

2 Kulturelle Bildung – ein Handlungsfeld in Bewegung

2.1 Begriffe und Selbstverständnisse in der kulturellen Bildung – ein Annäherungsversuch

Für die Beschreibung und Bezeichnung von pädagogischem Arbeiten mit künstlerischen Methoden und Medien hat sich eine Vielzahl an Begriffen etabliert, die jedoch teilweise die nötige Trennschärfe vermissen lassen. Im wissenschaftlich-theoretischen wie pädagogisch-praktischen Sprachgebrauch ist mal von künstlerischer Bildung, mal von musischer Bildung, mal von ästhetischer Bildung, mal von ästhetischer Erziehung, mal von Kulturpädagogik, mal von Kulturarbeit die Rede (vgl. Fuchs 2009b, S. 36). Die Schwierigkeit besteht vor allem darin, dass nicht immer eindeutig zu erkennen ist, ob damit tatsächlich und bewusst auf unterschiedliche Konzepte, Positionen und Entstehungshintergründe kultureller Bildung Bezug genommen wird oder aber aus Fahrlässigkeit oder Unwissenheit letztendlich doch das Gleiche gemeint ist. Erschwerend kommt hinzu – so Fuchs (2002, S. 109) –, dass „die Verständnisweise von Kunst und Kultur in den verschiedenen künstlerisch-ästhetischen Handlungsfeldern [...] durchaus nicht identisch [ist]“. Fuchs (2007, S. 10) hält außerdem fest, „dass es durchaus konkurrierende Begrifflichkeiten für dieselbe Aktivität gibt.“

Umgekehrt wird dieselbe Begrifflichkeit für konkurrierende Ansätze und unterschiedliche Umsetzungsmodalitäten und -kontexte verwendet. Zacharias (2001, S. 61f.) weist darauf hin, dass die Begriffe synonym gebraucht werden, denn „die Begriffe überschneiden sich definitorisch weitgehend, sie akzentuieren eher jeweils ihre Entstehungs- und Verwertungszusammenhänge, z. T. auch mit jeweils etwas anderen Begründungskonstruktionen und politischen wie finanziellen Horizonten bzw. Abhängigkeiten.“ Vor diesem Hintergrund erscheint es angebracht, die folgenden definitorischen Suchbewegungen nicht als Begriffsbestimmungen, sondern eher als Begriffsannäherungen zu verstehen (vgl. Fink 2012, S. 22ff.). Diese Annäherung zielt hier vor allem auf den Begriff ‚kulturelle Bildung‘, der sich als Oberbegriff durchgesetzt hat. Die anderen eingangs aufgezählten Begriffe werden in der folgenden Darstellung dennoch zuweilen als Referenzpunkte herangezogen. Denn insbesondere die Begriffe ‚Ästhetische Bil-

dung‘ und ‚Kulturpädagogik‘ tauchen häufig auf, wenn eine Vermessung kultureller Bildung vorgenommen wird, da sie auch unterschiedliche Entstehungszusammenhänge markieren, die wiederum mit unterschiedlichen Selbstverständnissen und Herangehensweisen verbunden sind.

2.1.1 Begriffliche Dimensionen – Vielfalt oder Beliebigkeit?

Will man sich der oben zunächst holzschnittartig aufgespannten Begriffsvielfalt nähern, bieten die „konzentrischen Kreise“ von Fuchs (2008, S. 111 ff.) eine erste Orientierung. Fuchs hat „konzentrische Kreise“ entworfen, in denen er künstlerische Bildung als Teil ästhetischer Bildung versteht, die wiederum Teil kultureller Bildung ist. Damit wird kulturelle Bildung zum einen als übergeordneter Begriff bestimmt. Zum anderen werden die verschiedenen Begriffe nicht in Konkurrenz zueinander gesetzt, sondern als aufeinander aufbauende Teilmengen konzipiert, innerhalb derer sich die Schwerpunktsetzung zwischen Kunst, Kultur und Bildung schrittweise verschiebt und erweitert. Anders formuliert: Ohne das Vermitteln oder Beherrschen künstlerischer Fähigkeiten und Fertigkeiten gibt es keine kulturelle Bildung, aber künstlerische Fähigkeiten und Fertigkeiten allein ergeben noch keine kulturelle Bildung.

Nach Fuchs (2007, S. 10) fungiert kulturelle Bildung als ein für neue künstlerische Praxisformen stets offener „Sammelbegriff für Prozesse und Aktivitäten in unterschiedlichen Sparten“. Kulturelle Bildung bezeichnet diesem Verständnis nach nicht nur das Endprodukt eines Prozesses, sondern auch den Prozess selbst (vgl. Kapitel 2.2.3). Wie dieser Prozess letztendlich gestaltet wird, ob es sich dabei eher um ästhetische Selbstbildungsprozesse oder eher um künstlerische Vermittlungsprozesse handelt (vgl. Projektgruppe Forschung zur Kulturellen Bildung in Deutschland 2014, S. 179), ist dabei – zunächst – nachrangig. Fink (2012, S. 37, Herv. im Orig.) hält fest, dass der Begriff kulturelle Bildung sowohl die Prozess- als auch die Ergebnisdimension umfasst: „Als *Prozess* versteht sich kulturelle Bildung als Auseinandersetzung mit den Künsten, als *Ergebnis* umfasst sie – falls der Prozess gelungen ist – künstlerische und ästhetisch-sinnliche Fertigkeiten.“ Dieses Verständnis teilt auch Ermert (2009, o.S.), indem er kulturelle Bildung als „Lern- und Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft im Medium der Künste und ihrer Hervorbringungen“ definiert. Hier zeichnet sich ein deutlicher Bezug zur ästhetischen Bildung ab, die beispielsweise Hentschel (2010, S. 19) fast wortgleich als „Auseinandersetzung des Subjektes mit sich selbst im Medium der Kunst“ beschreibt. Auch nach Wulf und Zirfas (2007, S. 29) umfasst „ästhetische Bildung [...] in ihrer aktiven wie rezeptiven Komponente alle Formen der Bildung durch

kulturelle Aktivitäten und Darstellungsformen, Kenntnisse von Kunst und Kultur und die Reflexion künstlerischer und kultureller Prozesse und Resultate.“

Gleichzeitig sieht Fuchs (2009b, S. 35) kulturelle Bildung auch als „Sammelbegriff für alle pädagogischen Umgangsweisen mit den Künsten“ – so wie dies auch Schmitt (2010, S. 37) tut, für den der Begriff kulturelle Bildung die ‚Teilpädagogiken‘ wie Theater-, Kunst-, Tanz- und Musikpädagogik einschließt. Welche Rolle und welcher Umfang den Künsten dabei jeweils zugemessen wird, ist für Fuchs (1994, S. 153) wiederum abhängig davon, welchen Verständnissen von Bildung und Kultur gefolgt wird, welche träger- und einrichtungsspezifischen Zielsetzungen vorgegeben sind und schließlich welches Kompetenzprofil die Anleitung eines Angebots mit- und einbringt. Hier zeichnet sich eine wichtige Unterscheidung innerhalb der kulturellen Bildung ab, die auf Bamford (2010) zurückgeht und die auch bei der Forschung im Kontext kultureller Bildung eine nicht unwichtige Rolle spielt. Bamford (2010, S. 25) unterscheidet zwischen „Bildung in den Künsten“ und „Bildung durch die Künste“. Damit macht sie deutlich, dass kulturelle Bildung eben nicht nur das individuelle Erlernen von musischen und künstlerischen Fertigkeiten und Fähigkeiten beinhaltet, sondern dass weitergehende Wirkungen von der Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur auf Individuum und Umwelt ausgehen können.

Fuchs (2002, S. 109) stellt „die Integration von kognitiven und emotionalen, sinnlichen und abstrakten, von individuumsbezogenen und sozialen Aspekten“ als grundlegendes Arbeitsprinzip kultureller Bildung heraus. Für Fuchs (1994, S. 37; 2002, S. 108) hat kulturelle Bildung den gleichen Arbeitsauftrag wie allgemeine Bildungsarbeit, bedient sich bei deren Umsetzung jedoch spezifischer, nämlich kultur-, spiel- und medienpädagogischer Methoden und Arbeitsformen. Von entscheidender Bedeutung ist, dass ihr Bildungsauftrag stets subjektbezogen ist. Kulturelle Bildung sieht sich nicht in der Pflicht, ökonomisch oder gesellschaftlich verwertbare Kompetenzen oder Wissensbestände zu vermitteln, sondern weist diese Forderung sogar weit von sich und stellt den Eigensinn, den Eigenwert und die Eigendynamik kreativer Aktivitäten mit künstlerischen Mitteln für das Subjekt selbst in den Vordergrund (vgl. Kapitel 2.2.4). Mit der Umantelung kultureller Bildung mit einem solchen subjektbezogenen Bildungsauftrag wird auf Distanz zu wissens- und kompetenzorientierten Vermittlungsprozessen gegangen, wie sie vor allem in der Schule anzutreffen sind (vgl. Kapitel 2.2.2). Für Dietrich (2009, S. 45) liegt der besondere Wert kultureller Bildung darin, „dass ästhetische Erfahrungen weder theoretisch (nach den Kriterien von wahr oder unwahr) noch moralisch (nach den Kriterien von richtig oder falsch) beurteilt werden können, sondern gerade davon frei sind. Und in diesem Freisein eröffnen sich Erfahrungsmöglichkeiten, die anderswo nicht vorhanden sind.“ Auch nach Sack (2007, S. 132) strebt kulturelle Bildung mit ihrem Verzicht auf

die Vorgabe von richtigen oder falschen Handlungsmustern und mit ihrer ergebnisoffenen und deutungsfreien Vorgehensweise im künstlerischen Prozess an, eine Auseinandersetzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit sich selbst und ihrer Umwelt anzustoßen.

Leitlinien eines solchen Verständnisses kultureller Bildung sind Lebensweltbezug, Subjektorientierung, Freiwilligkeit, Partizipation, Selbstbildung und Selbstbestimmung (vgl. Fink 2012, S. 34; Sting 2009, S. 153). „Es gilt in der Kulturellen Bildung die Brücke zu schlagen zwischen der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen, ihren Bildungsmöglichkeiten und Voraussetzungen und zugleich anspruchsvollen wie bewältigbaren ästhetischen Herausforderungen, die von ihnen selbst mitentwickelt werden“ (Hill u.a. 2008, S. 13). Auch Jäger und Kuckhermann (2004, S. 72) betonen die Gleichwertigkeit von vier Dimensionen, die sie als zentral für kulturelle Bildung ansehen, nämlich: selbstorganisiertes Handeln und Aushandeln in der Gruppe, Entwicklung von Eigendynamik im künstlerischen Prozess, experimentelle Praxis und Bedeutung der Qualität des ästhetischen Produkts.

Es deutet sich hier bereits an, dass kulturelle Bildung sowohl über ein breites Spektrum an künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten und Arbeitsformen verfügt als auch eine große Vielfalt an Projektformen und Programmen, Einrichtungen und Initiativen sowie unterschiedliche pädagogische Zielsetzungen, Methoden und Zugänge aufweist (vgl. Zacharias 2001, S. 191ff.). Ebenso vielfältig wie die Handlungs- und Betätigungsfelder innerhalb der Angebotsstrukturen kultureller Bildung sind auch die Kombinations- und Gewichtungsmöglichkeiten – im künstlerischen wie pädagogischen Bereich für sich, aber auch zwischen den beiden Bereichen. Kulturelle Bildung stellt also einen weit gespannten Rahmen zur Verfügung, innerhalb dessen vieles möglich ist und möglich gemacht werden soll.

2.1.2 Zieldimensionen – alles eine Frage der Gewichtung?

In den vorangegangenen Darstellungen der verschiedenen Ansätze und Strömungen innerhalb der kulturellen Bildung sind bereits einige Ziele, die mit kultureller Bildung verfolgt werden, angeklungen. An welchen Zielen sich in der Praxis kultureller Bildung – unabhängig von den kunstspezifischen Sparten – ausrichtet und in welcher Gewichtung und Reihenfolge die Ziele priorisiert werden, hängt von vielen Faktoren ab und variiert von Projekt zu Projekt. Das hat häufig etwas damit zu tun, wie das Projekt konzeptionell verortet, institutionell angebunden und pädagogisch gerahmt ist. Allerdings erfolgt eine solche Zielformulierung nicht in jedem Projekt explizit, und Zielsetzung und Zielumsetzung

sind nicht immer deckungsgleich. Im Folgenden sollen die zentralen Zieldimensionen innerhalb des Zielekanons kultureller Bildung, aus dem heraus sich die unterschiedlichen Angebote und Projekte in unterschiedlicher Weise bedienen, noch einmal ausbuchstabiert werden.

Was die künstlerische Zieldimension betrifft, möchte man mit kultureller Bildung den Zugang zu vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten in den verschiedenen Kunstformen und -feldern herstellen. Das erschöpft sich jedoch nicht in dem Erlernen und Beherrschen bestimmter bereichsspezifischer Ausdrucksformen und -techniken. Zwar nimmt auch das Wiederholen und Üben, das Nachahmen und Imitieren einen breiten Raum ein: „Probearbeitungen“ formen und rahmen den „nicht-alltäglichen Erfahrungsraum“ kulturelle Bildung (vgl. Fink 2012, S. 362). Die Bildungsprozesse innerhalb kultureller Bildung sind aber nicht auf Nachspielen, sondern auf Entdecken angelegt. Deswegen misst sich kulturelle Bildung auch nicht primär an Parametern wie spielerische Perfektion, originalgetreue Darstellung oder künstlerische Innovation im engeren Sinne. „In der theaterpädagogischen Praxis geht es weniger um die Entwicklung und das Präsentieren einer schauspielerischen Exzellenz, sondern um künstlerische Praxis“ (Sack 2011, S. 344). Zumindest jene Ansätze kultureller Bildung, die in der Kulturpädagogik verwurzelt sind, zielen vielmehr auf die Vermittlung kultureller Kompetenz ab (vgl. Zacharias 2001, S. 21).

Selbst unter dem engeren Begriff der künstlerischen Kompetenz, der wiederum nur einen Ausschnitt kultureller Kompetenz darstellt, verstehen Winner u.a. (2013, S. 18) „nicht nur die technischen Kompetenzen, die in den unterschiedlichen Kunstformen entwickelt werden (ein Instrument spielen, ein Musikstück komponieren, Tanz, Choreografie, Malen und Zeichnen, Schauspielerei etc.), sondern auch die geistigen Schemata und Verhaltensweisen, die in den Künsten entwickelt werden.“ Auch Seelinger (2003, S. 143) grenzt ästhetische Bildung stark von Kunstdidaktik ab. Sogar für die noch enger gefassten Begriffe des musischen Lernens und der Kreativitätsförderung halten Breuer u.a. (2002, S. 164) fest, dass dabei die gesamte Persönlichkeitsentwicklung im Auge behalten werden muss. Persönlichkeitsentwicklung beinhaltet für die kulturelle Bildung auch, „eine aktive Haltung dem Leben gegenüber“ (Bockhorst 1999, S. 136) zu fördern, „eine kritische Haltung gegenüber der gesellschaftlichen Umwelt“ (Lowski 2007, S. 19) zu unterstützen und „Fertigkeiten zu vermitteln, die zu einer bewussten Lebensgestaltung beitragen“ (Fink 2012, S. 37). Kulturelle Bildung vollzieht sich stets innerhalb eines Rahmens, der die gesamte Persönlichkeitsentwicklung im Blick hat und die Handlungsoptionen für die eigene Lebensführung und -gestaltung erweitert.

Wenn die Persönlichkeitsentwicklung das übergeordnete Ziel kultureller Bildung darstellt, rückt häufig die Förderung von Selbstwirksamkeit in den Mit-

telpunkt. Auch dieses Ziel hat eine hohe Relevanz – insbesondere für solche Angebote kultureller Bildung, für die die Umsetzung eines pädagogischen Auftrags im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe an erster Stelle steht und die sich in der Tradition der Kulturpädagogik sehen. Viele Projekte, die wissenschaftlich untersucht wurden, wurden unter anderem daran gemessen, inwieweit sie die Teilnehmenden im Rahmen des Projekts in ihrer Selbstwirksamkeit stärken konnten (vgl. Kapitel 3.1). Selbstwirksamkeit wird als eine Grundvoraussetzung für die individuelle Lebensgestaltung, die proaktive Verwirklichung von Lebenschancen und die selbstbestimmte Entfaltung der Persönlichkeit angesehen. „Mit Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet man [...] das Vertrauen in die eigene Kompetenz, auch schwierige Handlungen in Gang zu setzen und zu Ende führen zu können“ (Schwarzer/Jerusalem 2002, S. 39).

Das Konzept der Selbstwirksamkeit wurde von Bandura (1977) entwickelt. Es ist im Zusammenhang mit seinen Forschungsarbeiten zur „sozial-kognitiven Lerntheorie“ (Bandura 1979) und zum „Lernen am Modell“ (Bandura 1976) zu sehen, mit denen er einen wichtigen Beitrag zur Sozialisationsforschung leistete und in denen er schon die Erwartungshaltungen der Lernenden als fundamentalen Einflussfaktor von Lernprozessen identifizierte. Daran anknüpfend rückt Bandura in seinem Konzept der Selbstwirksamkeit eben diese Erwartungshaltungen in den Mittelpunkt. Die Hauptaussage seines Konzepts lautet: Es reicht nicht aus, die objektive Kompetenz zur Ausführung bestimmter Handlungen und zur Bewältigung neuer (Lern-)Herausforderungen zu besitzen, sondern entscheidend ist vielmehr die subjektive Selbsteinschätzung und Selbstgewissheit, über diese Kompetenz zu verfügen und sie erfolgreich zur Problemlösung und -bewältigung in Lernprozessen wie in alltäglichen Situationen einsetzen zu können. Unter Selbstwirksamkeit versteht Bandura (1997, S. 21) „die individuell ausgeprägte Überzeugung eines Menschen, in einer bestimmten Situation angemessene Verhaltensresultate erzielen zu können.“ Das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten programmiert zwar den Handlungserfolg nicht automatisch vor, erhöht aber die Handlungswahrscheinlichkeit und damit auch die Erfolgswahrscheinlichkeit. Schmitz (2002, S. 207) beschreibt dies folgendermaßen: „Es ist nicht allein ausschlaggebend, ob man über die objektiven Fähigkeiten verfügt, um eine Handlung kompetent durchzuführen, vielmehr muss man selbst auch subjektiv davon überzeugt sein, diese Fähigkeiten zu besitzen.“

Nach Bandura (1977, S. 195ff.) gibt es vier Erfahrungsquellen, die Menschen nutzen können, um ihre Selbstwirksamkeit zu erhöhen. Als wichtigste Quelle identifizierte er die „eigenen Erfahrungen“ (*performance accomplishments*). Wenn Personen positive Handlungserfahrungen in Bezug auf ihre Selbstwirksamkeit machen, werden sie dadurch am ehesten in ihrem Handeln bestätigt und zur Wiederholung dieser Handlungen ermutigt. Die anderen drei

Quellen stellen Vorstufen oder Vorbedingungen für eigene Erfahrungen dar. Sie haben deshalb einen geringeren Stellenwert für die Selbstwirksamkeit, sind aber für die pädagogische Arbeit besonders interessant, weil sie auf Gelegenheiten und Möglichkeiten zur Unterstützung beim Aufbau von Selbstwirksamkeit verweisen. Die Quelle „stellvertretende Erfahrung“ (*vicarious experience*) nennt Bandura an zweiter Stelle. Wenn Personen beobachten, dass andere Personen mit ähnlichen Voraussetzungen in der Lage sind, schwierige Situationen oder Aufgaben zu bewältigen, werden sie dadurch in dem Glauben bestärkt, das auch selbst zu schaffen, wenn sie entsprechende Anstrengungen unternehmen. Als „sprachliche Überzeugung“ (*verbal persuasion*) bezeichnet Bandura die dritte Quelle: Personen, die sich selbst anspornen (Selbstinstruktion) oder die durch andere Personen von ihren Kompetenzen überzeugt, zum Handeln ermutigt und gegebenenfalls dabei unterstützt werden, können dadurch ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen steigern. An letzter Stelle platziert Bandura die Quelle „gefühlsmäßige Erregung“ (*physiological state*): Wenn Personen die Rückmeldungen über ihren physiologischen und emotionalen Zustand als Grundlage für Kompetenzeinschätzungen in Belastungssituationen nutzen und dabei von einer geringfügigen Erregung auf eine erfolgreiche Problembewältigung schließen, kann sich dies positiv auf ihre Selbstwirksamkeit auswirken.

Selbstwirksamkeit spielt auch in Gruppenkontexten eine große Rolle. „Eine Gruppe, deren Mitglieder Vertrauen in die Teamressourcen haben können, entwickelt auch eine optimistische Auffassung von der Bewältigung zukünftiger stressreicher Ereignisse, die die ganze Gruppe betreffen“ (Schwarzer/Jerusalem 2002, S. 41). Angesichts der wechselseitigen Verwobenheit von individuellen Bildungsprozessen in und mit den Künsten einerseits und sozialen Prozessen in der Gruppe andererseits, kommt Selbstwirksamkeit und deren Förderung bei Projekten mit Schwerpunkt auf Tanz- und Theaterelementen, bei denen eine solche Verwobenheit stark ausgeprägt ist, häufig eine besondere Bedeutung zu. Hier erscheint es sehr wahrscheinlich, dass die Selbstwirksamkeitserfahrungen im Proberaum und vor allem auf der Bühne sich positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung insgesamt auswirken und auf andere Lebensbereiche übertragen werden können (vgl. Eickhoff 2004, S. 19; Röpe/Witzel 2000, S. 199). So streicht Schmitt (2010, S. 133) heraus, dass „Selbstwirksamkeit durch theatrale Handlungen in der Theaterpädagogik gefördert werden [kann].“ Für Fink (2012, S. 388) sind „Tanz- und Theaterprojekte, die ihre TeilnehmerInnen nicht zu darstellerischen Selbstwirksamkeitserfahrungen führen, [...] als gescheitert anzusehen.“

Aber kulturelle Bildung bietet nicht nur Anknüpfungspunkte an das Konzept der Selbstwirksamkeit, sondern auch an das Flow-Phänomen. Als Flow bezeichnet Csikszentmihalyi (2010a, 2010b) den Gemütszustand, wenn eine

Person eine Passung zwischen den Anforderungen für das erfolgreiche Ausführen einer Handlung und den eigenen Fähigkeiten zur Bewältigung dieser Anforderungen erlebt. An diesem Scheitelpunkt zwischen Unter- und Überforderung werden aus der dort gebündelten Energie zur Bewältigung der aktuellen Situation Gefühle von Euphorie und Ekstase freigesetzt. Die Person ist ausschließlich auf die Handlung fokussiert und konzentriert. Sie geht darin vollkommen auf, ihr Empfinden für Zeit und Umgebung wird vorübergehend aufgehoben. Man kann ein Flow-Erlebnis zwar nicht künstlich herbeiführen, aber ebenso wie bei der Steigerung von Selbstwirksamkeit kann man den Weg dorthin ebnen, wenn die zu bewältigende Situation jenen Schwierigkeitsgrad aufweist, der weder Langeweile aus Unterforderung hervorruft, noch in Frustration aus Überforderung endet.

Weiterhin beschränkt sich kulturelle Bildung– wie eingangs dargestellt – nicht nur darauf, das persönliche Repertoire an Ausdrucksmöglichkeiten, sondern vor allem auch die Wahrnehmungsmöglichkeiten zu erweitern. Ein vorrangiges Ziel kultureller Bildung liegt deswegen darin, die Sinneswahrnehmung gegenüber sich selbst, gegenüber der Umwelt und gegenüber der wechselseitigen Durchdringung zu schärfen und zu sensibilisieren: „Künstlerische Aktivität in der Kulturellen Bildung bietet einzigartige Bildungs- und Erfahrungsmöglichkeiten, in denen man nicht nur über die Welt, sondern auch über sich selbst Überraschendes und Unerwartetes lernen kann, im Wechselspiel von Wahrnehmung und Gestaltung“ (Rat für kulturelle Bildung 2014, S. 13). Das beinhaltet die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Geist und Körper. In der Sensibilisierung der Sinneswahrnehmung sehen Buchtová und Stang (2004, S. 172) die grundlegende Voraussetzung, um überhaupt gestalterisch und schöpferisch tätig werden zu können.

Erst die gezielte Ansprache und Nutzung der Sinne eröffnet „Raum für neue Wahrnehmungen und Distanz zu bekannten Sichtweisen“ (Brend 2008, S. 75). Adressatinnen und Adressaten kultureller Bildung sollen in die Lage versetzt werden, einen ‚Möglichkeitssinn‘ zu entwickeln, mit dem sie mentale und habituelle, soziale und kulturelle Schranken als solche erkennen und durchbrechen können. „In dem Maße, wie Erfahrungen über unseren Körper vermittelt und uns als Gewohnheiten und Muster des Denkens, Fühlens und Handelns habituell verankert sind, stellt die Vorreflexivität des Körpers eine besondere Chance dar, die sozialen und kulturellen Grenzen ‚am eigenen Leibe‘ zu entdecken und ggf. zu erweitern. Möglichkeiten bietet die Erprobung unterschiedlicher Körper- und Bewegungspraxen, um in der Erfahrung mit ‚fremden‘ Bewegungsweisen zunächst die eigenen Gewohnheiten und Grenzen zu entdecken“ (Klinge 2002, S. 175). Für Kurt (2010, S. 230) stellt sich insbesondere das Improvisationstheater als eine Methode dar, „die das Wissen und die Denkweisen der Spielenden ins

Rotieren bringt. Es geht um kreatives Momentmanagement im Hier und Jetzt.“ Im theatralen Improvisieren – so Kurt weiter – eröffnet sich dann die Chance, mit Beschränkungen und Widersprüchen einer Rolle zu experimentieren, wenn der „Realitätssinn“ zurückgedrängt und der „Möglichkeitssinn“ gestärkt wird. Auch Sack (2011, S. 346) sieht in dem – von der anleitenden Person initiierten – Spiel mit Perspektivwechseln beim Theater die Möglichkeit angelegt, habitualisierte Denk- und Spielweisen in Frage zu stellen und dadurch ungewohnte Haltungen zu generieren, die wiederum in einem engen Zusammenhang mit veränderten Darstellungs- und Erzeugungsstrategien stehen. Dies wird häufig erst möglich, wenn Regeln und Regelhaftigkeiten überschritten und gebrochen werden (vgl. Vaßen 2014, S. 142). Vor allem Grenzüberschreitungen schließen die Tür zu neuen Perspektiven und Erfahrungen auf und können den entscheidenden Beitrag dazu leisten, „die Konventionalität des Alltags für Spieler und Publikum aufzusprengen“ (Kurzenberger 2014, S. 169).

Dieses Anliegen kultureller Bildung, Wahrnehmungs- und Deutungsgewohnheiten zu durchkreuzen, bezieht sich nicht nur auf das Binnenverhältnis ‚Anleitung – Teilnehmende‘, sondern auch auf das Außenverhältnis ‚Darstellende – Zuschauende‘. So versteht Primavesi (2014, S. 29) Theater als „Arbeit an Ereignissen, welche die Wahrnehmungsgewohnheiten der Zuschauer enttäuschen oder unterlaufen, jedenfalls nicht nur bedienen.“ Allerdings – fügt Primavesi (2014, S. 27) hinzu – impliziert dieses Anliegen auch, dass Irritation nur dann eine Wirkung freisetzen kann, wenn sie gezielt an ausgewählten Punkten von Konventionen und Routinen ansetzt und sich nicht in einer schnell durchschaubaren Dauerrotation von Provokation um sich selbst dreht: „Provokation wird im Theater eben dann produktiv, wenn sie sich nicht als bloßer Selbstzweck feiert und erschöpft, sondern auf immer neue Weise das Gewohnte und vermeintlich Selbstverständliche in Frage stellt, als Enttäuschung von Erwartungen und als Verunsicherung, durch eine Verfremdung des vermeintlich Vertrauten, die nicht gleich schon wieder als didaktische Methode eintritt, sondern eher sporadisch, intermittierend.“ Nach Sack (2011, S. 344f.) gilt es – bezogen auf theaterpädagogische Praxis –, „konstruktive Verunsicherungsprozesse“ zu entwickeln, „Differenzerfahrungen zu ‚radikalisieren‘“ und „Erfahrungskrisen“ anzuregen. Erst wenn – unerwartet und überraschend – Widerstand erfahrbar wird, kommen Reflexionsprozesse in Gang (vgl. Westphal 2007, S. 50). Auch für Jäger und Kuckhermann (2004, S. 12) ist es innerhalb der gesamten ästhetischen Praxis von grundlegender Bedeutung, Möglichkeiten für Differenzerfahrungen zum Alltag zu schaffen, in denen persönliche Konflikte nicht nur thematisiert, sondern auch aufgebrochen werden können.

2.1.3 Institutionelle Dimensionen – Kooperation oder Konkurrenz?

Kulturelle Bildung berührt die Handlungsfelder der Bildungs-, Kultur- und Jugendpolitik (vgl. Aslan/Sass 2013, S. 239; Roth 2004, S. 23). Diese Politikfelder unterliegen unterschiedlichen ministeriellen und administrativen Zuständigkeiten, denen wiederum jeweils ein verschiedenes institutionelles, rechtliches und finanzielles Gefüge nachgelagert ist. Besonders in den Kommunen trifft man auf eine starke Fragmentierung (vgl. Liffers/Rosner 2013, S. 9). Die Akteurinnen und Akteure in diesen Handlungsfeldern durchlaufen unterschiedliche organisations-, professions- und bildungsspezifische Sozialisationen. Ihr Handeln wird somit jeweils nicht nur durch bestimmte Organisationsstrukturen, sondern auch durch bestimmte Organisationskulturen beeinflusst. Die Vielfalt an pädagogischen und künstlerischen Konzepten und Verständnissen kultureller Bildung steht in einem engen Zusammenhang mit der Vielfalt an institutionellen Kontexten, innerhalb derer kulturelle Bildung stattfindet. Besonders markant tritt dieser Zusammenhang zwischen Konzept und Kontext bei der Diskussion über kulturelle Bildung in der Schule zutage (vgl. Kapitel 2.2.2). Anders als Schule hat etwa die Kinder- und Jugendhilfe – als ein Bereich, dem sich viele Angebote kultureller Bildung zuordnen lassen – den gesetzlichen Auftrag, jeden jungen Menschen dabei zu unterstützen, das Recht auf Förderung seiner Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu verwirklichen, wie es in Paragraph 1 Sozialgesetzbuch VIII formuliert ist. Aber selbst in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit trifft man auf institutionell bedingte unterschiedliche Umsetzungsvarianten dieses Auftrags, z.B. in kulturellen Institutionen und Verbänden, Musik- und Jugendkunstschulen oder Einrichtungen soziokulturellen Ursprungs (vgl. Fuchs 1994, S. 37; Rat für kulturelle Bildung 2013, S. 12; Zacharias 2001, S. 21). Diese beispielhafte Aufzählung lässt bereits erahnen, dass die Zuordnung zu einem Handlungsfeld kultureller Bildung nur bedingt etwas darüber aussagt, was den methodischen, pädagogischen, konzeptionellen Zuschnitt der konkreten Angebote betrifft. Allerdings bezieht sich diese Aufzählung auf Angebote kultureller Bildung, die einen vergleichsweise hohen Institutionalisierungsgrad aufweisen. Davon sind noch einmal die projektförmigen Angebotsstrukturen von freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe, wo ein großer Teil kulturelle Bildung mit Kindern und Jugendlichen stattfindet, zu unterscheiden. Auch die kulturellen Bildungsangebote, die in Kooperation mit Schule erfolgen, sind oftmals befristeten Projektfinanzierungen unterworfen.

Unabhängig von Projektstruktur und -finanzierung ist mit der Verortung kultureller Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe zumindest auch eine sozialpädagogische Zielsetzung und Herangehensweise vorgegeben. Sozialpädagogik

als Teilbereich von Sozialer Arbeit soll hier der herrschende Terminus sein, um diese Arrangements zu beschreiben. Damit wird dem Umstand Rechnung getragen, dass in der vorliegenden Untersuchung – wie inzwischen auch in den aktuellen Angebotsstrukturen – Schule als Kooperationspartnerin und Auftraggeberin eine dominante Rolle bei der Ermöglichung und Begrenzung von kultureller Bildung spielt (vgl. Kapitel 2.2.2) und damit Ansätze, die sich der Sozialen Arbeit zurechnen lassen, zahlenmäßig an Bedeutung verlieren. Auch in den wissenschaftlichen Untersuchungen zu kultureller Bildung, die häufig an Projekte und Programme unter dem Dach von Schule angedockt sind, spiegelt sich diese Dominanz wider (vgl. Kapitel 3.1). Nicht zuletzt korrespondiert diese Begriffswahl und Fokussierung mit dem hier zugrunde gelegten Forschungsansatz der sozialpädagogischen Nutzerforschung (Oelerich/Schaarschuch 2005a). Gleichwohl beziehen sich Oelerich und Schaarschuch bei der theoretischen Herleitung ihres Forschungsansatzes auch auf Herausforderungen und Forderungen innerhalb der Sozialen Arbeit (vgl. Kapitel 3.2) – freilich zu einer Zeit, als sich Soziale Arbeit noch nicht in dem Maße wie heute als etablierter Dachbegriff über die theoretischen und praktischen Bezüge der beiden traditionell getrennten Fachrichtungen Sozialarbeit und Sozialpädagogik spannte (vgl. Jäger/Kuckhermann 2004, S. 9), so dass dort auf beide Begrifflichkeiten zurückgegriffen wird.

Neben der zunehmend projektförmig organisierten Angebotsstruktur ist auch eine zunehmende Ausdifferenzierung in der kulturellen Bildung erkennbar, nicht nur hinsichtlich Methoden und Ansätzen, sondern auch hinsichtlich Institutionen und Zielgruppen. Die eindeutige institutionelle Zuordnung der zahlreichen und zahlreicher werdenden Projekte kultureller Bildung ist heute nicht mehr so ohne weiteres möglich als dies noch vor einigen Jahren der Fall war. Das lässt sich zum einen zurückführen auf eine verstärkte Adressierung von Angeboten kultureller Bildung an Alters- und Zielgruppen, die bislang weniger in deren Fokus standen. Im Zuge des in den letzten Jahren forcierten Ausbaus frühkindlicher Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (vgl. Deutscher Bundestag 2013, S. 284ff., 482ff.) hat sich kulturelle Bildung einen Platz in der Angebotsstruktur für Klein- und Vorschulkinder erobert (vgl. Bree 2007; Buchtová/Stang 2004; dan Droste 2010; Mudiappa/Kluczniok 2012; Steinmann 2015). Am anderen Ende des Lebenszyklus hat die kulturelle Bildung – wiederum in Folge gesellschaftlicher Entwicklungen in Form des demographischen Wandels – auch die Seniorinnen und Senioren als Zielgruppe für sich entdeckt und entsprechend modifizierte Angebotsformen entwickelt (vgl. de Groote 2013; de Groote/Fricke 2010; de Groote/Nebauer 2008; Karl 2005; Nebauer/de Groote 2012; Piechotta-Henze 2011; Skorupa 2014). Zum anderen lassen sich heute zunehmend kooperative Verflechtungen zwischen schulischen und außerschulischen Einrichtungen bei der Planung und Durchführung von Angeboten kultureller Bildung finden (vgl.

Keuchel 2013, S. 158). Die Grenzen zwischen den klassischen Kunst- und Kulturbetrieben, den staatlichen Bildungseinrichtungen und freien Trägerorganisationen lockern sich und werden durchlässiger (vgl. Dietrich 2009, S. 40). Insbesondere die Schulen, die auf den Ganztagsbetrieb umgestellt wurden, werden zunehmend von Förderprogrammen adressiert, um kulturelle Bildung zusammen mit außerschulischen Partnern anzubieten. Damit soll auch erreicht werden, dass sich unterschiedliche konzeptionelle Ansätze nicht länger gegenseitig hemmen, sondern konstruktiv ergänzen (vgl. Liffers/Rosner 2013, S. 9).

Aber selbst wenn Projekte in Einrichtungen des formalen Bildungssektors häufig ‚nur‘ eine für kulturelle Bildung ‚aufknöpfende‘ Funktion erfüllen (vgl. Breitig 2006, S. 16; Wengler 2009, S. 98), können sie damit doch wichtige Brücken in informelle und non-formale Bildungszusammenhänge bauen, innerhalb derer wiederum rezeptive und produktive Zugänge zu kultureller Bildung aufgestoßen werden können (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 175). Angesichts der Entwicklung, dass sich Kinder heutzutage früher, mehr und länger in institutionellen Sozialisationsinstanzen des formalen Bildungsbereichs aufhalten als noch vor einigen Jahren, gewinnt dieser Aspekt an Bedeutung. Schneider (2010, S. 69) fordert deswegen, den Blick möglichst früh auf künstlerische Interessen und Kompetenzen von Kindern zu richten, kulturelle Bildungsprozesse kontinuierlich zu begleiten und eine dauerhafte Verknüpfung von schulischer und außerschulischer Bildung herzustellen.

Diese Diskussion über das Für und Wider von Kooperationen, die die Grenze zwischen non-formalen und formalen Bildungsbereichen – vermeintlich oder tatsächlich – überschreiten und aufweichen, nimmt innerhalb der kulturellen Bildung inzwischen einen breiten Raum ein (vgl. Kapitel 2.2.2). Fest steht auch, dass institutionelle und professionsspezifische Selbstverständnisse und Vorbehalte mit dieser Entwicklung nicht überall Schritt halten; ebenso führt die administrative Zersplitterung und die projektbezogene Förderpraxis, die solchen Kooperationen zugrunde liegt, dazu, dass sie ihr Potenzial nur andeuten können (vgl. Kretschmar u.a. 2013, S. 6ff.; Schad 2014, S. 111f.; Scherer 2014, S. 156). Außerdem gerät bei dieser Diskussion der informelle Bildungsbereich etwas aus dem Blickfeld. Aber jener stellt gerade mehr als einen bloßen Anknüpfungspunkt für kulturelle Bildung dar, die in mal stärker, mal schwächer strukturierte Arrangements eingelassen ist. Kulturelle Bildung orientiert sich nicht nur an der Lebenswelt, sie vollzieht sich innerhalb der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Für Fuchs (1994, S. 37) impliziert der Begriff der kulturellen Bildung nämlich auch, „dass kulturelles Lernen nicht bloß in der inszenierten kulturpädagogischen Praxis, sondern in allen Lebensvollzügen geschieht.“

Kulturelle Bildung ist nicht nur Vermittlung, sondern vor allem Aneignung – und die individuelle Gestaltung von Aneignungsprozessen ist nicht zwingend an Angebotsstrukturen oder deren Institutionalisierungsgrade gekoppelt. Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012, S. 196) konstatiert, dass die kulturelle Betätigung vor allem „in informellen Familien- und Gruppenkontexten, weniger in institutionalisierten Arrangements“ stattfindet. Sack (2011, S. 92) verweist – in Bezug auf die Produktionsform Theater – ebenfalls auf die Gemengelage von mal mehr, mal weniger stark institutionalisierten und pädagogisch begleiteten Kontexten. Damit wird deutlich, dass kulturelle Bildung in hohem Maße durch Selbstbildungsprozesse geprägt ist, die häufig durch Zufälle, Gelegenheit(sstruktur)en und einer dadurch mitbedingten Konstellationen von Sozialbeziehungen in Gang kommen, die wiederum neue Zugänge eröffnen.

Eine Definition, die kulturelle Bildung als ein pädagogisches Handlungsfeld an der Schnittstelle von Kultur-, Erziehungs- und Kunstwissenschaft versteht (vgl. Aslan/Sass 2013, S. 240), ist danach unvollständig. Kulturelle Bildung ist weder an bestimmte Kultur- oder Bildungsinstitutionen noch an ein bestimmtes pädagogisches Konzept noch an bestimmte Professionen oder Politikfelder gebunden. Sie rekuriert, obwohl dies vielfach implizit unterstellt wird, auch nicht zwangsläufig auf Hochkultur. Rauschenbach u.a. (2004, S. 25) kritisieren, dass die unterstellten Zusammenhänge von Bildung und Kultur auf vordefinierte Bereiche der Hochkultur verengt und damit Aspekte der Alltagskultur vernachlässigt werden. Deswegen ging ein Großteil kulturpädagogisch geprägter Ansätze schon früh ganz bewusst und sehr gezielt auf Distanz zu solchen hochkulturellen Projektionen. Insbesondere beinhaltet die Formulierung eines eigenen, sehr offenen Kunst- und Kulturverständnisses, das bis heute erhalten geblieben ist, auch eine Distanzierung von hochkulturellen Darstellungspraxen und -kontexten, die an bestimmte gesellschaftliche Konventionen und an beidseitige Erwartungshaltungen von Zuschauenden und Darstellenden aufgeknüpft sind. So stellen sich für Fußmann (2002, S. 307) vor allem Kommunikation und Interaktion als Eckpfeiler der künstlerischen Vermittlungspraxis dar und nicht ein bestimmtes elitär geprägtes Bildungs- oder Kunstverständnis.

Ob sich diese ästhetische Ausformung in dem professionellen Rahmen eines Stadttheaters, unter der Anleitung einer Lehrkraft in einer Theater-AG eines katholischen Mädchengymnasiums, in einem sozialpädagogischen Angebot eines selbstverwalteten Jugendzentrums, im Vereinshaus eines griechischen Kulturvereins oder zuhause mit Freunden in den eigenen vier Wänden vollzieht, ist dabei von nachrangiger Bedeutung. Kulturelle Bildung jedenfalls findet „jenseits des Hochkulturbunkers“ statt, wie Tscholl (2008) provokant titelt. Sie grenzt sich ab von einer Verengung auf einzelne (hoch-)kulturelle Techniken wie das Spielen von Musikinstrumenten, das Beherrschen von Maltechniken, das Auswendig-

lernen von Theaterdialogen oder das Imitieren von Tanzschritten (vgl. Aslan/Sass 2013, S. 243; Breuer u.a. 2002, S. 164). Das gelte im besonderen Maße für das Theaterspiel mit Kindern, das nach Sack (2007, S. 136) nicht versuchen sollte, Rollenspiel und Schauspielerei von Erwachsenen möglichst virtuos nachzuahmen. Auch Schmitt (2010, S. 130) warnt vor einer Erwartungshaltung, „perfekte, durchinszenierte und ästhetisch wie emotional höchst anspruchsvolle fertige Produktionen als Produkte am Ende der theaterpädagogischen Arbeit zu erhalten.“ Denn hier werde der Raum für Selbstbildungs- und Selbsterfahrungsprozesse durch eine zu starre Orientierung an einer oftmals einseitig konzipierten Vermittlungspraxis stark beschnitten.

2.2 Ambivalenzen und Grenzen von kultureller Bildung

Die Begriffsbestimmung kultureller Bildung ist eng mit bestimmten Positionierungen verknüpft, die die verschiedenen Professionen, Institutionen und Projekte innerhalb kultureller Bildung – zum Teil in scharfer Abgrenzung voneinander – vornehmen. Dabei konnten aus der Auswertung der Literatur heraus vier zentrale Spannungsfelder identifiziert werden. Diese Spannungsfelder sollen im Folgenden skizziert und dabei nicht – wie dies leider häufig in der Fachliteratur zu kultureller Bildung geschieht – jeweils zu einem Pol hin aufgelöst, sondern insbesondere deren Zwischenräume ausgeleuchtet werden. Damit soll auch eine differenzierende Ergänzung der Begriffsbestimmungen geleistet werden.

2.2.1 Von Kunst zu Sozialpädagogik

Für Schäfer (2013, S. 13) agiert kulturelle Bildung innerhalb von Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe in der „Schnittstelle zwischen sozialpädagogischer Förderung und der Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur.“ Auch wenn sich in Bereichen der kulturellen Bildung außerhalb der Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe diese Schnittstelle nicht ganz so markant abhebt, werden doch die Begriffspaare „sozialpädagogische Förderung“ und „Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur“ stets sehr unterschiedlich ausgelegt. So werden, wenn man über kulturelle Bildung spricht, damit viele verschiedene Arten von einerseits künstlerischen und andererseits pädagogischen Zugängen und Zielsetzungen assoziiert, die zudem in ihrem ‚Mischungsverhältnis‘ stark variieren. Mal steht der Erwerb einer künstlerischen Kompetenz im Vordergrund, mal fungieren künstlerische Medien als Hilfsmittel, um pädagogische Ziele zu erreichen (vgl. Fuchs 1994, S. 153).

Jeder Ausgestaltung eines Angebots kultureller Bildung liegt – stillschweigend oder ausformuliert – ein Handlungskonzept zugrunde, welche künstlerischen und pädagogischen Zielvorstellungen mit dem Angebot verfolgt, mit Hilfe welcher Methoden diese realisiert und wie ggf. beides jeweils untereinander und miteinander kombiniert und in Einklang gebracht werden sollen. Die Schwerpunkte und Prioritäten können dabei sehr unterschiedlich gesetzt und gewichtet werden. Weiterhin können sich dann im Verlauf des Angebots mal mehr, mal weniger Diskrepanzen zwischen theoretischer Konzeption und praktischer Umsetzung ergeben. Schon über die Auswahl der Teilnehmenden entscheiden konzeptionelle Fragen: An welche Zielgruppe soll sich das Angebot richten und soll die Gruppe eine große oder geringe Heterogenität bezüglich Alter, Geschlecht, Herkunft in ethnisch-kultureller, sozialräumlicher oder sozioökonomischer Hinsicht, künstlerischer Vorerfahrung und/oder institutioneller Zugehörigkeit aufweisen?

Eine nicht geringe Zahl von Akteurinnen und Akteuren im Praxisfeld kulturelle Bildung richtet ihre Angebote an dem künstlerischen Schaffensprozess und dem daraus entstehenden Produkt aus, wobei die Reihenfolge bei der Orientierung an Prozess oder Produkt wiederum unterschiedlich ausfallen kann (Kapitel 2.2.3). Ebenso stark variieren – je nach individuellem Selbstverständnis der verantwortlichen und ausführenden Personen, häufig verkoppelt mit dem institutionellem Selbstverständnis der Einrichtung (vgl. Kapitel 2.1.3) – die Intensitätsgrade bei der Partizipation der Teilnehmenden, wenn es um die Zieldimensionierung zwischen Vermittlung künstlerischer Fertigkeiten einerseits und Freiraum für Entwicklung persönlicher oder künstlerischer Natur andererseits geht (vgl. Wimmer u.a. 2013, S. 74). In jedem Fall wird einer ‚Pädagogisierung‘ kultureller Bildung eine Absage erteilt. So wird zum Beispiel innerhalb der Theaterpädagogik die Auffassung vertreten, „dass dem Theaterspielen bestimmte Lernprozesse immanent sind, ohne dass eine außerästhetisch begründete Pädagogisierung oder Didaktisierung des Gegenstandes erfolgen muss“ (Hentschel 2004, S. 64). Als Hauptargument wird ins Feld geführt, dass erst durch die Eigendynamik im künstlerischen Prozess und deren Entfaltung jene Prozesse bei den Teilnehmenden angestoßen werden, die man zwar mit einer pädagogischen Ummantelung von kultureller Bildung anstoßen möchte, die aber genau dadurch blockiert werden. Nach Fett (2004, S. 85) ist eine von Kunst ausgehende Bildung einer rationalen Planung nicht zugänglich, sondern sie „initiiert Unvorhersehbares“ und lässt „Wirkungen entstehen, ohne, dass sie im Voraus gesteuert werden könnten.“ Im Vordergrund steht die Eigendynamik, die dadurch entsteht, dass der Selbsterfahrung und Selbstorganisation von Prozessen genügend Freiraum gelassen wird.

So wie es Stimmen gibt, die Pädagogik im künstlerischen Prozess am liebsten komplett ausklammern würden, gibt es andere Stimmen, die zu bedenken geben, man müsse als Anleiterin oder Anleiter von Angeboten der kulturellen Bildung zumindest in der Lage sein, entsprechende Handlungsstrategien anzuwenden, wenn diese Prozessdynamik negative Züge für einzelne Teilnehmende oder die gesamte Gruppe annimmt. Eine didaktische Verstetigung hält Baer (1999, S. 49) deswegen für wichtig, damit die Fertigstellung eines Kunstprodukts nicht das Ende für die damit begonnene innere Auseinandersetzung bedeutet. Sack (2011, S. 11) stellt die These auf, dass „nicht das Theaterspielen an sich [...] Garant für Prozesse ästhetischer Bildung [ist], sondern erst im Verbund mit den jeweils konkreten Akten der Vermittlung bekommen ästhetische Bildungsprozesse ihr spezifisches Gewicht.“ Kurzenberger (2014, S. 168) weist den Vermittlungsakten und Vermittlungspersonen eine wichtige Rolle in der kulturellen Bildung zu und ermutigt die Spielleitungen, ihre pädagogische Einstellung offensiv zu vertreten, da „theaterpädagogische Intervention und Hilfe, die frei von Besserwisserei und Indoktrination ist, zur Selbstaufklärung, Selbsttätigkeit und Erfahrungsintensivierung der Spielpartner beitragen kann.“ In ähnlicher Weise fordert auch Loffredo (2015, S. 285) das kunstpädagogische Personal in Schulen auf, „Methoden aus dem allgemein-didaktischen Bereich oder anderen Fachdidaktiken in ihre Fachdidaktik zu integrieren, neben der reinen Produktion Unterrichtszeit für Rezeption und Reflexion zu schaffen und diese in einen sich gegenseitig bedingenden Zusammenhang zu bringen.“

Die mit künstlerischen Prozessen häufig verbundene geringere Planbarkeit und Vorhersehbarkeit einerseits und die höhere Experimentierfreudigkeit und Spontaneität andererseits beinhalten freilich auch die Möglichkeit des Scheiterns (vgl. Müller-Brozovic 2013, S. 122). Jäger und Kuckhermann (2004, S. 69) geben zu bedenken, dass Ergebnisoffenheit nicht nur die Chance bietet, Herausforderungen zu bewältigen und daraus positive Energie zu schöpfen, sondern auch das Risiko beinhaltet, an diesen Herausforderungen zu scheitern: „Das Potenzial ästhetischer Erfahrungsprozesse, die Imagination, die Assoziation, das spielerische Erkunden von Möglichkeitsräumen, der Perspektivenwechsel im Blick auf das Vertraute lässt sich in seinen subjektiven Wirkungen nur schwer kalkulieren und birgt bei psychischer Instabilität auch die Gefahr der ‚Überschwemmung‘ durch Inhalte, die nicht verarbeitet werden können.“ Auch Kurzenberger (2009, S. 11) erwähnt mit Blick auf die gruppendynamischen Prozesse, die zusätzlich bei gruppenbezogenen Aktionsformen wie dem Theater hinzukommen, „die Janusköpfigkeit des kollektiven Theaterprozesses, sein energetisches Potential, das ebenso alle erfassen kann wie es Einzelne aus der Bahn wirft.“

Mehr noch als eine entsprechende Schulung des Personals ist es – so Jäger und Kuckhermann (2004, S. 72) – für den Umgang mit solchen unvorhergesehe-

nen Prozessentwicklungen bei einzelnen Teilnehmenden wichtig, dass das Personal diese „Eigendynamik im künstlerischen Prozess“ selbst erfahren hat und in Rechnung stellen kann. Dann können sie die Teilnehmenden bei der Bewältigung solcher Misserfolge, Krisen und Irritationen, mit denen sie sich im Projektverlauf konfrontiert sehen, unterstützen. Allein der konstruktive Umgang mit Misserfolg und Scheitern im künstlerischen Prozess kann intendiertes Ziel wie unbeabsichtigtes Nebenprodukt eines Angebots kultureller Bildung sein und dazu beitragen, die allgemeine Kompetenz zur Bewältigung von Krisensituationen in der Lebensführung zu steigern (vgl. Biburger u.a. 2009, S. 282; Dietrich 2009, S. 47). Dafür sei es umso wichtiger, eine scharfe Trennlinie zwischen Probe und Aufführung zu ziehen und beides unterschiedlich zu rahmen. Denn auch wenn das Scheitern im Prozess in der Gruppe und vom Individuum selbst konstruktiv bearbeitet wird, bedeutet das nicht, „dass Kinder und Jugendliche dieses Scheitern dann vorführen wollen“ (Wimmer u.a. 2013, S. 71).

Zumindest – darauf macht auch Taube (2010, S. 43) aufmerksam – sind wechselseitige Lernprozesse der Beteiligten, wie sie typischerweise bei einem integralen Konzept von kultureller Bildung in Gang kommen, durch eine hohe Fragilität gekennzeichnet. Für die Kunstform Theater hält auch Kurzenberger (2009, S. 16) fest: „Theatermachen ist Einlassung und Wechselwirkung vieler am Theaterprozess Beteiligter. Dieser Prozess ist labil und gefährdet, aber auch belebend und dynamisierend.“ Am Beispiel des Schultheaters konstatieren Liebau u.a. (2009, S. 150), dass sich ein Theaterprojekt immer im Pendelverkehr zwischen „Triumph und Scheitern, Grandiosität und Inferiorität, Selbst-Inszenierung und Selbst-Zweifel“ bewegt. Eben wegen dieser unkalkulierbaren Prozessdynamik und trotz der darin eingelagerten Chancen, die daraus auch und gerade bei einem negativen Verlauf entstehen können, betrachten Jäger und Kuckhermann (2004, S. 56) kulturelle Bildung nicht als uneingeschränkt geeignet für pädagogische oder therapeutische Zwecke und halten es für problematisch, wenn „der Eigenwert ästhetischer Erfahrungsprozesse für pädagogische/therapeutische Zwecke instrumentalisiert wird.“ Gleichzeitig insistieren sie darauf, dass ästhetische Praxis innerhalb sozialpädagogischer Arrangements keineswegs beliebig gestaltbar ist, sondern sich dem Ziel unterordnen muss, „einen sinnvollen Beitrag zur Erweiterung von Handlungsfähigkeit und Bewältigungskompetenz zu leisten“ (Jäger/Kuckhermann 2004, S. 80). Damit zeigen sie auf, dass sich kulturelle Bildung innerhalb Arrangements Sozialer Arbeit mitunter widersprüchlichen Anforderungen und Aufträgen gegenüber sieht und auf einem schmalen Grat bewegt.

An den Statements von Jäger und Kuckhermann wird schon deutlich, dass die Auseinandersetzung nicht darauf hinauslaufen soll, Kunst und Pädagogik gegeneinander auszuspielen, sondern in ein individuell austariertes Verhältnis

zueinander zu bringen. Für die Theaterpädagogik jedenfalls – so Lechthaler (2004, S. 30) – trifft dies in hohem Maße zu: „Der Balanceakt zwischen pädagogischen und künstlerischen Ansprüchen – das genau ist das Spannungsfeld, in dem sich der [...] Theaterpädagoge [...] bewegt.“ Auch Wrentschur (2004, S. 46) hält es für wichtig klarzustellen, dass keine Verdrängung, sondern eine Verknüpfung stattfindet und dass es nicht um Konkurrenz, sondern um Differenz geht. Zumindest beim Theater im Kontext frühkindlicher Bildungseinrichtungen ist auch nach Taube (2010, S. 43) eine Trennung zwischen Kunst und Pädagogik nicht möglich; stattdessen schlägt er vor, von einer „Theatereröffnungspädagogik“ zu sprechen, die in eine Theaterrückführung mündet, innerhalb derer wiederum „ein gemeinsamer Raum für unterschiedliche ästhetische Erfahrungen von Künstlern und Kindern [entsteht].“ Ruping und Schneider (1995, S. 10) nehmen ebenfalls eine vermittelnde Position ein: „So notwendig es für die Pädagogik ist, dem Bildungsprozeß, den das Spiel ermöglicht, Ziele zu setzen und die Schritte dorthin abzuwägen, so notwendig ist es für die Ästhetik, vorgezeichnete Bahnen zu verlassen und dem darin Ausgesparten, dem noch Unbestimmten, Vagen nachzuspüren, dass die Ausdruckskraft der Spielenden freisetzt.“ Für Kurzenberger (2014, S. 168) sind „Pädagogik und Kunst keine Gegensätze, sondern [...] zwei Perspektiven auf dieselbe Sache.“ Auch Sack (2011, S. 11, Herv. im Orig.) formuliert für die theatrale Praxis das Ziel, „Theater- und Bildungsprozesse *miteinander* hervorzubringen“.

Bei denjenigen, die sich einig sind, dass kulturelle Bildung einer pädagogischen Begleitung bedarf, gehen jedoch die Meinungen darüber auseinander, wie diese Begleitung erfolgen soll. Bei all diesen Debatten um eine stärkere oder geringere Pädagogisierung der kulturellen Bildung dreht es sich häufig nicht nur um die Frage nach dem ‚richtigen‘ Konzept kultureller Bildung, sondern auch um die Frage nach der für kulturelle Bildung originär zuständigen Profession. „Es geht also in dem hier diskutierten Konflikt zwischen Kunst und Pädagogik offenkundig um die Frage der Gestaltungs- und Deutungshoheit“ (Taube 2010, S. 40). Zugespitzt lautet in diesem Zusammenhang die Frage, ob die Ziele kultureller Bildung eher durch Künstler und Künstlerinnen oder eher durch Pädagogen und Pädagoginnen realisiert werden können. Weitere idealtypische Varianten sind ein Tandem aus kunstschaftenden Personen und pädagogischen Fachkräften, wie dies etwa im Projekt ‚Mus-e‘ praktiziert wird (vgl. Greif 2004, S. 5), und eine Anleiterin, die beides in Personalunion ist. Jacobs und Stoffers (2015, S. 121f.) schlagen jedoch vor, das in den asymmetrischen Beziehungen zwischen Künstlerinnen und Künstlern auf der einen Seite und Pädagoginnen und Pädagogen auf der anderen Seite verborgene kreative Potenzial freizulegen und die mit dem Dualismus verbundenen Zuschreibungen und Erwartungshaltungen in einem gemeinsamen Dekonstruktionsprozess zu überwinden.

Ebenso breit wie die Ausdrucks- und Betätigungsformen sind auch die Berufe und Berufsbiographien in der kulturellen Bildung gestreut (vgl. Deutscher Bundestag 2013, S. 322f.). Es gibt Kulturwissenschaftlerinnen neben Theaterpädagogen, Tanztherapeutinnen neben Berufsmusikern, Sozialarbeiterinnen neben Kunstlehrern, Künstlerinnen neben Instrumentenbauern, Personen, die mit kultureller Bildung ihren Lebensunterhalt bestreiten, neben Personen, die kulturelle Bildung als ihr Hobby ansehen, Autodidakten ohne Ausbildungszertifikat neben Hochschulabsolventinnen mit Diplomurkunde (vgl. Autorengruppe Bildungsbericht 2012, S. 188). Selbst die Studiengänge, die auf das Berufsfeld kulturelle Bildung vorbereiten sollen, haben sehr unterschiedliche Profile und Ausbildungsinhalte, worauf schon die Namensvielfalt und die unterschiedlichen Absolventinnen- und Absolventenbezeichnung hindeuten (vgl. Blumenreich 2012; Dörger/Nickel 2005).

Insbesondere für den außerschulischen Sektor konstatiert Fuchs (2009a, S. 13), dass „man es [...] immer noch mit ausgesprochen fragilen Professionen zu tun hat“. Es findet ein gewisser „Verdrängungswettbewerb“ (Dietrich 2009, S. 41) dieser unterschiedlichen Berufsgruppen statt, der sich auch hemmend auf Kooperationen zwischen verschiedenen Institutionen auswirken kann. Bei vielen Angeboten von kultureller Bildung in der Schule treffen beispielsweise Künstlerinnen und Künstler, die auf Honorarbasis im Niedriglohnbereich arbeiten, auf Kunstlehrerinnen und -lehrer, die die besoldungs-, sozialversicherungs- und arbeitsrechtlichen Vorzüge des Beamtentums genießen (vgl. Scherer 2014, S. 157). Zumindest prägen – so lässt sich festhalten – die Selbstpositionierungen der Akteursgruppen in der kulturellen Bildung durch die Kopplung an Professionsverständnisse und -sozialisierungen den Fachdiskurs recht stark.

2.2.2 Von Kinder- und Jugendhilfe zu Ganztagschule

Es deutete sich in den Ausführungen in Kapitel 2.2.1 bereits an, dass es unterschiedliche Akteursgruppen im Praxisfeld kulturelle Bildung gibt, die Ansprüche anmelden, was die Deutungshoheit, Zuständigkeit, finanzielle und personelle Ausstattung sowie die strukturelle und rechtliche Sicherung ihrer Arbeit betrifft. Entsprechend sind die Zugänge zu kultureller Bildung nicht nur spartenspezifisch und pädagogisch, sondern auch institutionell und professionsspezifisch bedingt sehr unterschiedlich angelegt. Dabei handelt es sich mal um graduelle, mal um gravierende Unterschiede. Vor allem dann, wenn Angebote kultureller Bildung an einen pädagogischen Auftrag geknüpft sind, verläuft diesbezüglich in Deutschland die wohl größte institutionelle Spannungslinie zwischen den Schulen und den Trägern der Kinder- und Jugendhilfe.

Das Verhältnis von Schule und Kinder- und Jugendhilfe zueinander lässt sich – wenn auch etwas plakativ – mit ‚zwischen Konkurrenzdruck und Kooperationszwang‘ umschreiben. Der gestiegene Stellenwert kultureller Bildung ist zu einem Großteil auch darauf zurückzuführen, dass die Schulen mit der Umstellung von Halbtags- auf Ganztagsbetrieb verstärkt auch mit Anbietern kultureller Bildung zusammenarbeiten. Neben Sportvereinen gehören Anbieter kultureller Bildung inzwischen zu den wichtigsten außerschulischen Partnerinnen und Partnern von Ganztagsschulen (vgl. Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2013, S. 30f.). Nicht alle Partnerinnen und Partner, mit denen Schulen für die Durchführung von Angeboten kultureller Bildung kooperieren, lassen sich der Kinder- und Jugendhilfe zuordnen. Musik-, Tanz- und Kunstschulen, die sich vom Selbstverständnis her tendenziell nicht so stark von Schule unterscheiden, werden beispielsweise auch bei der Gestaltung des Ganztags einbezogen. Aber das oben skizzierte Selbstverständnis kultureller Bildung, das man in der kulturellen Kinder- und Jugendhilfe antrifft (Kapitel 2.1), ganz gleich zu welchem Standpunkt hin man es jeweils auflöst, liegt quer zum Selbstverständnis der meisten staatlichen Regelschulen. Becker (2008, S. 61) fasst in Abgrenzung zum schulischen Unterricht als ein leitendes Prinzip kultureller Bildung zusammen, „dass das erreichte Ziel Ergebnis eines offenen Kreativitätsprozesses ist und nicht, wie bei einem (schulischen) Test, das Erreichen vorher gesetzter Leistungsziele bescheinigt.“

Zu diesen diametral verlaufenden pädagogischen Handlungsansätzen gesellen sich institutionelle Vorbehalte von beiden Seiten, die durch die in Deutschland traditionelle Separation von Schule einerseits und Kinder- und Jugendhilfe andererseits eine solche Trägheit und Prägekraft aufweisen, dass sie sich nicht mit punktuellen Kooperationsbeziehungen in ein paar Jahren verflüchtigen. Entsprechend herrscht noch immer Unklarheit und Skepsis, „ob ganztägige schulische Angebote einen zusätzlichen Gestaltungsspielraum für jugendkulturelles Handeln und Agieren im Sinne der Jugendarbeit ermöglichen oder ob sie nur eine Verlängerung schulisch orientierter und dominierter Lern-, Arbeits- und Interaktionsformen darstellen“ (Rauschenbach u.a. 2004, S. 211). Lammerding und Seelmeyer (2010, S. 236) warnen vor der Gefahr, „dass Jugendhilfe in den Strukturen von Schule ihre Eigenständigkeit verliert.“ Wenn kulturelle Bildungsangebote in das System der formellen und traditionellen Bildungsinstitutionen eingegliedert werden, sieht Zacharias (2001, S. 229) darin eine „schleichende oder heimliche Formalisierung informeller Bildung.“

Im Hinblick auf diese Gefahr wird die Frage aufgeworfen, ob auf dem Weg in die Schule die Ziele und Werte kultureller Bildung nicht eher eingegeben denn zur Entfaltung gebracht werden und ob ihr entscheidender Vorzug gerade in der Separation von Schule liegt und eben nicht in der Integration in Schule (vgl.

Fink/Tegtmeyer 2014, S. 329; van den Brink 2010a, S. 249). Wenn Künstlerinnen und Künstler in den Strukturen von Schule agieren, birgt das stets auch das Risiko, dass sich Überforderung seitens der Kunstschaffenden einstellt, Ablehnung seitens der Schüler- und Lehrerschaft erfolgt und mehr Barrikaden zu Kunst errichtet als eingerissen werden (vgl. Biburger 2008, S. 137; Klinkner 2011, S. 46). Insbesondere wird die Gefahr gesehen, dass Schülerinnen und Schüler bei verpflichtenden Angeboten kultureller Bildung innerhalb von Schule eben jenen Zwangskontext aus dem Unterricht auf das Angebot übertragen und nicht jene Begeisterungsfähigkeit entwickeln wie bei freiwilligen Angeboten außerhalb von Schule (vgl. Fink/Tegtmeyer 2014). Auch der Gruppenkontext und das feste Rollengefüge des Klassenverbands können sich eher hemmend auswirken – auf Einzelne wie auf die gesamte Gruppe (vgl. Studer/Lüthi 2012, S. 75). Hinzu kommt: „Mit dem ‚Raum‘ Schule [...] wird das Betriebssystem ‚Schule‘ aktiviert, in dem oftmals schneller als in künstlerischen Prozessen nach ‚falsch‘ und ‚richtig‘ gefragt wird“ (Scherer 2014, S. 155).

Neben diesen Stimmen, die einer Kooperation kultureller Bildung angesichts der damit einhergehenden Gefahren ambivalent bis kritisch gegenüberstehen, hat sich auch eine Fraktion herausgebildet, für die die damit verbundenen Chancen überwiegen. Ein Hauptargument, das in der Diskussion um die zukünftige institutionelle Verortung und Kooperationsverflechtung kultureller Bildung auftaucht, ist die Erreichbarkeit und Zugänglichkeit von Kindern zu kultureller Bildung. Über Schule, die mit der gesetzlich verankerten Schulpflicht und der damit rechtlichen Sanktionierungsmacht ausgestattet ist, besteht für kulturelle Bildung die Möglichkeit, mehr Kinder früher anzusprechen als mit ihren auf Freiwilligkeit basierten Angeboten in der außerschulischen Kinder- und Jugendhilfe; insbesondere jene Kinder mit wenigen Berührungspunkten mit kultureller Bildung im bisherigen Lebenslauf könnten über Schule erreicht werden (vgl. Vaßen 2014, S. 149). Denn: „Erhalten diese Schüler keine kulturelle Bildung in der Schule, entdecken sie möglicherweise niemals ihr künstlerisches Talent“ (Winner u.a. 2013, S. 21). Auch Lehmann-Wermser u.a. (2010) kommen in ihrer Studie zu musisch-kulturellen Angeboten in Ganztagschulen zu dem Ergebnis, dass dadurch neue Zielgruppen erschlossen werden. Daraus ergibt sich als eine weitere Herausforderung die strukturell abgesicherte und nicht nur zufällig stattfindende Verknüpfung von (zunächst) schulischen Angeboten kultureller Bildung mit (späteren) außerschulischen Angeboten.

Die Argumentation, dass mit kultureller Bildung in Schulen die Chancen für kulturelle Teilhabe erhöht werden, wird häufig angedockt an die anhaltende Diskussion über Bildungschancen und Bildungsgerechtigkeit sowie das Potenzial und die Selbstverpflichtung kultureller Bildung, ein Beitrag dazu zu leisten. Wenn Kinder positive Erfahrungen und Erfolge in kulturellen Bildungsprojekten

machen, die in der Schule stattfinden, kann sich daraus gerade für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die Schule mit Misserfolgen assoziieren und über wenig bis keine Kompensationsmöglichkeiten in außerschulischen Kontexten verfügen, eine positivere Verbindung und Einstellung zu Schule wie zu Mitschülerinnen und Mitschülern entwickeln (vgl. Boklage 2009, S. 106f.; Lehmann-Wermser 2010, S. 211; van den Brink/Strasser 2008, S. 67f.). Aber auch in die umgekehrte Richtung kann die Schule durch die Kooperation mit kultureller Bildung ihren Blick auf die Stärken ihrer Schülerinnen und Schüler schärfen, was ihr durch die defizitorientierte Brille häufig schwerfällt.

Kulturelle Bildung ist auch vor dem Hintergrund ihres Potenzials für die Schulentwicklung positiv besetzt. Das bezieht sich einerseits auf die Öffnung und Darstellung von Schule nach außen, andererseits auf die Unterrichtsgestaltung nach innen, wobei sich die Übergänge fließend gestalten. Was den ersten Aspekt betrifft, kann sich Schule über kulturelle Bildung als Bindeglied zwischen unterschiedlichen Bildungskontexten von Kindern und Jugendlichen – so die Hoffnung – besser in die Bildungslandschaft im Sozialraum einhaken. Bezüglich des zweiten Aspekts hält Sauer (2007, S. 146) eine stärkere Einbindung kultureller Bildungsangebote ebenfalls für eine besondere Bereicherung – in beide Richtungen: „Der schulische Rahmen könnte als Ort für das Theaterspiel genutzt werden, gleichzeitig könnte sich das Spiel ohne die der Schule immanenten Zwänge von Zeitrhythmus und Benotung entfalten. Zugleich könnten die Ergebnisse des Theaterspiels in die Schulgemeinde zurückgespiegelt werden und diese bereichern.“ Besonders im ländlichen Raum, wo der öffentliche Personenverkehr auf die Schulen zugeschnitten ist und die ohnehin geringere Zahl an Kultureinrichtungen durch Sparmaßnahmen der öffentlichen Hand weiter dezimiert wird, könnten sich Schulen in Zukunft als ‚Kristallisationskerne‘ für kulturelle Bildung erweisen (vgl. Kretschmar u.a. 2013, S. 7).

In der Verschränkung von privaten und öffentlichen Förderinstitutionen und -strukturen einerseits und von schulischen und außerschulischen Bildungspartnern und -partnern andererseits sieht Keuchel (2013, S. 160) gute Möglichkeiten, neue Lernchancen, Lernmodelle und Lernwelten im Sinne eines gegenseitigen Austausches zu erschließen. Somit beinhaltet eine stärkere Zusammenarbeit nicht nur eine Chance für die kulturelle Bildung, sich im Handlungsfeld Schule stärker als bisher zu betätigen, sondern sie bietet umgekehrt auch für die Schule eine Chance, kulturelle Bildung für den Unterricht zu nutzen. Mit kultureller Bildung als Partnerin im Boot könnte es Schule beispielsweise gelingen, das strukturell gelagerte „Desinteresse von Schule an außerschulischen Lebenswelten“ (Mack 2006, S. 57) zu überwinden. Ebenso sieht Klepacki (2012, S. 164ff.) in der neuen Partnerschaft große Lernpotenziale für beide Seiten. Zumindest kann Schule – so konkretisiert es die Autorengruppe Bildungsberichterstattung

(2012, S. 197) – durch erweiterte Angebote insbesondere im Rahmen des expandierenden Ganztagsbetriebs die kulturellen Aktivitäten der Schüler in außerschulischen Kontexten verstärkt aufgreifen und Chancen schaffen, „musisch-ästhetische Bildung zu intensivieren, indem das, was oft individuell und spontan betrieben wird, stärker gerichtet, reflektiert und gemeinsam bearbeitet zum Medium von Persönlichkeitsentwicklung und gemeinschaftlicher Erfahrung gemacht wird.“ Kulturelle Bildung könnte für Regelschulen eine wichtige Stütze sein, ihren nach wie vor auf kognitiven Wissenserwerb ausgerichteten Frontalunterricht für alternative Wege der Wissens- und Kompetenzvermittlung auf der einen Seite und für die neue Ausbalancierung von Wissensvermittlung und Persönlichkeitsentwicklung auf der anderen Seite zu öffnen.

Auch auf dem Weg zu einer Schule, die – so die Hoffnung der Sachverständigenkommission des 14. Kinder- und Jugendberichts (Deutscher Bundestag 2013, S. 42) – zukünftig ein „Ort multiprofessioneller pädagogischer Kompetenz“ darstellt, könnte kulturelle Bildung einen wichtigen Beitrag leisten. Die Kultusministerkonferenz (KMK 2007, S. 4) verspricht sich von der Zusammenarbeit von kultureller Bildung mit Schule gegenseitige Impulse und erweiterte Handlungsspielräume für beide Seiten, „wobei an Unterrichtseinheiten in Ateliers, Museen, Theatern, mit Orchestern, Bands oder Tonstudios, Bibliotheken oder Baudenkmälern ebenso zu denken ist wie umgekehrt an die Einbeziehung von Angeboten Kulturschaffender in den Schulen.“ Jenni (2014, S. 178f.) favorisiert „diversive Teams“, die sich aus Akteurinnen und Akteuren aus Schule und Theater zusammensetzen und durch ihr sich wechselseitig ergänzendes Erfahrungspotenzial die Voraussetzungen für konstruktive Reibung und produktive Resonanz schaffen. Auch Steinmann (2015) erhofft sich von solchen „interprofessionellen Konstellationen“, dass die erhofften Bildungsimpulse kultureller Bildung auf die teilnehmenden Kinder überspringen. Entscheidend sei, dass das bestehende Bildungssetting durch die externen Künstlerinnen und Künstler kurzzeitig aufgebrochen wird und gerade die Erfahrung mit Fremdheit, Andersartigkeit und ‚Sperrigkeit‘, die die Kinder in der Zusammenarbeit mit diesen machen, eine bildende Kraft entfaltet. So argumentieren dann auch Aulke u.a. (o.J., S. 34) in Bezug auf Schule: Künstlerinnen und Künstler seien dort „produktive Fremdkörper“, weil sie einen anderen persönlichen und didaktischen Zugang zu der Schülerschaft entwickeln als Lehrerinnen und Lehrer. Damit Künstlerinnen und Künstler als „Impulsgeber“ bei der „Umstrukturierung und pädagogischen Umorientierung deutscher Schulen“ mitwirken können, müssen sie nach Auffassung von Howahl (2010, S. 154f.) eben die Rolle des Kunstschaffenden auch in der Schule beibehalten und nicht in die Rolle eines Lehrers oder einer Lehrerin verfallen. Diese alternativen Zugänge, Rollen und Kompetenzen innerhalb von Schule nicht nur stillschweigend zu dulden, sondern als Stärke zu betrachten und

zu fördern, erfordert sicherlich noch einiges an Überzeugungsarbeit und Zeit. „Leicht ist es nicht, mit dem ehernen Gerüst Schule zu arbeiten, die schier unendlichen Zeit- und Sachzwänge dieser schwerfälligen Institution zu berücksichtigen“, wendet zwar Kolland (2004, S. 50) ein, aber die immer zahlreicher werdenden Projekte kultureller Bildung an deutschen Schulen zeigen, dass es nicht unmöglich ist.

Biburger (2008, S. 135) sieht in der Kooperation mit Schule die Möglichkeit, „innovative Lernkulturen“ zu schaffen und zu etablieren. Auch Regel (2003, S. 123) steht dem Ganztagsbetrieb im Hinblick auf die daraus erwachsenen Chancen für die kulturelle Bildung positiv gegenüber: „Die Diskussion um die Modernisierung der Schule und des Bildungswesens überhaupt darf in vieler Beziehung als Bestätigung und Ermutigung für die Etablierung und Fortentwicklung der Künstlerischen Bildung verstanden werden.“ Kulturelle Bildung ist anschlussfähig an die kritische Perspektive gegenüber einem engen Verständnis von Schule, das durch die indikatorgestützten und ergebnisfixierten Messung von Lern- und Bildungserfolgen im Rahmen von Vergleichsstudien wie PISA und IGLU eher befördert denn hinterfragt wurde (vgl. Ackermann u.a. 2015, S. 23; Hill 2015, S. 116).

Wendt und Neumann (2007, S. 16) wie auch die Sachverständigenkommission des 14. Kinder- und Jugendberichts (Deutscher Bundestag 2013, S. 332) fordern die Akteurinnen und Akteure der Kinder- und Jugendarbeit – und dazu zählt auch die kulturelle Bildung – deshalb auf, an der gemeinsamen Gestaltung des Ganztagsangebots speziell und des Bildungsorts Schule generell selbstbewusst mitzuwirken und ihre vielfältigen Erfahrungswerte in offenen Settings weiterzugeben. Denn gerade die freie Kinder- und Jugendarbeit könnte durch ihre flexiblere Arbeitsweise „gestalterische Impulse“ (Lammerding/Seelmeyer 2010, S. 229) in die vielen Handlungseinschränkungen und Verwaltungsnotwendigkeiten unterliegenden Schule geben und ihre Nähe und Bezugspunkte zur Lebenswelt junger Menschen als Kompetenz in die Partnerschaft einbringen (vgl. Schäfer 2013, S. 15). Mehr noch als andere Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe kann die kulturelle Bildung ihre Stärkenorientierung in jene Bildungsinstitutionen tragen, in denen bislang eine Defizitorientierung vorherrschend war (vgl. Hasselhorn 2010, S. 173). Damit könnte kulturelle Bildung dazu beitragen, dass „Lehrkräfte wie Lernende einen neuen Zugang zur Verbesserung ihrer Leistungen finden, indem die Aufmerksamkeit auf die Wertschätzung vorhandener Talente, vorhandenen Wissens und Könnens zielt und weniger auf die Betonung dessen gerichtet sein soll, was noch nicht gelernt wurde“ (Scheunpflug/Zeinz 2009, S. 31).

Angesichts des voranschreitenden und unumkehrbaren Ausbaus der Ganztagschule werden allein schon die Zeiträume für außerschulische Angebote der Kinder- und Jugendhilfe immer enger, so dass es im Grunde genommen nicht mehr um das Ob, sondern nur noch um das Wie der Integration der kulturellen Bildung für Kinder und Jugendliche in die Schule gehen kann. Die entscheidende Frage wird deshalb sein, inwieweit Schule unter ihrem Dach die Kultur kultureller Bildungsangeboten mit ihren entgegengesetzten Prämissen und Prinzipien als gleichberechtigt akzeptiert und inwieweit umgekehrt die kulturelle Bildung sich auf die Struktur von Schule mit ihren zeitlichen und räumlichen Restriktionen einlässt. Hill u.a. (2008, S. 12) stufen den Ort Schule für kulturelle Bildung zwar als geeignet ein, auch um eine Kommerzialisierung kultureller Bildung zu verhindern, lehnen aber mit der Begründung, dass die Grundsätze von Jugendarbeit auch in der Schule für kulturelle Bildung weiterhin uneingeschränkte Geltung haben müssen (vgl. Kapitel 2.1), eine Eingliederung als Schulfach in den Unterricht ab. Für die kulturelle Bildung lautet eine weitere Grundsatzfrage, wie sie zwischen den Handlungsfeldern, die sie gemeinsam mit einem oder mehreren Partnern gestaltet, mit jenen Handlungsfeldern, in denen sie weitestgehend autonom agiert, einen lebendigen Austausch und eine kritische Rückkopplung herstellt. Deswegen erscheint es bei der Diskussion um Kooperation von Schule und kulturelle Bildung wichtig, diese in die übergeordnete Aufgabe der Entwicklung und Etablierung von Bildungslandschaften einzubetten, innerhalb derer verschiedene Angebote im Stadtteil miteinander verzahnt und aufeinander abgestimmt werden (vgl. Kretschmar u.a. 2013; Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Berlin e.V. 2004; Liffers/Rosner 2013). Kulturelle Bildung, die auf ein Zusammenspiel der ansässigen Kultur- und Bildungsangebote ausgerichtet ist und nicht auf deren einseitige Profilierung und gegenseitige Konkurrenz, dazu beitragen, „dass Kinder und Jugendliche in der Auseinandersetzung mit dem Raum, in dem sie aufwachsen, auf Angebote, Herausforderungen und Personen treffen, die eine Aneignung dieses Lebensraums in materieller, aber auch in ideeller Hinsicht ermöglichen“ (Aslan/Sass 2013, S. 258).

Insgesamt bedarf es sicherlich noch einer intensiven Auseinandersetzung darüber, wie die bislang eher asymmetrisch geprägten Kooperationsbeziehungen finanziell, rechtlich und strukturell zukunftsweisend gerahmt und in ein Arbeitsbündnis überführt werden, in dem pädagogische und/oder künstlerische Konzeptionen auf Augenhöhe ausgehandelt, in gemeinsam erarbeitete Schulentwicklungsstrategien eingepasst und gemeinsam umgesetzt werden. „Eine aktive Partnerschaft beinhaltet die direkte Einbindung verschiedener kultureller und künstlerischer Organisationen in allen Aspekten der Planung und Durchführung kultureller Bildungsprogramme“ (Howahl 2010, S. 147). Denn noch stehen und fallen vielerorts die kulturellen Angebote in der Schule mit dem freiwilligen Engage-

ment einzelner Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler (vgl. Keuchel 2007, S. 15; Scherer 2014, S. 156). Noch sind die schulischen Strukturen nicht eingerichtet auf eine kontinuierliche, ganzheitliche und nachhaltige Einbindung externer Partner aus dem Bereich kultureller Bildung. Noch beschränken sich die Kooperationen mehrheitlich auf den offenen Ganzttag, so dass die Trennung von Fachunterricht am Vormittag und Freizeitangeboten am Nachmittag bestehen bleibt. Noch wird der Ganzttag nicht überall mit dem Bewusstsein und der Überzeugung getragen, „dass dort nicht einfach mehr Schule, sondern mehr als Schule stattfindet“ (Steiner 2012, S. 14). Die Gegensätze und Reibungspunkte bei der pädagogischen Herangehensweise von schulischer und kultureller Bildung unter einem Dach auszuhalten und als Bereicherung und nicht als Bedrohung zu empfinden, darin dürfte sicherlich die Hauptaufgabe der zukünftigen Kooperationsbemühungen bestehen.

2.2.3 Von Prozessen zu Produkten

Von grundsätzlicher Bedeutung für die Heranführung von Kindern und Jugendlichen an kulturelle Bildung ist die Beantwortung der Frage, ob man als anleitende Person prozessorientiert oder produktorientiert vorgehen möchte. Möchte man beispielsweise ein Theaterstück mit den Kindern zusammen entwickeln – vom Drehbuch über die Requisiten bis zur Rollenvergabe –, oder möchte man nach einem fertigen Skript und einem obligatorischen Rollen- und Probenplan arbeiten? Bedient man sich situativ aus einem vielfältigen Methodenkoffer oder steckt man einen Rahmen aus Regeln und Normen ab? Lehnt man – noch radikaler gesprochen – eine Aufführung ab (oder strebt sie zumindest nicht an) oder richtet man sein Augenmerk allein auf eine künstlerisch gelungene Aufführung?

Innerhalb der kulturellen Bildung konkurrieren künstlerische, pädagogische und therapeutische Intentionen (vgl. Jäger/Kuckhermann 2004, S. 54ff.). In diesem Perspektivendreieck entzündete sich nicht nur die Kontroverse zwischen Kunst und Pädagogik in der kulturellen Bildung (vgl. Kapitel 2.2.1), sondern auch die Kontroverse zwischen Produkt und Prozess. „Prozeß versus Produkt wurde zur tragenden Idee und zum Argument in der terminologischen Debatte“ (Ekerdal 1995, S. 131). Dabei steht die Debatte um die Präferenz und Akzentuierung von prozess- und/oder produktorientierten Arbeitsweisen nach Jäger und Kuckhermann (2004, S. 55) in einem engen Zusammenhang mit der „unterschiedliche[n] Orientierung an künstlerischen Ausdrucksfähigkeiten oder pädagogischem/therapeutischem Auftrag“. Diese Orientierung wiederum speist sich häufig aus der professionsbedingt unterschiedlichen Vorstellung davon, ob Prozesse überhaupt geplant werden sollen oder können. Witte (1991, S. 29) unter-

stellt Fachkräften, die einen lehrenden und/oder sozialpädagogischen Auftrag umsetzen, eine größere Ergebnisorientierung und größere Neigung zu Planung von Prozessen als Künstlerinnen und Künstlern, die es „eher gewohnt [sind], dem Eigensinn gestalterischer Prozesse und dem spielerischen Umgang mit Materialien zu vertrauen.“

Eine Kinder- und Jugendarbeit, für die ein prozessorientierter Bildungsbe-griff handlungsleitend ist, will Kinder und Jugendliche bei der Entwicklung ihrer Subjektivität unterstützen (vgl. Witte 1991, S. 27). Dem Produkt des Prozesses – etwa die Aufführung oder die Ausstellung – wird kein Vorrang vor dem Prozess selbst eingeräumt (vgl. Müller-Brozovic 2013, S. 122). Im Gegenteil: Insbesondere jene Ansätze, die in den 1960er und 1970er Jahren die kulturelle Bildung politisch aufluden, sehen die vornehmliche Aufgabe einer kritisch-ästhetischen Bildung darin, eben „nicht nachträglich vorgängig produzierte Kunstobjekte [zu vermitteln], sondern [...] den Prozess künstlerischer Produktion zum genuinen Moment ihres eigenen Vollzugs [zu machen]“ (Seelinger 2003, S. 411). Kennzeichen einer solchen prozessorientierten Arbeitsweise ist, dass die Teilnehmenden aus dem künstlerischen Prozess heraus Impulse für ihre Persönlichkeitsentwicklung aufnehmen und direkt wieder einbringen können. „Im Hinblick auf pädagogische Prozesse geht es bei einem Umgang mit Kunst nicht primär um die Produktion künstlerischer Werke, sondern es geht um die subjektive Dimension einer eigenen ästhetisch-künstlerischen Praxis“ (Fuchs 2011, S. 3).

Das Proben, Üben, Wiederholen ist keine Vorbedingung von kultureller Bildung, sondern deren Kernbestandteil und Ausgangspunkt ästhetischer Handlungen und Erfahrungen. In diesem Zusammenhang wird häufig der Begriff *Mimesis* genannt. „*Mimesis* wird als eine aktive emotionale und kreative Beteiligung, verlangende Nachahmung sinnlich erlebter Handlungen verstanden“ (Buchtová/Stang 2004, S. 170). Konstituierend für eine derart angelegte Prozessorientierung, die sich zeitlicher, methodischer und künstlerischer Vorgaben – so weit wie möglich – enthält, ist weiterhin ein hoher Grad an Partizipation der Teilnehmenden bei der mehr oder weniger ergebnisoffenen Entwicklung des späteren Produkts. Dabei kann sich diese Öffnung des Prozesses auch auf die Überwindung der bei traditionellen Kunstformaten vorherrschenden Trennung zwischen Darstellenden und Publikum erstrecken (vgl. Müller-Brozovic 2013, S. 122). Mehr noch: „In der Verschränkung von resonanzfähiger Subjektivität und dynamischer Objektivität lösen sich ehemals statische Kategorien wie etwa Werk, ästhetisches Objekt, BetrachterIn/RezipientIn oder Autorenschaft auf“ (Seelinger 2003, S. 412). In Teilen des Improvisationstheaters etwa entsteht selbst das Produkt erst im Prozess und im spontanen, wechselseitigen Zusammenwirken von Darstellenden und Zuschauenden. Kurzenberger (2009, S. 199) weist in diesem Zusammenhang auf die unterschiedlichen institutionellen und

individuellen Konstellationen von Theater hin, die die Projektarbeit in einem nicht vorab näher bestimmbar Ausmaß beeinflussen. Wegen der Vielzahl an Einflussfaktoren, die von der institutionellen Anbindung, der formellen und informellen Projekt- oder Organisationsform bis zu den persönlichen Fähigkeiten der Anleitung und Teilnehmenden reichen, befürwortet es Deck (2014, S. 66), „Projekte mit Kindern und Jugendlichen als gemeinsames künstlerisches Forschen und als offenen Prozess zu begreifen.“

Im Gegensatz dazu betonen Vertreterinnen und Vertreter der produktorientierten Herangehensweise, dass sich die künstlerische wie pädagogische Arbeit zumindest auch an dem Anspruch und der Qualität dessen messen lassen muss, was am Ende aus dem Schaffensprozess für die Öffentlichkeit sichtbar hervorgegangen ist. Reuter (1995, S. 123) beispielsweise hält ein allzu prozessorientiertes Verständnis für nicht wünschenswert und führt sowohl künstlerische als auch pädagogische Gründe ins Feld: Ohne Steuerung und Begleitung durch eine Spielleiterin oder einen Spielleiter seien nur geringe Spielfortschritte möglich, was auch die Kinder nicht zufrieden stelle. Im schlimmsten Fall könnten die Kinder, wenn sie selbst keine Spielfortschritte erkennen und infolgedessen die Motivation verlieren, den Rückzug aus den künstlerischen Herausforderungen als persönlichen Misserfolg werten.

Hoffmann (2007, S. 23) sieht die von Vertreterinnen und Vertretern aus dem prozessorientierten Lager häufig geäußerten Befürchtungen einer ‚Dressur‘ und eines Verlusts an Spielfreude durch eine produktorientierte Vorgehensweise nicht: „Ungezwungene Spielfreude entwickelt sich aus der Sicherheit, dass man es selber mit anderen gemeinsam kann, aus dem Wissen über das, was man spielt, und aus dem Bedürfnis, sich auf diese Weise anderen mitzuteilen, erst in der Gruppe, dann auch öffentlich.“ So gesehen stellt die öffentliche Selbstdarstellung den nächsten Schritt nach der Selbstdarstellung vor und in der Gruppe dar. Die öffentliche Aufführung zieht nach Fuchs (1992, S. 162) für die Persönlichkeitsentwicklung einen weiteren positiven Effekt nach sich: „Das Öffentlichmachen von sich selber in der ästhetischen Produktion hat zur Folge, dass man von anderen Bilder des eigenen Ichs zurückgespiegelt bekommt.“ An anderer Stelle präzisiert Fuchs (2002, S. 113): „Das Erleben von Selbstwirksamkeit, die Kulturarbeit ermöglicht, geht einher mit Prozessen der Anerkennung durch andere – und dies heißt oft genug: öffentliche Präsentation mit all den Aufregungen und Anstrengungen, die dazu gehören.“ Auch Breuer u.a. (2002, S. 169) betonen die Wichtigkeit eines abgeschlossenen und der Öffentlichkeit zugänglichen Endprodukts: „Kunstwerke sind Produkte für eine Öffentlichkeit, und ohne diese bleiben sie wirkungslos.“ Biburger u.a. (2009, S. 287) weisen ebenfalls auf die wichtigen „Zugkräfte der Präsentation“ für die Motivation und Mitarbeit der Teilnehmenden hin. Für Buchtová/Stang (2004, S. 170) ist eine Aufführung, die

die Kinder nicht als Stresssituation, sondern als Spielsituation – allerdings mit vereinbarten und verbindlichen Regeln – erleben (sollen), in einem theaterpädagogischen Projekt unerlässlich, damit ihnen die Unterscheidung zwischen theatralischem und freiem Spiel erfahrbar gemacht werden kann. Schließlich kommt der Aufführung – wie oben bereits in einem Zitat angeklungen ist – auch vor dem Hintergrund von Selbstwirksamkeitserfahrungen eine entscheidende Rolle zu (vgl. Kapitel 2.1.2). Der Bühnenerfolg stellt eine positive Handlungserfahrung im Sinne von Bandura (1977) dar, die sich besonders stark auf die eigene Selbstwirksamkeit auswirkt (vgl. Kapitel 2.1.2). „Den erlebten Ängsten vor dem Auftritt folgt die Freude über den Erfolg. Diese positive Erfahrung, ein gesetztes Ziel erreicht zu haben und dabei sowohl ideell als auch emotional involviert gewesen zu sein, stärkt das Selbstvertrauen und kann die Motivation sein, sich auch anderen Herausforderungen zu stellen“ (Röpe/Witzel 2000, S. 199).

In der Diskussion über die Frage nach der öffentlichen Präsentation kommt aber weniger der Frage, ob sie überhaupt stattfinden soll, sondern vor allem der Frage, wie die Aufführung gerahmt ist und welches Selbstverständnis und Ziel der Aufführung zugrunde liegt, eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Westphal 2007, S. 54ff.). Als Abgrenzungskriterien können beispielsweise angesehen werden, wie groß der anvisierte Perfektionsgrad der Darstellung sein soll, ob Improvisationselemente zugelassen oder gar erwünscht sind, ob nach einer Vorlage gearbeitet wird und wenn ja, wie nah das Endprodukt am Original sein soll, wie die Ver- und Vorgabe von Rollen erfolgt und schließlich wie stark die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den Proben ihre Bedürfnisse nach Partizipation, Mitgestaltung und persönlichem Ausdruck dem künstlerischen Endprodukt unterordnen wollen oder sollen.

In der Praxis geht es meistens pragmatischer und undogmatischer zu als das die theoriegeleiteten Debatten vermuten lassen. Häufig ist eine Integration beider Ansätze anzutreffen. So stellt Becker (2008, S. 61) fest, dass in vielen Projekten kultureller Bildung zwar prozessorientiert gearbeitet wird, aber gleichwohl die öffentliche Präsentation als Erfolgsfaktor angesehen wird. Erst durch sie könnten individuelle Anstrengungen von einem Ergebnis in gemeinsamer Verantwortung gekrönt werden, das unmittelbar mit Anerkennung durch Zuschauer verbunden ist. Letztlich zeige sich – wie Becker weiter ausführt – vor allem an dem Endprodukt, ob diesem erfolgreiche Vermittlungs- und Auseinandersetzungsprozesse vorausgegangen sind. Biburger (2008, S. 128ff.) macht sich dafür stark, dass die Teilnehmenden selbst performative Strategien entwickeln und nicht nach starren Regieanweisungen proben, betrachtet aber ‚Auftritte im Scheinwerferlicht‘ als förderlich, was die Entwicklung eigener Kompetenzen betrifft. In ähnlicher Weise betrachtet Boklage (2009, S. 106ff.) öffentliche Auftritte als „eine wichtige Säule der Arbeit“, stellt sich aber auch auf die Seite von Fritsch (1989, S. 13),

die die Gefahr betont, dass eine Versteifung auf den Bühnenerfolg und ein zu hoher Leistungsdruck die positiven ästhetischen Erfahrungen wieder zunichtemachen könne bzw. gar nicht erst aufkommen lasse. Bezogen auf den Kinderzirkus bevorzugt Künzer (2006, S. 185) eine Balance zwischen Prozess- und Produktorientierung. Weiterhin spricht er sich dafür aus, die kombinierte Produkt- und Prozessorientierung mit kulturell integrativen Zielen zu verknüpfen (Künzer 2006, S. 192).

Der Rat für kulturelle Bildung (2013, S. 49) macht auf einen weiteren Punkt aufmerksam: Erst mit der Präsentation eines Produkts – einer Ausstellung oder einer Aufführung – setzt man sein künstlerisches Tun eigener und fremder Kritik aus. Und erst so kann der Produzent oder die Produzentin eine ästhetische Kritik- und Urteilsfähigkeit ausbilden. „Der Prozess sollte kein Selbstzweck sein. [...] Nur mit der Bedeutung des Werkes und dem damit verbundenen Akt der Selektion wird sowohl die Abschlussfähigkeit als auch die Entscheidungsfähigkeit als Erfahrung vermittelt“ (Rat für kulturelle Bildung 2013, S. 49). Als entscheidendes Argument für eine (Theater-)Aufführung hält Kurzenberger (2009, S. 17), dass sich beim Vollzug des Aufführungseignisses „ein neuer, von zum Teil anderen Parametern bestimmter kollektiver Theaterprozess als jener der Probenphase [entfaltet].“ Somit bringt sie eine Erweiterung des Erfahrungsraumes kultureller Bildung mit sich.

Ein wichtiger Grund für die häufig anzutreffende Integration beider Ansätze liegt darin, dass in der Präsentation des Endprodukts nicht nur die künstlerischen, sondern auch die pädagogischen Bemühungen kulminieren. Sie ist deshalb von gesteigerter Bedeutung, gerade wenn es beispielsweise um den Aufbau von Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit geht: Dass eine gelungene Aufführung in erster Linie das Resultat seiner eigenen Bemühungen und kein zufällig oder schicksalhaft zustande gekommenes Produkt ist, wird einem Kind bei kultureller Bildung ebenso plastisch vor Augen geführt wie die Tatsache, dass die Präsentation eine aus vielen Einzelleistungen bestehende und getragene Gesamtleistung darstellt.

Aus dieser Sicht ist eine Aufführung erst dann erfolgreich, wenn nicht nur die künstlerische Darbietung eine gewisse Qualität aufweist, sondern wenn die Leistungen der Kinder auch unmittelbare Anerkennung und Wertschätzung durch ihr sozialen Umfeld erfahren und die Kinder ihre eigenen Leistungen und die ihrer Mitspielerinnen und Mitspieler als solche wahrnehmen und anerkennen. Gerade und häufig erst die (Aussicht auf die) Bühnensituation eröffnet Räume für selbstinitiierte Formen der Wissensaneignung und Kompetenzerprobung, die – mehr als dies herkömmliche Unterrichtssituationen vermögen – Motivation, Anteilnahme und Begeisterung freisetzen können (vgl. Biburger u.a. 2009, S. 288). Daraus leiten Buchtová/Stang (2004, S. 172) ab, „dass die größte Heraus-

forderung an die Spielleitung in der theaterpädagogischen Arbeit mit Kindern die fortwährende Konkretisierung des Zusammenhangs zwischen Improvisationsspielen und Aufführung ist.“

Aber nicht nur die Gruppe profitiert von der Aufführung, sondern die Aufführung auch von der Gruppe. „Die Kultur des sozialen Verkehrs in der Gruppe, das Verhalten untereinander, ist nicht nur eine pädagogische Bedingung für das Gelingen künstlerischer Arbeit – es ist einer der entscheidenden Aspekte für die ästhetische Ausstrahlungskraft und die Wirkung auf das Publikum in den Aufführungen“ (Hoffmann 2007, S. 23). Die pädagogische Arbeit entfaltet also nicht nur eine Wirkung ‚nach innen‘ in die Gruppe und das Sozialverhalten der Gruppenmitglieder, sondern dann auch ‚nach außen‘ bei der öffentlichen Inszenierung. Daran wird deutlich, wie Prozess und Produkt aufeinander verweisen. Deswegen haben sich in vielen Fällen prozessorientierte Elemente in der kulturellen Bildung als fruchtbar herausgestellt, um beispielsweise die Identifikation der Teilnehmenden mit dem Bühnenstück und darüber vermittelt ihre Motivation zum Üben und daraus schließlich die Erfolgsbilanz zu steigern, was die künstlerischen Fähigkeiten, die sozialen Kompetenzen und die Selbstwirksamkeit betrifft.

Es wäre deswegen zu kurz gegriffen, kulturelle Bildung allein auf das Endprodukt, in diesem Fall die Aufführung, zu reduzieren. Die Übungseinheiten sind keine reinen Vorbereitungsstunden, in denen die einzelnen womöglich noch vorgegebenen Dialoge, Liedtexte und Tanzbewegungen monoton wiederholt und auswendig gelernt werden. Selbst Vertreterinnen und Vertreter der produktorientierten Arbeitsweise dürfte diese Beschreibung zu weit gehen. Die Proben bilden vielmehr die Arbeitsfläche, auf der die Vermittlung nicht nur von bereichsspezifischen Kunst- und Kulturtechniken, sondern auch von Sozial-, Kultur- und Selbstkompetenzen stattfindet.

2.2.4 Von Verklärung zu Verzweckung

Eine Grundsatzfrage, die sich bezüglich der Verortung und Positionierung kultureller Bildung stellt und die angesichts des anhaltenden Booms nichts an Aktualität und Virulenz eingebüßt hat, lautet: „Soll Kunstvermittlung nun der Kunst dienen und nur zur Kunst hinführen oder liegt ihr Sinn und Zweck außerhalb ihrer selbst, in ihrer allgemeineren Ertüchtigung und Ermächtigung des Menschen, in ihrem Transferpotenzial im Hinblick auf andere Lebens- und Kompetenzbereiche?“ (Klinkner 2011, S. 47) Auch wenn kulturelle Bildung in mehrfacher Hinsicht anschlussfähig ist an andere Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe auf der einen und des Bildungs- und Kulturbetriebs auf der anderen Seite,

beharrt sie auf ihre Eigenständigkeit und ihren Eigensinn (vgl. Wrentschur 2004, S. 46). Dieser Rückzug auf die ‚Kunst um der Kunst willen‘ erfolgt häufig aus einer ähnlichen Motivationslage heraus wie bei der Entscheidung für oder gegen Prozess- oder Produktorientierung (Kapitel 2.2.3): Es geht weniger um fachliche, didaktische oder methodische Fragen, sondern vielmehr um eine persönliche oder institutionelle Positionierung und Legitimierung im aktuellen Diskurs um kulturelle Bildung. Dabei wird recht sorglos und selbstverständlich mit unbewiesenen Plausibilitätsannahmen operiert, wie van den Brink und Strasser (2008, S. 4) kritisieren.

Aber auch die Wissenschaft konnte in diesem Diskurs bislang wenig zur Klärung und Versachlichung beitragen. Der Rat für kulturelle Bildung (2014, S. 50f.) macht auf die Schieflage im wissenschaftlichen wie öffentlichen Diskurs aufmerksam, wenn in vielen Evaluationsstudien zu kulturellen Bildungsangeboten zwar die „erleuchteten“ Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu Wort kommen, nicht aber die „Erschütterten“, „Verunsicherten“ und „Gescheiterten“. Auch Gefahrenpotenziale und negative Folge- oder Begleiterscheinungen kultureller Bildung für die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen (vgl. Kapitel 2.2.1) bleiben in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung häufig außen vor. Die förderstrategische Prosa in Projektanträgen reproduziert zusätzlich bestimmte „Mythen“ über die universelle Wirkung und Wirksamkeit von kultureller Bildung im Hinblick auf Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsentwicklung (Rat für kulturelle Bildung 2013, S. 11). Auch Gelingensbedingungen werden nur sehr spärlich aus Praxis und Forschung zusammengetragen und zur Diskussion gestellt, um „das systemische Dilemma von Qualitätsanspruch und Erfolgszwang“ (Rat für kulturelle Bildung 2013, S. 10) einer diskursiven Bearbeitung zuzuführen.

Kulturelle Bildung bildet einen Teil der Kinder- und Jugendhilfe, der mit steigender Popularität und im besonderen Maße mit Forderungen konfrontiert wird, ihre Angebote für Kinder und Jugendliche primär als Investitionen in deren zukünftige Ausbildungsreife und Qualifikation für den Arbeitsmarkt zu konzipieren. Diesen Tendenzen, die kulturelle Bildung als Investition in das Humankapital junger Menschen betrachten und in berufliche und ökonomische Verwertungszusammenhang stellen, stemmen sich weite Teile der kulturellen Bildung entgegen. Dabei beziehen auch Teile der Wissenschaft Position. Im 14. Kinder- und Jugendbericht kritisieren beispielsweise die Autorinnen und Autoren die Entwicklung, „dass gegenwartsbezogene Bedürfnisse und Interessen von Kindern und Jugendlichen zugunsten zukunftsbezogener Interessen der Gesellschaft an Kindheit und Jugend marginalisiert werden“ (Deutscher Bundestag 2013, S. 374). Kindern und Jugendlichen würden damit – wie es weiter heißt – Entfaltungsräume entzogen, wo sie in ihrem Tun und Lassen nicht nach politischen

oder wirtschaftlichen Maßstäben bewertet werden. Insbesondere wenn kulturelle Bildung im Kontext Schule stattfindet (vgl. Kapitel 2.2.2), dominieren solche Perspektiven, da sich Schule mehr noch als die Kinder- und Jugendhilfe mit Fragen der Qualifikation für und der Übergänge in Abnahmesysteme auseinandersetzen muss (vgl. Vaßen 2014, S. 147). Deswegen treten Liebau u.a. (2009, S. 150) – am Beispiel des Schultheaters – für das Recht von Kindern und Jugendlichen auf kulturelle Bildung als eine Auszeit im „Hier und Jetzt“ und als eine Möglichkeit, eine ereignisreiche Zeit mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern zu verbringen, ein. Dem schließt sich auch Hoffmann (2010, S. 62) an, der der theatralen Theaterpraxis mit Kindern tendenziell eine stärkere Erlebnisorientierung und eine geringere Ergebnisorientierung attestiert.

Sauter (2009, S. 57f.) verurteilt es, dass in der Debatte über Bildung generell „die Eigenzeit und der Eigensinn des Lernens“ ausgeblendet und „Bildung auf das dadurch mögliche berufliche Fortkommen und eine wirtschaftliche Bedeutung verengt“ werde. Es widerspreche den Grundsätzen der kulturellen Bildung – so ergänzt Hentschel (2007, S. 99) –, sie als „Instrument zur Erreichung eines außerästhetischen, innerhalb der Sozialisation anzustrebenden Zwecks“ einzusetzen. Sie spricht sich deswegen dezidiert gegen eine „Verzweckung“ (Hentschel 2007, S. 91) aus. Auch an anderer Stelle stellt sie sich hinter den Eigensinn kultureller Bildung, der insbesondere und in erster Linie der Selbstbildung des Subjekts dient, und betont, „dass die rezeptive und produktive Kunsterfahrung des Subjekts in ihrer konstitutiven Bedeutung für die Bildung eben dieses Subjekts anerkannt wird und nicht lediglich als ‚Vor-Erfahrung‘ im Hinblick auf ein gesellschaftlich verwertbares Interesse betrachtet wird“ (Hentschel 2010, S. 74).

Wenn außerästhetische Begründungsmuster und Zielvorstellungen an die ästhetische Bildung herangetragen werden, degeneriert sie – so befürchtet Seelinger (2003, S. 143) – „zu einer austauschbaren Methode“. So wie Keuchel (2007, S. 12) vor einer „Zweckentfremdung kultureller Bildung“ warnt, wendet sich Bastian (2003, S. 104) gegen eine „Vernutzung“ von Musik, wenn Musik und Musikvermittlung nur für außermusikalische Zwecke eingesetzt werden. Dass künstlerisch-kulturelle Aktivitäten nicht allein auf Steigerungen von kognitiven Leistungen oder ‚Soft Skills‘ hin ausgerichtet werden sollten, unterstreichen auch Kosubek und Barz (2011, S. 103). In Anbetracht solcher ökonomisch motivierten Vereinnahmungstendenzen, denen kulturelle Bildung ausgesetzt ist, fordern Deck (2014, S. 53f.) und Vaßen (2014, S. 147) zur Wachsamkeit und Gegenwehr auf und bedauern, dass dies in nicht wenigen Theaterproduktionen bereits geschieht.

Scherr (2002, S. 52) plädiert ebenfalls dafür, das Verständnis von Bildung als Ermöglichung autonomer Selbstbildung, das weiten Teilen der kulturpädagogischen Richtung kultureller Bildung zugrunde liegt (Kapitel 2.1.1, 2.2.1), gegenüber einem funktionalen Verständnis von Bildung als Qualifizierung für den Arbeitsmarkt oder für gewalt- und kriminalpräventive Zwecke zu verteidigen. Denn eine weitere Tendenz, die eine ähnliche Engführung der Perspektive auf kulturelle Bildung mit sich bringt, zeigt sich, wenn kulturelle Bildung verstärkt auch im Diskurs über mögliche kriminal- und gewaltpräventive Wirkungen platziert wird (vgl. Seifert 2009; van den Brink 2010b). Über die beiden noch recht klar umrissenen gesellschaftlichen Funktionszuschreibungen für die Handlungsfelder Arbeitsmarkt und Kriminalprävention hinaus identifiziert der Rat für kulturelle Bildung (2013, S. 26) weitere, sehr umfassend aufgespannte Legitimationsdiskurse, die kulturelle Bildung mit Fragen sozialer Integration und sozialpolitischer Intervention in Verbindung bringen. Sowohl bei interkulturell als auch bei sozialräumlich ausgerichteten Projekten kultureller Bildung finden sich nicht selten solche Argumentationsmuster. Diese stehen aber in der Kritik, Stigmatisierungen und Stereotypisierungen eher zu verstärken statt abzuschwächen (vgl. Wimmer u.a. 2013, S. 64). Seelinger (2003, S. 83) kritisiert zwar, dass kulturelle Bildung als Allheilmittel gegen Probleme individueller wie gesellschaftlicher Art aufgeboten wird, ergänzt aber, dass einige Ansätze ästhetischer Bildung, die einer solchen pädagogischen oder politischen Vereinnahmung trotzen, stattdessen häufig einem „Ästhetizismus“ verhaftet blieben, der den Zielsetzungen und Ansprüchen kultureller Bildung ebenso wenig gerecht werde (vgl. Seelinger 2003, S. 127).

Die Diskussion über bereits vollzogene und noch zu vollziehende Veränderungen von Zielsetzungen und Zielgruppen einerseits und von institutioneller Zugehörigkeit und finanzieller Ausstattung andererseits wird aber nicht nur negativ bewertet. So sieht Wrentschur (2008, S. 161) darin zwar „die Gefahr einer Funktionalisierung und Instrumentalisierung theaterpädagogischer Lern- und Bildungsprozesse, wenn ihnen kein eigenständiger Wert als künstlerischer Prozess zugestanden wird.“ Gleichzeitig beinhaltet seiner Einschätzung nach die gestiegene Popularität von und die gestiegene Nachfrage nach kultureller Bildung durch eine solche Aufladung kultureller Bildung mit neuen Erwartungen aber auch die Chance, dass sich kulturelle Bildung auf zumindest breiterer Basis als bisher etablieren kann. Für Zacharias (2001, S. 229) ist – bei allen Bedenken und Warnungen – in den aktuellen Veränderungs- und Wandlungsprozesse ebenfalls die Möglichkeit für die kulturelle Bildung angelegt, ihre gesellschaftliche Marginalisierung überwinden und ihren „Projekt- und Inselcharakter“ zumindest teilweise abstreifen zu können. Hier weist die Debatte ähnliche Argumentationsmuster auf wie bei der Debatte um mehr oder weniger Kooperation mit Schu-

le (Kapitel 2.2.2). Denn der Grad der Vernetzung ist nach wie vor vergleichsweise gering, die unterschiedlichen Ansätze stehen häufig unverbunden nebeneinander oder sogar unversöhnlich gegenüber und viele Projekte bleiben weiterhin unterfinanziert und „zufällige Produkte engagierter Personen“ (Zeier-Draxl 2004, S. 16). Das grundsätzliche Dilemma in der Kinder- und Jugendhilfe, dass Angebote dem engen Korsett einer zeitlich befristeten Förderung und Bezuschussung unterliegen, was den Aufbau von Netzwerken und der Entwicklung von Innovationen abträglich ist (vgl. Wendt/Neumann 2007, S. 15), ist auch innerhalb der Handlungspraxis kultureller Bildung hinlänglich bekannt.

Unter dem Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit ist diese Situation als unbefriedigend einzustufen. Dafür wären langfristig angelegte und mit der nötigen Verbindlichkeit versehene Angebotsstrukturen erforderlich, die in enger Zusammenarbeit mit mehreren pädagogischen Fachkräften und Institutionen im Sozialraum stattfinden (vgl. Lowinski 2007, S. 47). Davon ist man aber größtenteils noch weit entfernt. Auch wenn der fortgeschrittene Trend zur „Projektisierung“ (Pilz 2005, S. 134), von dem immer mehr Teile der Kinder- und Jugendarbeit erfasst werden, kaum noch umkehrbar ist, so sollten doch zumindest passgenaue Anschlusssettings geschaffen werden, innerhalb derer es möglich ist, dass die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen die positiven Entwicklungsimpulse durch die Projektarbeit weiter stabilisieren und für ihre Lebensgestaltung nutzbar machen können.

Wenn kulturelle Bildung in Schule stattfindet (vgl. Kapitel 2.2.2), ist damit auch die Chance verbunden, dass nicht nur – durch gegenseitigen Austausch – eine pädagogische Begleitung des Projekts durch Lehrkräfte geleistet, sondern auch nach Projektende ein Anschluss und Übergang hergestellt werden kann. Dazu gehört, dass sowohl positive Veränderungsprozesse fortgeführt, als auch Krisen, die im Projekt ausgelöst und noch nicht abschließend bearbeitet werden konnten, aufgefangen werden (vgl. Kapitel 2.2.1). „Wie nachhaltig die Effekte sind, ist nicht zuletzt davon abhängig, wie und welcher Form die Veränderungsimpulse in den Anschlusssettings aufgegriffen und weitergeführt werden“ (Galuske/Böhle 2010, S. 61). Diese Feststellung, die im Rahmen pädagogischer Resozialisierungsmaßnahmen für straffällige Jugendliche gemacht wurde, ist auch auf das Praxisfeld der kulturellen Bildung übertragbar. Insbesondere für die neuen Partnerschaften zwischen Schule und freien Trägern gilt es, „neue Organisationsmodelle und neue Konzepte für kohärente Ansätze der kulturellen Bildung in der Kommune zu schaffen“ (Liffers/Rosner 2013, S. 9).

Kindliche Nutzerwelten in der kulturellen Bildung
van den Brink, H.

2018, IX, 227 S., Softcover

ISBN: 978-3-658-20769-4