturen von Kunst und Politik sind auch in hohem Maße relevant für die Zielsetzungen und Selbstbeschreibungen der Kulturellen Bildung.

Kulturelle Bildung und das Politische

Kulturelle Bildung vertritt seit ihrer Genese – das heißt durch die Zuwendung zu einer lebenswelt- und subjektorientierten kritischen Bildung und durch Abkehr einer curricular

geprägten formalen schulischen Bildung – den Anspruch, dass sie ihr Klientel befähigen möchte, mittels kultureller Kompetenzen selbstbestimmt und selbsttätig ihren Lebensraum entscheidend zu prägen und gemäß der eigenen Bedürfnisse zu transformieren (vgl. Mayrhofer/Zacharias 1977: 20 ff.). Diese Ansprüche entsprechen nicht nur den Anmutigen eines Bildungsverständnisses humboldtscher Prägung, sondern sind in ihrer Radikalität stets auf die kulturelle Dimension der Politischen Bildung zu beziehen. Dies entspricht auch den Anforderungen einer institutionenkritischen Kunstvermittlungspraxis – entfaltet durch Carmen Mörsch (vgl. Mörsch 2009) –, in der Kunsterfahrung durch Analyse und Kritik gesellschaftspolitischer Verhältnisse kritisch hinterfragt wird. Insofern hat das Politische sowie das Kulturelle auch eine sozialräumliche Dimension (vgl. Stutz 2013). Das heißt, es geht um Hegemonie und Entfaltungsmöglichkeiten, die einem permanenten Aushandlungsprozess unterliegen. Dabei stellt sich die zentrale Frage, wie ästhetische Erfahrungen in eine substantiell gewendete soziale Praxis überführt werden können, wobei der Kulturbegriff befragt werden muss. Ist Kultur eine Möglich- und Notwendigkeit, die Strukturen einer als fremd erlebten Natur im Sinne Arnold Gehlens zu domestizieren und den eigenen Bedürfnissen anzupassen (vgl. Gehlen 1940)? Oder wird ein bildungs-bürgerliches Verständnis zu Grunde gelegt, das spezifische Genres der kulturell-künstlerischen Praxis definiert, mittels derer inkommensurable Befindlichkeiten ausgedrückt und dem Leben ein höherer Sinn verliehen werden soll. Musik, Literatur, Tanz und Bildende Kunst haben spezifische Fertigkeiten ausgeprägt, deren Aneignung und Rezeption ein gewichtiges Moment von formalen und nonformalen Bildungsprozessen ausmacht und an informelle Praxen anschließt. Auch diese Praxis kann politisch aufgefasst werden, ist doch seit den Untersuchungen von Bourdieu deutlich geworden, dass kulturelle Praxen habituell verankert sind (vgl. Bourdieu 1987). Die Verfügbarkeit von kulturellem Kapital ist Voraussetzung für gesellschaftlichen Erfolg und Partizipationsmöglichkeiten. Das heißt, dass es auch darum geht, die Lebensbedingungen sogenannter kultur- und bildungsferner gesellschaftlicher Gruppen zu verbessern. Gleichzeitig stehen diese Ansprüche in einem Spannungsverhältnis zu einem kleinbürgerlichen Eskapismus, der Kultur nutzt, um Distinktionen vorzunehmen und in sinnstiftende Sphären einzutauchen, die anderen Gruppierungen verwehrt bleiben (vgl. Adorno 1970), allerdings ohne dass das eigene Leben oder gesellschaftliche Dispositionen tangiert werden. Um diesen Antagonismus der kulturellen Bildung gemäß der postulierten Zielsetzungen positiv zu wenden, bedarf es der Etablierung einer kritischen Reflexivität und empirisch geprüften Evaluation kulturpädagogischer Arrangements (vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2013). Ein weiteres kritisches Moment besteht auch in den Abhängigkeiten der vorgeschlagenen Maßnahmen von privaten und öffentlichen Geldgebern, die ihrerseits Ansprüche formulieren, wodurch Freiheitswerte explizit und implizit eingeschränkt werden. Diese Gemengelage gilt es im Hinblick auf die systemischen Zusammenhänge zu analysieren, um experimentelle und subversive Praxen adäquat auszurichten. All dies ist aber nur dann möglich, wenn eine substantielle Bestimmung des Politischen aus kulturpädagogischer Perspektive vorgenommen wird.

Politische Kultur

Eine deutliche Schnittmenge zwischen Kultur und Politik besteht in der Anerkennung der ästhetischen Dimension des Politischen, wodurch nicht nur Diskursformate und performative Praxen benannt werden, sondern auch eine adäquate Diskursethik sich an morphologischen Dispositionen ausrichten muss. Das heißt, dass die Etablierung von SprecherInnenpositionen in kommunikativen Situationen eine markante ästhetische Form hervorbringt (vgl. Butler 2006). Gemeint sind damit Sprechakte und Reglements, aber auch die daraus resultierenden Gesetze und habituellen Vorschriften. Diese politische Kultur prägt die Möglichkeiten politischer Einflussnahme und Anerkennung von AkteurInnen. Habituelle Präferenzen und subjektive Vorlieben haben Einfluss auf Mitsprachemöglichkeiten, die wiederum durch spezifische Codes bestimmt werden. Dabei kommen unterschiedliche Ausdrucksformen und Zeichensysteme wie Sprache, Bilder, Klang, Takt, räumliche Dispositionen und Bewegungsformen zum Einsatz. Politische Kompetenzen können insofern auf kulturelle Kompetenzen nicht verzichten. Gemeint sind sowohl Fähigkeiten wie die Dekodierung von Zeichenkonstellationen, als auch die Einübung relevanter sozialer Praxen (vgl. Wesel 2004).

Für die Kulturelle Bildung sind derartige Einsichten insofern relevant, als dass gesellschaftliche Potentiale sichtbar werden, wobei sich Schnittmengen und Resonanzfelder abzeichnen. Die Kulturelle Bildung benötigt politische Kompetenzen, um ihre Praxisfelder nachhaltig zu etablieren und finanziell und institutionell abzusichern. Gleichzeitig sollen die AdressatInnen befähigt werden, eigene Bedürfnisse in den gesellschaftspolitischen Diskurs einzuspeisen. Die Verzahnung kultureller und politischer Sphären ist keine eklektizistische Fokussierung, sondern eine substantielle Auslotung eines Beziehungsgefüges, das es im Sinne eines aufeinander bezogenen Professionalisierungsprozesses auszubauen gilt.

Die 9. Netzwerktagung

Die 9. Tagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung an der Universität Osnabrück, die in Kooperation mit der Bundeszentrale für politische Bildung, der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung und der Kunsthalle Osnabrück entwickelt und durchgeführt wurde, setzte sich dezidiert und multiperspektivisch mit den vielschichtigen Beziehungen zwischen Kultureller Bildung und ihren politischen Dimensionen auseinander. Die ReferentInnen aus den Feldern von Kunst, Politischer Bildung und Kultureller Bildung – deren Beiträge in diesem Tagungsband erstmals publiziert werden – diskutierten Fragen nach den Erwartungen, Versprechungen und nach dem Verhältnis von Kultureller Bildung und Politik. Dabei ging es um Grundlagenforschung und konkrete Praxisbezüge, zugrunde liegende Theorien, Begriffsbestimmungen und Veranschaulichung an Beispielen.

Die Beiträge dieses Tagungsbandes, die sich an den Vorträgen orientieren, aber dezidiert ausgebaut wurden, gliedern sich wie folgt.

1 *Zur Theorie der Kulturellen Bildung im aktuellen Diskurs*

Kathrin Borg-Tiburcy setzt sich in ihrem Beitrag ‚Schiller revisited – Theoretisch-empirische Fundierungen der ästhetischen Dimension kultureller Bildung‘ unter Bezugnahme auf Schiller reflexiv mit der ästhetischen Dimension kultureller Bildung auseinander. Diese Form der Theoriebildung beachtet sowohl Forschungsdesiderate als auch den Diskurs um den Begriff der Kulturellen Bildung im Hinblick auf seine Relevanz für politische Debatten. Dabei fragt sie, wie der Mensch es schaffen kann, sich von den ihn bestimmenden Verhältnissen zu emanzipieren. Sie nimmt Bezug auf eine Studie zur ästhetischen Dimension kindlicher Handlungsformen, mittels derer die bildungstheoretische Relevanz ästhetischer Tätigkeiten rekonstruiert werden kann.

Christian Timo Zenkes Thema ist die historische Kontextualisierung der politischen Dimension Kultureller Bildung. Dabei wird, ausgehend von einer diachronen Analyse der in den 1960er und 1970er Jahren geführten Kontroverse um die Verhältnisbestimmung von ästhetischer und politischer Erziehung, eine aktuelle Standortbestimmung unter besonderer Berücksichtigung der ‚Kulturellen Bildung‘ vorgenommen. So plädiert er für eine Erweiterung der Perspektive auf der Basis einer entgrenzten Auffassung beider Disziplinen.

Waltraud Meints-Stender stellte in ihrer Keynote zu ‚Konstellationen von Politik und Kunst‘ den theoretischen Zugang und den Zusammenhang von Politischer und Kultureller Bildung her. Dabei rekurriert sie auf Hannah Arendt und entwickelt eine bildungstheoretische Perspektive, in der die ästhetische Grundierung des Politischen deutlich wird.

2 *Politische Perspektiven der Kulturellen Bildung*

Der Beitrag von *Saskia Bender* und *Maike Lambrecht* untersucht die ‚Kulturelle Bildung als Projekt der Entpolitisierung‘ im Kontext von hegemonialen Förderstrukturen, die durch Stiftungen repräsentiert werden. Mit Bezug auf die politische Theorie von Laclau/Mouffes wird die Kulturelle Bildung zur leeren Signifikante. Gleichzeitig verdeutlichen sie so das Potenzial einer Re-Politisierung des Konzepts der Kulturellen Bildung.

Susanne Bücken weist auf die Dringlichkeit des Querschnittsthemas einer rassismuskritischen Perspektive für die Kulturelle Bildung hin. Sie nimmt dabei Bezug auf ein aktuelles, vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördertes Forschungsprojekt, welches mit einer rassismuskritischen Diskursanalyse kulturelle Bildungsangebote im Kontext von Flucht und Migration untersucht. Insbesondere Anträge zum Bundesprogramm ‚Kultur macht stark‘ nimmt sie als konstituierender Diskurskorpus in den Blick und geht der Frage nach, in welcher Weise *Migrationsgesellschaft* als eine gesellschaftliche Normalität in der deutschen Kulturellen Bildung thematisiert wird oder aber, ob eine migrationsgesellschaftliche Normalität für die Kulturelle Bildung eher fraglich ist und welchen inhaltlichen Ausdruck eine solche Infragestellung erfährt.

3 *Inklusion und Exklusion in der Kulturellen Bildung*

Der Beitrag von *Nina Staffers* behandelt das Spannungsfeld von Teilhabe und Mechanismen der Ausgrenzung im Kontext von Kultureller Bildung. Die politische Tragweite von För-

derstrukturen und die Notwendigkeit einer kritischen Beobachtung und Dekonstruktion kultureller Differenzsetzungen werden anhand der ‚inkludierenden Exklusion‘ verdeutlicht.

Miriam Schmidt-Wetzel rekonstruiert exemplarisch anhand eines prämierten Projekts kreativen Miteinanders im Rahmen Kultureller Bildung die komplexen Spannungsverhältnisse, in denen sich partizipativ angelegte kulturelle Projekte und die daran beteiligten AkteurInnen mit ihren jeweils unterschiedlichen Rollen, Perspektiven und Erwartungen bewegen und fragt abschließend, inwiefern diese im Rahmen kultureller Projekte sichtbar sind und gemeinsam verhandelt werden können.

Michael Retzar beleuchtet aktuelle empirische Daten aus dem Hessischen Landesprogramm ‚KulturSchule‘ vor dem Hintergrund aktueller Studien zur Bildungsbenachteiligung im deutschen Schulsystem und der Wahrnehmung von kulturellen Angeboten durch SchülerInnen aus Familien mit niedrigem Einkommen. Dabei stellt der Beitrag exemplarisch teilhabeorientierte Strategien dreier Schulen mit Schwerpunkt auf Kulturelle Praxis vor, indem auf Grundlage qualitativer und quantitativer Daten die Schulentwicklungsprozesse analysiert und aus den Analyseergebnissen Chancen und Fallstricke für den Handlungsrahmen der Kulturellen Bildung beleuchtet werden.

4 Internationale Perspektiven Kultureller Bildung

Sabine Grosser wirft einen Blick auf die dynamische Entwicklung der Kunstszene im postkolonial geprägten Sri Lanka. Dazu stellt sie zehn Thesen vor, um die Rollen sowie die Verantwortung und Präsenz der KünstlerInnen in der Gesellschaft und die wechselseitigen Bedingtheiten von Kunst, Kultur und politischen Verhältnissen zu charakterisieren. Ziel ist, Denkanstöße für die Aufgaben und Inhalte Kultureller Bildung zu geben.

In einer weiteren Keynote führte Věra Uhl Skřivanová eine international vergleichende Perspektive in den Diskurs der Tagung ein. Sie thematisiert die Facetten der Kulturellen Bildung in der Tschechischen Republik, wobei sie die dialektische Perspektive einer staatlichen Instrumentalisierung mit den Möglichkeiten einer widerständig-subversiven Kunstpraxis kontrastiert.

5 Bildungspraxis durch Kunst und Politik

Der Beitrag von *Irinell Ruf* kontextualisiert ein künstlerisch-experimentelles Labor, das zu Beginn der Osnabrücker Tagung stattfand. Dabei wird ein theoretischer Bezugsrahmen aufgespannt, der die widerständige Konzeption des ‚Theaters der Unterdrückten‘ des brasilianischen Theaterpädagogen Augusto Boal mit der Tätigkeitstheorie von Alexei Nikolajewitsch Leontjew verbindet. Sie beschreibt Bildungspraxis als Verknüpfung von kultureller mit politischer Bildung, die der Reflexion und der Emanzipation aus medial propagierten Denkmustern dient.

Monika Plihalovas Beitrag, generiert aus einer Barcamp-Session während der Tagung, setzt sich mit einer spezifischen Dimension künstlerischer Kulturvermittlung auseinander – mit dem Humor. In einer qualitativen Studie in einer tschechischen Sekundarschule untersucht sie im Hinblick auf künstlerische Produktion und Rezeption diese spezifische Qualität im Sinne einer mikrologischen Analyse. Im Sinne des impliziten Wissens werden dadurch postulierte Lernzieltaxonomien konterkariert. Humor kann insofern als eine

subtile Form politischen Handelns verstanden werden, mit dem individuelle Interessen und Ansprüche artikuliert werden.

Eine dezidiert politische Kunstpraxis präsentierte in der ersten Keynote der deutsch-syrische Künstler *Manaf Halbouni*. Im Kontext ausgewählter Arbeiten wie beispielsweise die Installation von senkrecht montierten Reisebussen vor der Dresdener Frauenkirche („Monument“ 2017) – eine ikonische Referenz auf den syrischen Bürgerkrieg – zeigt er auf, inwieweit öffentliche Diskurse und Handlungsmuster mittels einer antagonistischen und konfrontativen Formgebung identifiziert und diskursiv modifiziert werden können. Den Abschluss des Tagungsbandes bildet ein kritisch-konstruktiver Kommentar von Dominik Krinninger, der aus einer mehrdimensionalen Perspektive das Diskursfeld analysiert und Desiderata und anschlussfähige Perspektiven deutlich macht.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1970): *Ästhetische Theorie*. Gesammelte Schriften, Bd. 7. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1981): „Engagement“, in: Rolf Tiedemann (Hg.): *Noten zur Literatur*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beyme, Klaus von (1998): *Die Kunst der Macht und die Gegenmacht der Kunst: Studien zum Spannungsverhältnis von Kunst und Politik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2006): *Hass spricht. Zur Politik des Performativen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Clark, Toby (1997): *Kunst und Propaganda. Das politische Bild im 20. Jahrhundert*. Köln: DuMont.
- Gehlen, Arnold (1940): *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Berlin: Junker und Dünnhaupt.
- Graevenitz, Gerhart v./Marquard, Odo (Hg.) (1998): *Kontingenz*. München: Fink.
- Jullien, François (2017): *Es gibt keine kulturelle Identität: Wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kohns, Oliver (Hg.) (2016): *Perspektiven der politischen Ästhetik*. München: Fink.
- Luhmann, Niklas (1987): *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mayrhofer, Hans/Zacharias, Wolfgang (1977): *Projektbuch Ästhetisches Lernen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Mörsch, Carmen und das Forschungsteam der documenta 12 (Hg.) (2009): *Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12*. Zürich: diaphanes.
- Mössinger, Ingrid (1997): *Kunst und Identität im 20. Jahrhundert*. Mainz: Chorus Verlag
- Nowak, Elisa (2019): „Indianer gibt es nur mit Rassismus“, in: Freitag (09.03.2019), verfügbar unter: <https://www.freitag.de/autoren/elisanowak/indianer-gibt-es-nur-mit-rassismus> (abgerufen am 12.11.2019).
- Pethes, Nicolas (2008): *Kulturwissenschaftliche Gedächtnistheorien zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag GmbH.

- Rat für Kulturelle Bildung e.V. (2013): Alles immer gut: Mythen Kultureller Bildung. Essen.
- Renz, Ursula (2019): Was denn bitte ist kulturelle Identität? Eine Orientierung in Zeiten des Populismus. Basel: Schwabe Verlag.
- Schneede, Uwe M. (2013): 1914 – Die Avantgarden im Kampf. Köln: Snoeck.
- Stone, Chelsea (2017): Miley Cyrus Accused of Cultural Appropriation for Hip-Hop Comments – The internet isn't having it, verfügbar unter: <https://www.teenvogue.com/story/miley-cyrus-hip-hop-comments> (abgerufen am 12.11.2019).
- Stutz, Ulrike (Hg.) (2013): Kunstpädagogik im Kontext von Ganztagsbildung und Sozialraumorientierung: Zu einer strukturellen Partizipation in der kunstpädagogischen Praxis. München: kopaed.
- Tiðberger, Martina (2017): Critical Whiteness: Zur Psychologie hegemonialer Selbstreflexion an der Intersektion von Rassismus und Gender. Berlin: Springer.
- Weidtmann, Niels (2018): „Das Sichtbarwerden des Unsichtbaren – Anmerkungen zum Verhältnis von Bild und Wirklichkeit“, in: Seitz, Sergej/Graneß, Anke/Stenger, Georg (Hg.): Facetten gegenwärtiger Bildtheorie – Interkulturelle und interdisziplinäre Perspektiven. Berlin: Springer.
- Wesel, Reinhard (2004): Symbolische Politik der Vereinten Nationen – Die ‚Weltkonferenzen‘ als Rituale. Opladen: Leske + Budrich.

**ZUR THEORIE
DER KULTURELLEN BILDUNG
IM AKTUELLEN DISKURS**

Kathrin Borg-Tiburcy

Schiller revisited – Theoretisch-empirische Fundierungen der ästhetischen Dimension kultureller Bildung

1 Einleitung

Nimmt man einen diskursanalytischen Blick ein, scheint der Begriff ‚Kulturelle Bildung‘ zu einem Containerbegriff zu verkommen; „[v]ielfach mit Erwartungen überladen und [...] in seiner Zielformulierung zu wenig präzise, um kritisiert werden zu können“ (Weiß 2017: 14). In seiner Funktion als Containerbegriff ist er insbesondere für politische Debatten von Bedeutung (Beck 1997), da so mit hohen Zustimmungen gerechnet werden kann, ohne jedoch konkrete Versprechungen geben zu müssen. Ob jedoch die Relevanz und Bedeutung Kultureller Bildung durch diese Funktion gestützt werden kann, ist fraglich. Denn unter dem Slogan der gesellschaftlichen Teilhabe wird nur ein Aspekt Kultureller Bildung thematisiert. Eine andere Dimension, welche die Kulturelle Bildung wieder näher an die Ästhetische Bildung führen würde, wäre das Moment des „Herausfallen[s] aus der Kultur“ (Weiß 2017: 17). Damit sind Prozesse der Befremdung und der Distanzierung von alltäglichen Erkennens- und Verstehensformen gemeint. Um also den Aspekt der Distanznahme stärker in den Blick zu nehmen, soll auf grundlegende Gedanken Friedrich Schillers zurückgegriffen werden, um seine Figur der realen, aktiven Bestimmbarkeit zu reaktualisieren und im Diskurs um Kulturelle Bildung wieder stärker einzubringen.

Im Rahmen des Beitrags wird daher unter Bezugnahme auf Schiller (1795/2000) und eigener empirischer Untersuchungen (Borg-Tiburcy 2019) die ästhetische Dimension kultureller Bildung theoretisch und empirisch (wieder stärker) fundiert.

So wird in Punkt 2 ‚Kulturelle Bildung‘ als Containerbegriff konturiert und diese Funktion in ihrer Bedeutung für den pädagogischen Kontext und Diskurs herausgearbeitet (Weiß 2017).

In Punkt 3 wird unter Berücksichtigung zentraler Grundgedanken Schillers aus seinem Werk „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ neben der aktuell im Diskurs vorherrschenden Konzentration auf Prozesse der Ästhetischen Alphabetisierung eine Denkfigur reaktualisiert, die danach fragt, wie der Mensch es schaffen kann, eine freie Position zu den ihn bestimmenden Verhältnissen einnehmen zu können.¹ Schiller verbindet auf einzigartige Weise Annahmen zur Kunst bzw. Ästhetik mit politik- und gesellschaftsverändernden Momenten. Ob dies als Utopie zu betrachten sei, wurde vielfach im Diskurs kontrovers besprochen (Fuchs/Koch 2006; Zirfas 2014). Im Rahmen des Beitrags soll es allerdings nicht darum gehen, die Widersprüchlichkeiten oder utopischen Momente des Schillerschen Bildungsmodells zu rekonstruieren, sondern zentrale Grundgedanken

1 Die Ausführungen zu Schiller in Punkt 3 wurden bereits in einer ausführlicheren Variante veröffentlicht (Borg-Tiburcy 2019).

Schillers im Sinne einer theoretischen Sensibilisierung und Reflexion für empirische Forschungen und für den Diskurs um Kulturelle Bildung fruchtbar zu machen.

So wird in Punkt 4 anhand empirischer Ergebnisse einer qualitativen Studie zur ästhetischen Dimension kindlicher Tätigkeit aufgezeigt, wie die Kinder sich im ästhetischen Zustand frei zur Realität verhalten können, ohne dass diese verloren geht oder geleugnet wird. So lassen sich die Kinder zwar von dem bestimmen, was sie erfahren, sie greifen aber zugleich auf ihre Fähigkeit zurück, sich gegenüber diesem sowohl distanzierend, reflektierend und formgebend zu verhalten.

Das Ziel des Beitrags ist es demnach, neben einer kritischen Haltung gegenüber der Verwendung des Begriffes ‚Kulturelle Bildung‘, eine spezifische Dimension kultureller Bildung wieder stärker in den Vordergrund zu rücken.

2 Kulturelle Bildung als Containerbegriff?

Nach Fuchs und Liebau (2012) sind Begriffe wie ‚Bildung‘ und ‚Kultur‘ Containerbegriffe. Kombiniert man diese, entsteht ein noch größerer Container.

Mit dem Attribut ‚Container‘ werden Begriffe gekennzeichnet, die nach Weiß (2017) viele Attribute enthalten, ein Phänomen vermeintlich bestimmen, aber zugleich unbestimmt, breit und abstrakt bleiben.

Damit ist nach Weiß eine erste problematische Eigenschaft von Containerbegriffen benannt: „Sie sind derartig dehnbar, dass alles unter sie fallen kann“ (ebd.: 14).

Im pädagogischen Kontext funktioniert der Containerbegriff ‚Kulturelle Bildung‘ so, dass sich verschiedene bildungspolitische Forderungen mit bildungstheoretischen Fragmenten mischen.

Im UNESCO-Leitfaden für Kulturelle Bildung heißt es beispielsweise:

„Die Gesellschaften des 21. Jahrhunderts verlangen zunehmend Arbeitskräfte [sic] die kreativ, flexibel, anpassungsfähig und innovativ sind, und Bildungssysteme müssen sich auf Grund dieser wechselnden Bedingungen weiterentwickeln. Kulturelle Bildung stützt die Lernenden mit diesen Fähigkeiten aus, die es ihnen erlauben, sich auszudrücken, ihre Umgebung kritisch wahrzunehmen und aktiv an verschiedenen Aspekten des menschlichen Lebens teilzunehmen. Kulturelle Bildung ermöglicht es auch einem Staat die Humanressourcen hervorzubringen, die zum Erschließen seines wertvollen kulturellen Kapitals notwendig sind“ (Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation 2006: 5).

Es wird deutlich, dass Kulturelle Bildung hier in den ökonomischen und gesellschaftlichen Dienst genommen wird, ihr bspw. die Funktion zugeschrieben wird, Humanressourcen hervorzubringen. Weiß interpretiert diese Art der Redeweisen vor dem Hintergrund bildungspolitischer Sparzwänge, der Debatten nach PISA und der daraufhin erneut stattfindenden Marginalisierungen künstlerischer Fächer folgendermaßen: „Damit sie [Kulturelle Bildung] nicht an den Rand gedrängt [wird], muss ihre Bedeutung gehoben (...) und ihre unverzichtbare Relevanz verdeutlicht werden“ (Weiß 2017: 15).

Dass in diesem Zusammenhang die Forderung nach evidenzbasierten Argumenten im Hinblick auf Nützlichkeit, Wirkungen, Transferleistungen und Qualität stark gemacht wird, kann im Diskurs um Kulturelle Bildung schnell ausgemacht werden.

Interessant ist, dass bereits Schiller die Legitimationsnot anspricht, wenn es darum geht zu rechtfertigen, warum es sinnvoll sein kann, sich mit Fragen der schönen Kunst auseinanderzusetzen, vor allem wenn der Nutzen „als das große Idol der Zeit“ gefeiert wird (Schiller 1795/2000: 9, 2. Brief).

Der Fokus auf Qualitätsmanagement und Wirkungsforschung wird von Weiß jedoch kritisiert und sie formuliert die Forderung, dass sich Kulturelle Bildung solchen Vereinnahmungen gegenüber widerständig zeigen sollte. Sie problematisiert, dass die „Brauchbarkeit“ Kultureller Bildung vielfach nur von einer Seite der Medaille thematisiert wird. Dass die pragmatische Seite, „in welcher Kultur als die Gestaltung des Lebens gedacht wird und Bildung gelingt, wenn man im Vorhandenen zurecht kommt“, in den Vordergrund gerückt wird und diese Seite der Kultur so „in der Gefahr steht, das Bestehende zu bejahren und in den Dienst von gesellschaftlichen Interessen gestellt wird“ (Weiß 2017: 16, 17). Der Auszug aus dem Unesco-Leitfaden hat dies exemplarisch gezeigt.

In dem Zusammenhang wird auch deutlich, dass es, um die Bedeutung Kultureller Bildung zu betonen, vielfach um das geht, was Mollenhauer (1990) mit Ästhetischer Alphabetisierung beschrieben hat: um eine Befähigung, produktiv und rezeptiv mit symbolischen Artefakten umzugehen, um die Befähigung, an Kultur teilzuhaben.

Weiß problematisiert die Betonung dieser pragmatischen Seite, also das Hineinführen in die Kultur, da damit ihres Erachtens nur eine Dimension Kultureller Bildung angesprochen ist und diese so lediglich in ihrer gesellschaftlichen Relevanz bestimmt *und* somit reduziert wird (Weiß 2017).

Auch wenn kulturelle Teilhabe und Inklusion in den aktuellen Debatten als etwas selbstverständlich zu Etablierendes gelten, sollte die exkludierende Seite Ästhetischer Bildung ebenso stark gemacht werden, auch wenn in einer ersten oberflächlichen Betrachtung exklusive oder exkludierende Prozesse nicht nur als höchst unzeitgemäß, sondern auch als normativ nicht anerkannt gelten (könnten). Mit dieser zweiten, anderen Seite kultureller Bildung thematisiert Weiß ein Herausfallen aus der Kultur. Sie benennt damit Prozesse, die einen nicht befähigen teilzunehmen, „sondern die eine[m] den Boden unter den Füßen wegzieh[en] und den Abgrund der Freiheit zeig[en]“ (ebd.: 17). Damit wird auf ästhetische Erfahrungen verwiesen, die Kulturelle Bildung zu etwas Außeralltäglichem werden lässt, die Distanz schafft zum Bekannten, Vertrauten, Unbekannten und Fremden.

Die Irritation und ggfs. das Scheitern beim Versuch „den symbolischen Gehalt eines künstlerischen Artefaktes mit den gewohnten und selbstverständlichen Deutungsmustern zu verstehen, zeigt die Grenze des kulturell bestimmten Verstehens“ (ebd.). Über diese Brüche und Irritationen wird jedoch die Möglichkeit geschaffen, eine Distanz zur kulturellen Wirklichkeit herzustellen. Solche Distanzierungspraktiken und -erfahrungen lassen sich nach Weiß nur schwer oder gar nicht in Kompetenzen eingrenzen oder erfassen, Qualitätsmanagement und Wirkungsforschung stoßen hier an ihre Grenzen. Bereits Mollenhauer formulierte, dass eine solche, eben benannte Ästhetische Bildung Sperrgut für die Pädagogik sei und zerstückelt werden müsse, wenn sie in die Kiste passen solle.