

Frank Jebe

Kulturelle Bildung durch Künstlerinnen und Künstler in der Schule

Eine empirische Untersuchung
zu den künstlerischen Angeboten
im offenen Ganztagsbereich von Grundschulen



ATHENA

Frank Jebe
Kulturelle Bildung
durch Künstlerinnen und Künstler in der Schule

Pädagogik: Perspektiven und Theorien

Herausgegeben von Johannes Bilstein

Band 31

Frank Jebe

Kulturelle Bildung durch Künstlerinnen und Künstler in der Schule

Eine empirische Untersuchung
zu den künstlerischen Angeboten
im offenen Ganztagsbereich von Grundschulen

ATHENA

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Kunstbezogene Wissenschaften der Kunstakademie Düsseldorf als Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen. Der Tag der Disputation war der 18.12.2018. Erstgutachter war Professor Dr. Johannes Bilstein. Zweitgutachter war Junior Professor Dr. Ulaş Aktaş.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

1. Auflage 2019

Copyright © 2019 by ATHENA-Verlag,
Mellinghofer Straße 126, 46047 Oberhausen
www.athena-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten

Druck und Bindung: Brasse & Nolte RuhrstadtMedien, Castrop-Rauxel

Grafiken: PBLC, Büro für Kommunikationsdesign, Zeiseweg 9, 22765 Hamburg,
www.pblcdsgn.de

Umschlagabbildung: Arno Bojak, Tafel, 2006, 60 × 60 cm, Acryl auf Öl auf Nessel

Printed in Germany

ISBN 978-3-7455-1069-0

Inhaltsverzeichnis

	Einleitung	7
1	Bestandsaufnahme zur kulturellen Bildung	11
1.1	Zum Verständnis von kultureller Bildung	11
1.1.1	Zu den Schwierigkeiten einer Begriffsbestimmung von »kultureller Bildung«	14
1.1.2	Zum Begriff »kulturelle Bildung«: Bestimmungsmerkmale	18
1.2	Kulturelle Bildung in der informellen, non-formalen und formalen Bildung	22
1.2.1	Informelle Bildung	24
1.2.2	Zur Bedeutung kultureller Bildung in Familien	25
1.2.3	Zur Bedeutung kultureller Bildung im Elementarbereich	28
1.2.4	Kulturelle Bildung in der formalen Bildung	30
1.2.5	Kulturelle Bildung im non-formalen Bereich	41
1.2.6	Zum Wirkungszusammenhang von formaler und non-formaler Bildung: Kommunale Bildungslandschaften	47
1.3	Zu den Akteuren kultureller Bildung	49
1.3.1	Kategorisierungen der Akteure	50
1.4	Zu den rechtlichen Rahmenbedingungen kultureller Bildung	70
1.4.1	Gesetze, Verträge und Konventionen	71
1.4.2	Landesverfassungen und Schulgesetze	73
1.4.3	Spezialgesetzliche Regelungen	75
1.4.4	Subjektiver Rechtsanspruch: Bildungs- und Teilhabepaket	78
1.5	Zur Finanzierung kultureller Bildung	79
1.5.1	Zur kommunalen Finanzierung kultureller Bildung	82
1.5.2	Zur finanziellen Situation künstlerisch Lehrtätiger	85
1.6	Zwischenfazit zur Bestandsaufnahme	86
2	Ausgewählte Diskurse zur kulturellen Bildung	89
2.1	Der anthropologisch begründete Diskurs	90
2.1.1	Die Kulturverfasstheit des Menschen	92
2.1.2	Subjektbildung	95
2.1.3	Qualifizierung	97
2.1.4	Persönlichkeitsbildung	100
2.2	Der gerechtigkeitsakzentuierte Diskurs	102
2.2.1	Reproduktion von Ungleichheit	105
2.2.2	Teilhabe und Partizipation	110
2.2.3	Kulturelle Teilhabe	113

2.3	Der ökonomische Diskurs	119
2.3.1	Kreativität und Wirtschaft	121
2.3.2	Kreativität und die Künste	124
2.4	Der kunstakzentuierte Diskurs	126
2.4.1	Zum Begriff Ästhetik	128
2.4.2	Zum Wandel der Künste	129
2.4.3	Theorien zur Systematisierung der Künste	133
2.4.4	Ästhetische Erfahrungen	138
2.5	Zusammenfassung der Diskurse	142
3	Die Künste in der Schule	145
3.1	Das Landesprogramm Kultur und Schule	150
4	Kunst, Kultur und kulturelle Bildung in Düsseldorf	157
4.1	Zur Situation der Künste und Kulturszene in Düsseldorf	157
4.2	Kommunale Konzepte kultureller Bildung in Düsseldorf	162
4.3	Das Düsseldorfer Modell	163
4.4	Evaluationsergebnisse des Düsseldorfer Modells aus dem Jahr 2006	167
4.5	Zur Lage der Ganztagschulen in Düsseldorf	169
5	Empirische Untersuchung: Eine Umfrage unter Künstlerinnen und Künstlern des Düsseldorfer Modells	171
5.1	Zur standardisierten Onlinebefragung	172
5.2	Vorbereitung und Ablauf der Erhebung	173
5.3	Zusammensetzung der Stichprobe	174
5.4	Die Befunde der Umfrage unter Künstlerinnen und Künstlern	175
5.5	Auswertung von Zusammenhangsfragen	199
5.6	Zusammenfassung	204
6	Schlussbetrachtung und Ausblick	207
	Dank	215
7	Anmerkungen	217
8	Anhang	219
8.1	Abbildungsverzeichnis	219
8.2	Tabellenverzeichnis	220
8.3	Abkürzungsverzeichnis	220
8.4	Literaturverzeichnis	221

Einleitung

Das Nachdenken über die Künste war immer auch schon ein Nachdenken über die besondere Leistung der Künstlerinnen und Künstler sowie über die herausgehobenen Eigenschaften dieses künstlerischen Schaffens (Bilstein 2009a: 69). Im Zuge dessen haben die Künste auch schon immer das Nachdenken über »Bildung« berührt.

Denn »wer es in besonderer Weise schafft, sich selbst künstlerisch zu qualifizieren und zu bilden, dem sollte es, so eine weit verbreitete Annahme, auch besonders gut gelingen, anderen Menschen Möglichkeiten für die künstlerische Selbstqualifikation und Selbstbildung zu eröffnen« (Rat für Kulturelle Bildung 2013: 39).

Nun ist die Beziehung der »Künste« mit der »Bildung« keine einfache. Die Prinzipien der Selbstqualifikationen müssen nicht notwendigerweise für formale und non-formale Bildungsangebote gelten. Wenn also in dieser Arbeit von kulturellen Bildungsangeboten der freien Künstlerinnen und Künstler die Rede ist, die in die Schule implementiert werden, dann immer in dem Bewusstsein, dass derlei Vorhaben eine bemerkenswerte Verbindung impliziert.

Die Verbindung von Kunst und Schule ist bemerkenswert, weil sich die Kunst häufig der Vermittlung entzieht und sich nur ungern instrumentalisieren lässt. Die Vorstellung von einer Kunst, die nur für die Kunst und für sonst gar nichts da ist und die nur ihren eigenen Gesetzen folgt, hält sich in den Kulturdiskursen ungebrochen. Das lässt sich nur schwer mit den Vermittlungsinteressen der Schule vereinbaren. Die künstlerischen Angebote im Sinne der freien Kunst in die Schule zu implementieren, ist darüber hinaus beachtlich, weil dabei zwei Systeme aufeinandertreffen, die mitunter unterschiedlichen Logiken folgen. Ausgehend von der Überlegung, dass die institutionellen Regeln der Schule wirkmächtig sind und der damit einhergehende Anpassungszwang für die künstlerischen Angebote groß ist, schwingt immer auch die Frage mit, wie sich die Kunst anpassen muss und kann (vgl. Kneip 2007: 22).

Schließlich weist die Verbindung von Schule und Kunst auch auf individueller Ebene einen eigentümlichen Kontrast auf. Denn für freischaffende Künstlerinnen und Künstler ist die Vermittlungsarbeit als berufliche Nebentätigkeit von hoher Bedeutung. Das belegen die Umfragen des Bundesverbandes Bildender Künstler (2016), des Deutschen Kulturrates (Schulz/Ries/Zimmermann 2016) und sogar ältere Studien wie von Hans Peter Thurn (1985). Allerdings wird die pädagogische Tätigkeit von den freischaffenden Künstlerinnen und Künstlern in der Regel im Lebenslauf verschwiegen. Zu unvereinbar scheint die Vermittlungsarbeit mit den Regeln der Kunstszene zu sein. Vor diesem Hintergrund ist es von Interesse, diese Verbindung von Kunst und Schule einmal näher zu betrachten, das neue Arbeitsfeld »Schule« aus der Perspektive von Künstlerinnen

und Künstlern eingehender zu beleuchten und die dort tätigen Künstlerinnen und Künstler zu fragen, inwiefern sie ihre künstlerische Herangehensweise in der Schule beibehalten können.

Die Voraussetzung für eine derartige Befragung ist in dreierlei Hinsicht günstig.

Erstens spielen künstlerische Angebote im Rahmen kultureller Bildung sowohl in den bildungs- als auch kulturpolitischen Diskursen in Deutschland eine zunehmend wichtige Rolle. So existiert eine Reihe von politischen Erklärungen (Deutscher Städtetag 2007; KMK 2007), die für viele Programme kultureller Bildung das theoretische Fundament bilden.

Zweitens hat der Ausbau der Ganztagschule dazu geführt, dass vermehrt freie Musikerinnen und Musiker, Schauspielerinnen und Schauspieler, Tänzerinnen und Tänzer sowie Künstlerinnen und Künstler in den Grundschulen unterrichten. Es besteht dadurch mittlerweile eine spartenspezifische Erfahrungsgrundlage der Befragten.

Drittens haben beispielsweise das Land Nordrhein-Westfalen mit dem Programm »Kultur und Schule« sowie die Stadt Düsseldorf mit dem »Düsseldorfer Modell« schon vor Jahren Verfahren entwickelt, um künstlerische Angebote in den offenen Ganztagsbereich der Grundschulen zu implementieren. Es ist anzunehmen, dass die Künstlerinnen und Künstler dieser Programme über ein spezifisches Erfahrungswissen verfügen.

Das führt zu einem wesentlichen Punkt. Eine externe Befragung von Künstlerinnen und Künstlern zu den Arbeitsbedingungen in der Schule, zur künstlerischen Herangehensweise und zur Implementierung der künstlerischen Angebote in die Schule wurde bisher noch nicht durchgeführt. Dieses Desiderat gab den Anlass, eine eigene empirische Untersuchung zu konzipieren, die den Kern der vorliegenden Arbeit bildet. Im Herbst 2017 wurde die Umfrage unter den 164 Künstlerinnen und Künstlern durchgeführt, die künstlerische Angebote im offenen Ganztagsbereich der Düsseldorfer Grundschulen anbieten. Bei der Konzeption dieser Befragung haben sich folgende Leitfragen herausgebildet:

- *Inwiefern können die Künstlerinnen und Künstler ihre Angebote im Sinne der freien Künste im offenen Ganztagsbereich der Regelschule durchführen?*
- *Wie entwickeln die Künstlerinnen und Künstler ihre Angebote für die Schule?*
- *Welche Erwartungen erfüllen die künstlerischen Angebote im Hinblick auf kultur- und bildungspolitische Diskurse?*

Empirisch sollen neben diesen Leitfragen weitere Fragen nach den Rahmenbedingungen an Schulen, nach der Zufriedenheit mit schulischer Tätigkeit, nach der Anerkennung der künstlerischen Expertise in der Schule und nach der Entwicklung des künstlerischen Angebotes verfolgt werden. Die Umfrage gibt die Wahrnehmung der Künstlerinnen und Künstler wieder, so dass sich aus deren

Perspektive die Interaktionsprozesse und Handlungsoptionen außerschulischer Akteure und die sich daraus ergebenden Strukturmomente zutreffend darstellen lassen. Die Fragen der empirischen Untersuchung stehen in Zusammenhang mit der vorauslaufenden Analyse bildungs- und kulturpolitischer Diskurse zur bildungstheoretischen Bedeutung der Künste und der kulturellen Bildung. Die vorliegende Arbeit besteht im Wesentlichen aus einer historisch-theoretischen Analyse und Auswertung einer eigens konzipierten und durchgeführten empirischen Untersuchung.

In *Kapitel 1* wird zunächst eine Bestandsaufnahme zur kulturellen Bildung durchgeführt. Sie umfasst Definitionsansätze zum Begriff »kulturelle Bildung«, Bestimmungsmerkmale der informellen, non-formalen und formalen Bildungsbereiche, eine Kategorisierung der an kultureller Bildung beteiligten Akteure, den allgemeinen Rechtsrahmen sowie die Finanzierung kultureller Bildung. Dabei werden die unterschiedlichen Zuständigkeiten in den gesellschaftlichen Feldern von Staat, Markt und Zivilgesellschaft ebenso berücksichtigt wie die der Bundes-, Landes- und Kommunalebene.

Im Anschluss daran werden in *Kapitel 2* ausgewählte Diskurse zur kulturellen Bildung vorgestellt und identifizierbare Argumentationsfiguren aufbereitet, die in Bezug zu den Ratsbeschlüssen der Stadt Düsseldorf stehen. Die Diskurse werden zu vier Themenkomplexen zusammengefasst: Der anthropologisch begründete Diskurs, der gerechtigkeitsakzentuierte Diskurs, der ökonomische Diskurs und der kunstakzentuierte Diskurs. Um die für die vorliegende Arbeit notwendigen Strukturmerkmale der Diskurse herausarbeiten zu können, gliedert sich die Darstellung themenbezogen und erhebt nicht den Anspruch, einen vollständigen historischen Ablauf zu rekonstruieren. *Kapitel 3* befasst sich mit der Frage, wie die Künste in die Schule implementiert werden und fasst ergänzend die Debatte um das Programm »Kultur und Schule« zusammen. *Kapitel 4* skizziert die kulturelle Infrastruktur in Düsseldorf und legt dar, warum sich insbesondere die Stadt Düsseldorf für eine Umfrage unter Künstlerinnen und Künstlern eignet. Das methodische Vorgehen sowie eine ausführliche Ergebnisdarstellung der Umfrage werden in *Kapitel 5* vorgenommen. Mit einer einordnenden Schlussbetrachtung in *Kapitel 6* werden die zentralen Ergebnisse noch einmal in einen größeren, bildungspolitischen Zusammenhang gestellt und offene Fragen für den Ausblick formuliert.

1 Bestandsaufnahme zur kulturellen Bildung

In den letzten zwanzig Jahren hat sich der Begriff »kulturelle Bildung« zunehmend etabliert. Neben den traditionellen Angebotsformaten im außerschulischen Bereich ist kulturelle Bildung mittlerweile auch in der Schule ein feststehender Begriff. Bezeichnend für das Feld »kulturelle Bildung« ist, dass sowohl in der Theorie als auch in der Praxis ein hohes Maß an Komplexität zum Vorschein kommt. Das liegt zum einen daran, dass sich kulturelle Aktivitäten und Kultur per se im Wandel befinden (vgl. Assmann/Assmann 1987: 9). Zum anderen sind die Praktiken und Handlungsfelder kultureller Bildung sehr vielfältig und weisen je nach den Selbstverständnissen der Akteure oder Institutionen unterschiedliche Bezugspunkte auf. So können sich deren Bildungsinteressen und -inhalte auf etwas ganz Alltägliches oder auf etwas sehr Artifizielles beziehen. Da auch die künstlerischen Angebote kultureller Bildung in der Ganztagschule eine komplexe Struktur aufweisen, wird – als Vorbereitung für die Auswertung der empirischen Untersuchung – in einem ersten Schritt eine Annäherung an die begrifflichen, politischen, institutionellen, rechtlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen kultureller Bildung vorgenommen. Zunächst soll mit Blick auf die theoretische Perspektive eine Arbeitsdefinition von kultureller Bildung erstellt werden, die für das Düsseldorfer Modell, das die Implementierung künstlerischer Angebote in den offenen Ganztagsbereich der Grundschulen vorsieht, tragfähig ist.

1.1 Zum Verständnis von kultureller Bildung

Was die Frage nach dem Verständnis von kultureller Bildung angeht, richtet sich der Blick zunächst auf den Diskurs im deutschsprachigen Raum. Eine erste Beobachtung ist, dass im Zusammenhang mit kultureller Bildung die grundlegende Bedeutung kultureller Praxis für den Menschen hervorgehoben wird. Unter kultureller Praxis wird »die Gesamtheit der menschlichen Hervorbringungen und Artikulationen, also seiner historischen, individuellen und gemeinschaftlichen, praktischen, ästhetischen und theoretischen sowie mythischen und religiösen Äußerungen« (Wiegerling 2000: 267) verstanden. Die Vielfalt kultureller Aktivitäten zeigt sich in den Kulturvereinen, Malkursen, Kirchenchören, in den Bandkellern von Jugendclubs, in den Tanzgruppen von Kindertagesstätten, bei Literaturlesungen oder in den Theater-AGs an Schulen. Weiterhin wird in den Diskursen darauf verwiesen, dass die Beschäftigung mit Kultur wichtig für die Entwicklung der menschlichen Sinne sei, da die differenzierten Formen des Hörens, Sehens, Bewegens, Gestaltens und Darstellens entscheidend zur Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit beitragen (vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2014: 12). Dabei befindet sich der Mensch bei der Auseinandersetzung mit und

der Hervorbringung von Kultur in einem Bildungsprozess, der als »aktiver Prozess der Verhältnisfiguration von Subjekt und Welt« (Klepacki/Liebau 2015: 1) als Gleichzeitigkeit von Ich- und Welt-Bildung verstanden wird. Dieses Bildungsverständnis steht ganz in der Tradition von Wilhelm von Humboldt, der Bildung über die Aneignung von Wissen hinaus als dialektischen und offenen Prozess beschrieb. Denn der »sich durch das Lernen bildende Mensch wirkt auf die Welt ein, er bewirkt dort etwas, und das, was er da bewirkt, wirkt auf oft überraschende und nicht vorhersehbare Weise auf ihn zurück« (Klepacki/Liebau/Zirfas 2009: 28). Pädagogisch ist im Hinblick auf diese Gleichzeitigkeit von Subjekt und Welt zweierlei zu beachten. Einerseits kann der jeweils individuelle Bildungsprozess nur durch die Aktivität des Lernenden hervorgerufen werden. Andererseits ist der Lernende gleichzeitig auf die Möglichkeiten angewiesen, die ihm die Gesellschaft bietet.

Wenn also nicht in selbstorganisierten Lernprozessen die Interessen und Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen grundgelegt werden, bedarf es der Vermittlung – auch in der kulturellen Bildung. Denn »der gute Inhalt ist für sich genommen so lange im Grunde inexistent, solange er nicht verschickt, gesendet oder halbwegs angekommen ist« (Noltze 2010: 192). Den Vermittlerinnen und Vermittlern der kulturellen Gegenstände, Inhalte, Praktiken, Erfahrungen und des Wissens über Kultur kommt somit ein besonderer Stellenwert zu. In den Kindertagesstätten, Schulen, Kulturinstitutionen, Musikschulen, Jugendkunstschulen, Tanzschulen, soziokulturellen Zentren oder Jugendfreizeiteinrichtungen sind sie wichtige Akteure, um Erfahrungsmomente zu initiieren und Aneignungsprozesse möglich zu machen. »Die Praktiker an der Basis übernehmen damit im wörtlichen Sinne grundlegende Aufgaben: Im Rahmen des Qualifikationserwerbes sorgen die Lehrer, Künstler und Kulturpädagogen dafür, dass die Laien basale Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeiten in und Kenntnisse zu den Künsten entwickeln. Im Sinne der Reproduktion muss der Umgang mit Kultur und das Wissen dazu weitergegeben werden, sowohl für jetzige als auch für künftige Generationen« (Rat für Kulturelle Bildung 2014: 38).

Als ein weiterer Aspekt, der für das Verständnis von kultureller Bildung bedeutsam ist, sind ästhetische Bildungsprozesse zu berücksichtigen, die mehr noch als andere Bildungsprozesse keiner vorhersagbaren Kausalität unterliegen. Denn der Ablauf ästhetischer Prozesse ist durch zahlreiche Faktoren bestimmt und verläuft individuell ganz unterschiedlich (vgl. Reinwand-Weiss 2007: 8). Ästhetische Bildungsprozesse sind weitgehend unverfügbar und höchstens vorzubereiten (vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2014: 48). Das zeigt sich unter anderem daran, dass ästhetische Urteile reflexiv sind: Sie sind keinem evaluierbaren Lernziel subsumierbar (vgl. Mollenhauer 1996: 15). Folgt man diesem Gedanken, so sollte es in der Praxis kultureller Bildung darum gehen, die individuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen der Kinder, Jugendlichen

und Erwachsenen zu entwickeln und ihre leiblich-körperlichen, emotionalen, kognitiven, sozialen, ästhetischen und ethisch-moralischen Dimensionen mit einzubeziehen.

Die zeitliche Dimension von Kultur ist ein weiteres Bestimmungsmerkmal, das für das Verständnis von kultureller Bildung wichtig ist. In Zusammenhang mit der Zeit wird nicht nur kulturelle Bildung, sondern werden auch die unterschiedlichen Erscheinungsformen der Künste, die kulturellen Wahrnehmungs- und Gestaltungsprozesse sowie das kulturelle Erbe als dynamisch und veränderbar verstanden. Und »in der Tat ist es so, dass kulturelle Bildung niemals statisch sein kann. Bereits der Gegenstand entwickelt sich beständig fort und ist eben nicht abgeschlossen, aber auch die Anforderungen, die an die Akteure der kulturellen Bildung gerichtet werden, ändern sich« (Deutscher Kulturrat 2009: 4). Auch Jan und Aleida Assmann stellen heraus, dass es ein Irrtum wäre, vom Beharrungsvermögen der Traditionen auszugehen. Alle traditionellen Lebensformen sind einem zwar sehr langsamen und daher den Betroffenen nicht wahrnehmbaren, aber nichtsdestoweniger permanenten Prozess ausgesetzt, sie unterliegen schleichendem Wandel (vgl. Assmann/Assmann 1987: 9). Diese grundsätzliche Feststellung ist deshalb von Bedeutung, weil sich in der Gesellschaft neue Konstellationen bilden, weil traditionelle Gewohnheiten, die sich in ritualisierten Praktiken niedergeschlagen haben, in Frage gestellt werden. Zu beobachten ist das an den Phänomenen der Globalisierung, die sowohl die nationalen als auch internationalen Formen von Ökonomie, Politik, Kultur, Religion, Alltag und Freizeit tangieren. Durch die Globalisierung, die miteinander verschränkte Bereiche des Modernisierungsprozesses darstellt (vgl. Beck/Giddens/Lash 1996) und weitreichende Folgen für die Alltagskultur und Lebensstile hat (vgl. Deines/Feige/Seel 2012), ergänzen sich traditionelle Formen sozialer Ordnung durch neue Formen, die insbesondere die urbanen und regionalen Formen des Zusammenlebens wesentlich berühren und verändern. Neben den Phänomenen der Globalisierung ist es insbesondere die Digitalisierung (vgl. Rauterberg 2018; vgl. Jörissen 2017a; vgl. Stalder 2016), bei der sich für kulturelle Bildung drängende Fragen nach Identitätsbildungsprozessen, nach Partizipationsformen und der Freiheit der Künste ergeben. Indessen sind es nicht ausschließlich die digitalen und globalen Phänomene, die für das Feld der kulturellen Bildung große Herausforderungen mit sich bringen. Allein der Begriff »kulturelle Bildung« offenbart schon einige Schwierigkeiten.

1.1.1 Zu den Schwierigkeiten einer Begriffsbestimmung von »kultureller Bildung«

Durch die Berührung mit unterschiedlichen Fachdisziplinen wird kulturelle Bildung in der Praxis häufig als Querschnittsaufgabe betrachtet (vgl. Wanka 2013). Für eine trennscharfe Begriffsbestimmung ist das nicht selten mit Schwierigkeiten verbunden. Ein Grund liegt unter anderem darin, dass die gemeinhin als unübersichtlich gekennzeichneten Zuständigkeiten zwischen Bund und Ländern sowie die Akteursmischung in der Förderpolitik aus Staat, Markt und zivilgesellschaftlichem Engagement (vgl. Ackermann et al. 2015: 21) nicht nur das Verständnis der Strukturen und Beziehungen verstellen, sondern auch im Hinblick auf die Frage, was mit »kultureller Bildung« gemeint ist, Probleme bereiten.

Hinzu kommt, dass kulturelle Bildung als Containerbegriff (vgl. Fuchs/Liebau 2012: 28; vgl. Weiß 2017: 13f.) verstanden wird und somit eine Reihe von Attributen und verwandten Begriffen enthält, die wiederum sehr unterschiedlich interpretiert werden können. »Die einzelnen Merkmale müssen nicht gleichzeitig auftreten, es genügt, dass einige davon wahrgenommen werden, um die Assoziation oder Vorstellung auszulösen, dass es sich um das mit dem Containerbegriff zu bezeichnende Phänomen handelt« (Weiß 2017: 13). Im Folgenden werden vier Ursachen aufgeführt, die eine allgemeingültige Begriffsbestimmung kultureller Bildung erschweren.

Kulturelle Bildung ist ein junger und konjunkturbedingter Begriff

Die erste Schwierigkeit liegt darin begründet, dass der Begriff »kulturelle Bildung« relativ jung ist. Durch die geringe historische Tiefe ist eine analytische Quellenarbeit, die den Bedeutungsgehalt und -wandel sprachlicher Äußerungen über einen längeren Zeitraum hin untersucht, schwerer durchführbar als für Begriffe wie »ästhetische Erziehung« oder »musische Bildung«. Erst seit dem Jahr 2000 wird der Begriff »kulturelle Bildung« flächendeckend in Deutschland gebraucht. Zur Verbreitung hat zum einen der Ausbau der Ganztagschule beigetragen und zum anderen eine Reihe von bedeutsamen Initiativen und Programmen (Abbildung 1). Die beispielhaften Programme zur kulturellen Bildung wie »Jedem Kind ein Instrument« (JeKi) oder »Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung« werden in Kapitel 2.2.3 ausführlicher vorgestellt.

Die Konjunktur kultureller Bildung (vgl. Fuchs 2014b) scheint eine weitere Schwierigkeit bei der Begriffsbestimmung kultureller Bildung zu erzeugen. Zwar hat die Konjunktur kultureller Bildung dazu geführt, dass sich die Wissenschaft eingehender mit diesem Bereich beschäftigt, jedoch ist kulturelle Bildung konjunkturbedingt auch diversifizierter und komplexer geworden. Das wiederum geht mit einer Zunahme unterschiedlicher Verständnisse von kultureller Bildung einher.

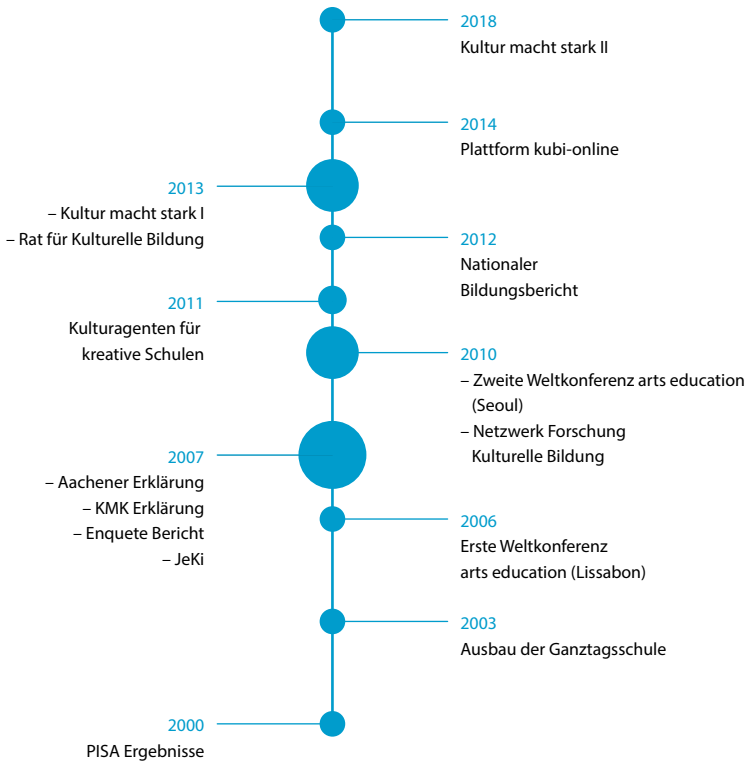


Abbildung 1: Relevante Ereignisse und Initiativen kultureller Bildung ab dem Jahr 2000

Kulturelle Bildung ist ein Kompromissbegriff

Die dritte Schwierigkeit zur Begriffsbestimmung bezieht sich auf die unterschiedlichen Verständnisse von kultureller Bildung. Diese treten insbesondere dort hervor, wo kulturelle Bildung als Kompromissbegriff verwendet wird oder wo unterschiedliche Akteure aufeinandertreffen. In hohem Maße trifft das auf die Ganztagschule zu. Mit dem inhaltlichen und formellen Zusammenschluss von Schule und außerschulischen Kooperationspartnern ging gleichermaßen eine Abkehr herkömmlicher Begrifflichkeiten einher: »ästhetische Erziehung« und »musische Bildung« gingen in den Kompromissbegriff »kulturelle Bildung« auf. Es wäre ein Irrtum anzunehmen, dass dieser Kompromiss die Begriffsbestimmung von kultureller Bildung vereinfacht. So weisen die ästhetische Erziehung und die musische Bildung durchaus unterschiedlichen Akzentuierungen auf. Beide – sowohl die ästhetische Erziehung als auch die musische Bildung – zeichnen sich durch eine gegensätzliche Vorstellung vom Menschen und der Gesellschaft aus. Es ist von Interesse, das im Folgenden kurz hervorzuheben.

Was die ästhetische Erziehung angeht, so lässt sich diese historisch weit zurückverfolgen, obwohl sie im wörtlichen Sinn erst seit den 1750er Jahren mit dem Begriff »Ästhetik« von Alexander Gottlieb Baumgarten begründet ist (vgl. Klepacki/Zirfas 2012: 68). Nimmt man die Geschichte der Künste und die der Ästhetik zum Ausgangspunkt, so finden sich eine Reihe von Beispielen, wie die Ausbildung der Bildenden Künstler in der Antike, an denen sich ein Nachdenken über die ästhetische Erziehung rekonstruieren lässt. Eine ausführliche Darstellung zur Begriffsgeschichte der ästhetischen Erziehung liegt vor (Zirfas et al. 2009). Um sich ein anschauliches Bild davon machen zu können, was mit ästhetischer Erziehung gemeint ist, werden häufig die »Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen« (Schiller 2000 [1795]) herangezogen. Ein Grund liegt sicherlich darin, dass diese in der Zeit der europäischen Aufklärung eine Vorstellung von »Freiheit« transportierten und die Verbesserung der menschlichen Belange thematisierten. Als Ausgangsdiagnose dient hierfür ein eher defizitäres Menschenbild, das im Unterschied zu Kants »interesselosen Wohlgefallen« die menschlichen Willensakte und den Trieb in den Mittelpunkt des ästhetischen Urteilens stellt. Zu Beginn seiner Briefe stellt Friedrich Schiller den Menschen als selbstsüchtig, gewalttätig sowie zerstörerisch und eben nicht auf Erhaltung der Gesellschaft ausgerichtet dar (Rittelmeyer 2005). Um zur Freiheit und somit Verbesserung der Zustände zu gelangen, ist seines Erachtens der »ästhetische« Weg zu beschreiten, da »es die Schönheit ist, durch welche man zu der Freiheit wandert« (Schiller 2000 [1795]: Zweiter Brief). Schillers Überlegungen zur ästhetischen Erziehung finden im Diskurs kultureller Bildung in der einen Formulierung ihre Zuspitzung: »Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt« (ebd.: Fünfte Brief). Entscheidend für die Debatte ist, dass der Kunst zugesprochen wird, die letzte und konsequenteste Vertreterin des Spieltriebes zu sein und in »dieser Konstruktion zum Hort, zu Garantin und zu Wegbereiterin der Freiheit« (Bilstein 2016: 22) wird. Wenn man sich also bei kultureller Bildung auf den Begriff der ästhetischen Erziehung bezieht, so sollte das in dem Wissen geschehen, dass hierbei immer auch Implikationen von Utopien mitschwingen.

Verweist man hingegen auf den Begriff der musischen Bildung, der sich um 1900 etablierte, liegt der Akzent im pädagogischen Kontext auf einer Vorstellung der Ganzheitlichkeit von Mensch und Natur. Derlei Überlegungen zur harmonischen Verbindung von Mensch und Natur positionierten sich als Gegengewicht zum technokratischen Impetus der Industrialisierung und gegen die damalige Funktionalität und Arbeitsaufteilung der Lebenswelt sowie der bürokratischen Zergliederung des modernen Daseins. In dieser Diskurslinie obliegt es – ganz ähnlich der ästhetischen Erziehung – insbesondere den Künsten, diese Vorstellung von Ganzheitlichkeit wiederherzustellen, wenn nicht sogar die Entwicklung der Moderne zu kurieren. Das damit verbundene Menschen-

bild weist auf in der Vergangenheit begründete Fähigkeiten des Kreativen und Schöpferischen hin. Im Gegensatz zu dem Konzept der ästhetischen Erziehung, die tendenziell eher progressiv auf eine in der Zukunft liegende Verbesserung der Gesellschaft gerichtet ist, verweist die musische Bildung in der Regel auf eine vorindustrielle Zeit, in der die Menschen noch in vermeintlich einheitlichen Lebensformen zusammenlebten. So verwundert es nicht, dass mit der musischen Bildung eher traditionalistische und kulturkritische Positionen einhergehen. In der Zeit des Nationalsozialismus wurde der Begriff »musische Bildung« derart vereinnahmt, dass dieser in den letzten Jahrzehnten kaum noch verwendet wird und zu Umbenennungen von Verbänden geführt hat. Die skizzierten Ansätze verdeutlichen, dass sich hinter dem Begriff »kulturelle Bildung« tradierte Gesellschafts- und Menschenbilder versammeln, die zum Teil gegensätzliche Positionen vertreten, indem sie Bezug auf eine überkommene Hochkultur oder auf Ästhetisierungsformen außerhalb vorgegebener Traditionsmuster nehmen.

Kulturelle Bildung ist ein Sammelbegriff

Schließlich sei auf eine vierte Schwierigkeit hingewiesen: Kulturelle Bildung ist auch deshalb schwierig zu bestimmen, weil kulturelle Bildung als Sammelbegriff für die unterschiedlichsten kulturellen Praxen, für die Künste und nahezu alle kulturellen Aktivitäten benutzt wird. In einem weit gefassten Verständnis wird eine eher ethnografisch-kulturanthropologische Perspektive herangezogen. Sie bindet jegliche kulturelle Praxis des Menschen mit seinen symbolischen, praktischen und gegenständlichen Hervorbringungen ein. Es kann aber auch von einem enger gefassten Kulturverständnis ausgegangen werden. In einer dritten Variante wird auf einen normativen Kulturbegriff rekurriert, der ästhetische Phänomene, Objekte und Praktiken nach ihrer gesellschaftlichen Relevanz und auf ihre Traditionsbildung hin beurteilt.

Insbesondere seit den 1970er Jahren hat sich in den wissenschaftlichen, kulturellen und politischen Diskursen das Verständnis von Kultur verändert. Nicht zuletzt beeinflusst von den »Cultural Studies« (vgl. Bachmann-Medick 2006) aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum setzt sich allmählich ein erweiterter Kulturbegriff durch, der sich nun nicht mehr nur an den Manifestationen der etablierten Hochkultur orientiert, sondern sich ganz umfassend auf alle Gestaltungsformen des menschlichen Lebens bezieht. Seitdem wird trefflich darüber gestritten, was denn unter kultureller Bildung zu verstehen sei. Je nach Region, Alter, Herkunft, Ressort oder Bildungsbereich kann man Verschiedenes damit meinen. Daher fallen alle Aktivitäten wie das Gaming, der Besuch eines Museums, die Teilnahme an einer Buchbesprechung im Internet oder an einem Aquarellworkshop unter diesen Sammelbegriff. In einigen Fällen wird dezidiert von musikalischer, künstlerischer oder theatraler Bildung gesprochen. Allerdings sind hier die Grenzen fließend: Ist das Lesen eines Buches, das Musizieren

mit der Band oder der Besuch im Museum schon kulturelle Bildung? Ist nun jede kulturelle Aktivität auch kulturelle Bildung? Je nach Form der kulturellen Praxis wird der Kulturbegriff mit unterschiedlicher Bedeutung angewendet. Im Folgenden soll es daher darum gehen, die Begriffsbestimmungen kultureller Bildung von relevanten Akteuren aus der Praxis vorzustellen und für eine Arbeitsdefinition zusammenzutragen.

1.1.2 Zum Begriff »kulturelle Bildung«: Bestimmungsmerkmale

Bei dieser ersten Einordnung des Begriffs ist eines klar geworden: So vielfältig die Anwendungsformen und Betätigungsfelder der kulturellen Bildung sind, so uneindeutig sind die Verständnisse von »kultureller Bildung«. Angesichts der diversen Praktiken, Rahmenbedingungen und historischen Bezüge lässt sich der Begriff »kulturelle Bildung« im theoretischen Diskurs schwer auf eine verbindliche Formel bringen. Selbst das »Handbuch Kulturelle Bildung«, das seit 2012 eine erste ausführliche Bestandsaufnahme zu den theoretischen Grundlagen und den unterschiedlichen Praxisfeldern kultureller Bildung durchführt, formuliert keine explizite Definition, sondern verfolgt den Ansatz, das weite »Universum kultureller Bildung« (Bockhorst/Reinwand/Zacharias 2012: 21) abzubilden. Die Herausgeber betonen diesbezüglich, »im Sinne der Pluralität als Prinzip« einen Beitrag zur definitorischen Präzisierung zu leisten (vgl. ebd.: 21).

Auf die Schwierigkeit eine verbindliche Definition zu erstellen, weist auch Christian Rittelmeyer hin. Er macht darauf aufmerksam, dass insbesondere der Bezug auf die Künste, deren Bedeutung seit dem Jahr 2007 durch die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz der Länder und seit dem Jahr 2013 durch den Rat für Kulturelle Bildung hervorgehoben wird, im Feld der kulturellen Bildung kritisch gesehen wird. Das liegt seines Erachtens daran, dass insbesondere in der außerschulischen Jugendbildung seit den 1960er Jahren ein umfassenderes Verständnis von kultureller Bildung kursiert (vgl. Rittelmeyer 2018). Dieses weiter gefasste Verständnis von kulturellen Aktivitäten und Bildungsangeboten findet sich dann auch in der »neuen« Kulturpolitik und der Kulturpädagogik der 1970er Jahre, die im Zuge der damaligen politischen und pädagogischen Emanzipations- und Modernisierungsentwicklungen aufkamen. Die neue Kulturpolitik beeinflusste nicht nur maßgeblich das Verständnis von kultureller Bildung und Kultur an sich, sondern ging auch mit dem Versprechen einher, Barrieren vielfältiger Art abzubauen, um allen Menschen kulturelle Teilhabe zu ermöglichen (z. B. Hübner et al. 2017; Mandel 2016; Rat für Kulturelle Bildung 2014; Fuchs 2008a). Diese auf Veränderung der kulturellen Produktion gerichteten Forderungen fanden Ausdruck in den kulturpolitischen Losungen »Bürgerrecht Kultur« (Glaser/Stahl 1983), »Kultur für alle« (Hoffmann 1979) bis hin zu »Kultur von allen« (Müller-Rolli 1988).

Was das Verständnis von kultureller Bildung angeht, sind vor diesem Hintergrund in den letzten Jahrzehnten ganz unterschiedliche Akzentuierungen auszumachen. Dabei liefern die Begriffsbestimmungen von kultureller Bildung aus den wissenschaftlichen, kulturpolitischen und zivilgesellschaftlichen Kontexten anschauliche Beispiele, die im Folgenden exemplarisch vorgestellt werden.

Zunächst ist es erwähnenswert, dass die Kinder- und Jugendarbeit seit den 1960er Jahren konzeptionell immer wieder als »Bildung« entworfen worden ist (vgl. Sturzenhecker 2012: 743) und dabei die Inhalte kultureller Aktivitäten mit einschließen. Der Bedeutungsgewinn dieser außerschulischen kulturellen Jugendbildung lässt sich an der Entstehungsgeschichte der »Bundesvereinigung für kulturelle Kinder- und Jugendbildung« (BKJ) nachzeichnen, deren Gründung als »Bundesvereinigung Musikische Jugendbildung« 1963 auf den Zusammenschluss mehrerer kultureller Arbeitsgemeinschaften zurückzuführen ist. Anstoß dieser Gründung durch zwölf Fachorganisationen bildete ein Arbeitsausschuss aus dem Jahr 1955 zur Förderung von Musik, Spiel und Tanz in der Jugend, an dem unterschiedliche Arbeitsgemeinschaften wie die für Musikerziehung und Musikpflege, der Verband deutscher Musikschulen oder der Arbeitskreis für Tanz im Bundesgebiet teilnahmen.

In der Begriffsbestimmung zur kulturellen Bildung aus dem Jahr 2011 verfolgt die BKJ einen breit gefassten Ansatz von kultureller Bildung, in dem eben auch die alltäglichen kulturellen Ausdrucksformen in den Blick genommen werden: »Kulturelle Bildung ist Allgemeinbildung, die es jedem/jeder ermöglichen soll, sich zu entfalten, an der Gesellschaft teilzuhaben und die Zukunft aktiv mitzugestalten. Zentrales Ziel ist die Entwicklung von Kreativität und eigenem subjektiven Ausdrucksvermögen. [...] Kulturelle Bildung folgt einem ganzheitlichen Lernansatz mit Kopf, Herz, Hand und allen Sinnen. Sie bietet Freiräume, um zu experimentieren und sich auszuprobieren, die Perspektive zu wechseln und zu reflektieren. Sie fördert die Auseinandersetzungsprozesse des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft und vermittelt Fähigkeiten, um das Leben erfolgreich zu bewältigen: in Ausbildung und Beruf, Familie, Freundeskreis und Alltag« (BKJ 2011: 8).

Richtet man den Blick nun auf die Zeit, in der mit den von der OECD verantworteten PISA-Studien internationale Bildungsdiskurse angestoßen wurden, so hat insbesondere die UNESCO mit den Weltkonferenzen in Lissabon im Jahr 2006 und in Seoul im Jahr 2010 wichtige Impulse für den Stellenwert und die begriffliche Auseinandersetzung mit kultureller Bildung gesetzt. Seit der Konferenz in Lissabon wird ein starker Bezug auf die Künste gelegt: Kulturelle Bildung wird durch drei pädagogische Vorgehensweisen strukturiert, die sich gegenseitig ergänzen (das Studium künstlerischer Arbeiten, der direkte Kontakt mit künstlerischer Arbeit und die Beschäftigung mit künstlerischen Methoden).

»Der Wow-Faktor« war die erste weltweite umfassende Analyse zur Qualität künstlerischer Bildung, die im Auftrag der UNESCO im Jahr 2004 durchgeführt wurde und auf Datenmaterial aus mehr als 40 Ländern basiert. Ziel des Forschungsauftrages, der sowohl quantitative als auch qualitative Ergebnisse hervorbrachte, war es, die Bedeutung und den Einfluss kultureller Bildung auf Kinder und Jugendliche zu zeigen. Der Bericht stellt Informationen zur Verfügung, wie kunstorientierte Programme in Kolumbien, Finnland oder Australien organisiert und durchgeführt werden. Weiterhin gibt er einen Überblick über gelungene Kooperationen aus den Bereichen Kultur und Bildung. Die Bedeutung kultureller Bildung in den unterschiedlichen Bildungssystemen der UNESCO-Mitgliedstaaten steht im Zentrum des Erkenntnisinteresses der Untersuchung. In dieser »weltweiten, systematisch empirisch gestützten Perspektive« (Liebau 2010: 11) wurde kulturelle Bildung als Bildung in und für die Künste und als Bildung durch die Künste definiert.

Auf nationaler Ebene hat kurze Zeit später die Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages im Jahr 2007 mit dem Schlussbericht »Kultur in Deutschland« ein umfangreiches Werk zur Situation der Kultur in Deutschland vorgelegt. Neben der Kulturförderung und Kulturpolitik hat auch kulturelle Bildung hier ein eigenes Kapitel. Bei der Bestandsaufnahme zieht die Enquete-Kommission in ihrer Definition von kultureller Bildung folgende Bestimmungsmerkmale heran: »Musisch-kulturelle Bildung weckt schöpferische Fähigkeiten und Kräfte des Menschen im intellektuellen und emotionalen Bereich und stellt Wechselbeziehungen zwischen diesen Fähigkeiten und Kräften her. Sie spricht alle Menschen, in jedem Alter, in jeder Schicht, gesund, behindert oder krank, an. [...] Insbesondere will musisch-kulturelle Bildung den Einzelnen in der Gemeinschaft [...] zu einer differenzierten Wahrnehmung der Umwelt anregen und sein Beurteilungsvermögen für künstlerische oder andere ästhetische Erscheinungsformen des Alltags fördern, [...] in seiner Persönlichkeitsbildung und -entfaltung fördern, ihn harmonisieren und zur Selbstverwirklichung führen« (Scheuer 2003: 24).

Im gleichen Jahr verfolgte die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) in ihren Empfehlungen zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung einen ähnlichen Ansatz, indem sie kulturelle Bildung als einen unverzichtbaren Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen bezeichnete. »Kulturelle Bildung unterstützt die Persönlichkeitsentwicklung in vielfältiger Weise; sie vermittelt kognitive und nichtkognitive Kompetenzen; sie trägt zur emotionalen und sozialen Entwicklung und zur Integration in die Gemeinschaft bei« (KMK 2007: 2). Bezeichnend ist, dass die Empfehlungen in einer Zeit formuliert wurden, als die ersten PISA-Ergebnisse Deutschlands Bildungspolitik nachhaltig erschütterten und eine Diskussion über die Bedeutung und den Stellenwert der Fachrichtungen in der Schule in Gang setzten, die bis heute anhält.

Richtet man den Blick auf den politischen Diskurs, so ist seit 2012 ein wichtiger Ansatz zur Definition kultureller Bildung im Kinder- und Jugendplan des Bundes formuliert, der das Anrecht auf kulturelle Bildung von Kindern und Jugendlichen regelt. Das Verständnis von kultureller Bildung lautet dort wie folgt: »Kulturelle Bildung soll Kinder und Jugendliche befähigen, sich mit Kunst, Kultur und Alltag phantasievoll auseinanderzusetzen. Sie soll das gestalterisch-ästhetische Handeln in den Bereichen bildende Kunst, Film, Fotografie, Literatur, elektronische Medien, Musik, Rhythmik, Spiel, Tanz, Theater, Video u. a. fördern. Kulturelle Bildung soll die Wahrnehmungsfähigkeit für komplexe soziale Zusammenhänge entwickeln, das Urteilsvermögen junger Menschen stärken und sie zur aktiven und verantwortlichen Mitgestaltung der Gesellschaft ermutigen« (Bundesministerium des Innern o. J.: 145). Auf zivilgesellschaftlicher Ebene liefert der Expertenrat »Rat für Kulturelle Bildung«, der 2013 von sieben deutschen Stiftungen initiiert wurde, eine Definition, die verschiedene Bezugspunkte einbindet: »Unter Kultureller Bildung versteht der Rat die Allgemeinbildung in den Künsten und durch die Künste. Diese umfasst auch die Bildung von Fähigkeiten und Haltungen, die es Menschen ermöglichen, die Welt und das eigene Leben unter ästhetischen Gesichtspunkten wahrzunehmen und zu gestalten« (Rat für Kulturelle Bildung 2013: 15). Ferner versteht das Expertengremium »Bildung als eine in den Generationenzusammenhang eingebettete lebenslange Aufgabe und als lebensbegleitenden Prozess der Persönlichkeitsentwicklung, der sich auf wesentliche menschliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen bezieht. Sie schließt leiblich-körperliche, emotionale, kognitive, soziale und politische, ästhetische und ethisch-moralische Aspekte ein« (Rat für Kulturelle Bildung 2014: 11). Ausgehend von den hier skizzierten Verständnissen von kultureller Bildung, soll der Begriff »kulturelle Bildung« nun für die Zwecke dieser Arbeit präzisiert werden.

Nach diesem ersten Überblick zu den Bestimmungsmerkmalen kultureller Bildung ist festzuhalten, dass bei den Verbänden, Gremien und Initiativen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede im Verständnis von kultureller Bildung auszumachen sind. Insbesondere die Annahme, dass die Künste ein geeignetes Feld darstellen, um die Wesensmerkmale und Potenziale kultureller Bildung zu verdeutlichen, ist umstritten. Gemeinsamkeiten sind hinsichtlich der Annahme zu identifizieren, wonach kulturelle Bildung förderlich für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen ist. Weiterhin besteht ein Konsens darüber, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene befähigt werden sollen, am kulturellen Geschehen einer Gesellschaft zu partizipieren, und dass Ihnen ermöglicht wird, sich mit den Künsten und der Kultur im Alltag sowohl rezeptiv als auch produktiv auseinanderzusetzen. Gleiches gilt für die Auffassung, dass kulturelle Bildung für einen reflexiven Umgang mit Kultur förderlich sei. Vor dem Hintergrund fasse ich nun einige Bestimmungsmerkmale

von kultureller Bildung aus den angeführten Begriffsannäherungen und Definitionen zusammen:

- Kulturelle Bildung ist ein dynamischer und fluider Begriff, der auf einem zeitabhängigen Konstrukt fußt und sich in sozial-interaktiven Verständigungen konstituiert.
- Kulturelle Bildung wird als Sammelbegriff für Prozesse und Aktivitäten in unterschiedlichen Kultursparten benutzt, der für neue Praxisformen offen ist.
- Kulturelle Bildung wird als Bestandteil von allgemeiner Bildung angesehen.
- Kulturelle Bildung ist ein kulturpolitischer Kompromissbegriff, der die Bereiche der formalen und non-formalen Bildung vereint.
- Kulturelle Bildung wird mit einem humanistischen Bildungsideal verknüpft.

Auch wenn diese Begriffsmerkmale das breite Verständnis von kultureller Bildung gut umreißen, bleibt doch die Schwierigkeit bestehen, über einen einheitlichen Begriff von kultureller Bildung zu sprechen. Nicht nur, weil sich kulturelle Bildung jederzeit, sondern auch überall vollziehen kann. Vieles hängt davon ab, wo man mit kulturellen Bildungsangeboten in Berührung kommt oder wo sich kulturelle Bildungsprozesse vollziehen. Dass kulturelle Bildung die unterschiedlichsten Praktiken vereint, wird deutlich, wenn man den Blick auf die Bereiche der informellen, non-formalen und formalen Bildung richtet. Diese Bildungsbereiche werden im Rahmen der Bestandsaufnahme nun im Folgenden skizziert.

1.2 Kulturelle Bildung in der informellen, non-formalen und formalen Bildung

Die Praxis kultureller Bildung wird gemeinhin als vielfältig, bestehend aus unterschiedlichen ästhetisch-künstlerischen Feldern und Institutionen, fachlichen Zielen, Inhalten und spartenspezifischen Methoden, Modellen und Akteuren beschrieben (Bockhorst 2012: 426). Diesem breiten Spektrum steht jedoch eine Systematik des Bildungswesens gegenüber, das versucht, die jeweiligen Lernformen nach der Art und Weise sowie den Bedingungen des Lernens zu unterscheiden. Unterstellt wird dabei, dass das Lernen beziehungsweise die Aneignung von Welt in einigen Kontexten formalisierter bis weniger oder gar nicht formalisiert verläuft. Der Grad der Formalisierung kennzeichnet dabei den jeweiligen Bereich. So gehört es zu den Charakteristika des Bildungsdiskurses, dass sich die Akteure auf eine Unterteilung des Bildungswesens in formale, non-formale und informelle Bildungsbereiche verständigen (vgl. Mack 2008: 741f.), an der sie bis heute festhalten. Formale Bildung findet beispielsweise Ausdruck in der Schulpflicht, in einem vorgegebenen Curriculum, in systematischen Leistungsmessungen, in professionellen Lehrenden sowie in Zertifikaten, die

weitreichende Auswirkungen auf die Bildungsberechtigung in diesem System haben (vgl. Baumbast/Hofmann-van de Poll/Lüders 2012: 22). Demgegenüber ist im non-formalen Bildungsbereich, zu dem hier beispielsweise die Musikschulen und Jugendkunstschulen zählen, der Grad der Formalisierung deutlich geringer. Weiterhin bestehen auch mit Blick auf die Zertifizierung und deren Zugangsberechtigungen erhebliche Unterschiede. Informelle Bildung vollzieht sich meist ungeplant, beiläufig und unbeabsichtigt in den lebensweltlichen Zusammenhängen jedes Einzelnen. Sie wird als Form des praktizierten Lernens außerhalb formalisierter Bildungsinstitutionen und Lernveranstaltungen definiert und unterscheidet sich von der formalen und non-formalen Bildung in der Weise, dass es nicht den formalen Normen und Richtlinien der Institutionen folgt. Gleichwohl erfolgt informelles Lernen auch in Institutionen der formalen und non-formalen Bildung (vgl. Dohmen 2001: 18f.).

Bei diesem Vorschlag zur Differenzierung der Bildungsbereiche in informelle, non-formale und formale Bildung sind folgende Kritikpunkte zu berücksichtigen: Erstens suggeriert die Einteilung der Bildungsbereiche eine Trennschärfe, die in der Praxis schwer aufrechtzuerhalten ist. So tauchen vielfältige Formen informellen Lernens auch im formalen Bildungssystem auf. Zu denken ist an die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler in den Pausenzeiten der Schulen. Und auch im non-formalen Bereich bestehen beispielsweise an Jugendkunstschulen hochgradig formalisierte Kursangebote (Neuber 2010: 14).

Zweitens wird im Diskurs zur kulturellen Bildung festgehalten, dass sich zentrale Elemente des Modernisierungsprozesses (vgl. Beck/Giddens/Lash 1996) auch auf die Bildungsbereiche auswirken, da ein Wandel der traditionellen Formen und der sozialen Ordnung stattfindet. Diese Veränderungen lassen sich beispielsweise an dem Ausbau der Ganztagschule beobachten, der die zunehmende Kooperation von Institutionen, neue pädagogische Kontexte und eine systematische Erweiterung und Ergänzung der Bildungsanbieter hervorbrachte. Auch bei dieser Betrachtung fällt eine trennscharfe Unterteilung der Bildungsbereiche schwer. Das wirft weiterführende bildungs- und erziehungstheoretische Fragen auf. »Denn zum Bildungs- und Erziehungssystem müssen dann alle Institutionen gerechnet werden, die in systematischer Weise auch Erziehungs- und Bildungsaufgaben übernehmen – und zwar unabhängig davon, ob ihr Hauptzweck ein pädagogischer oder ein außerpädagogischer ist« (Liebau 1999: 45).

Die Kritikpunkte verdeutlichen, dass mit der Unterscheidung in informelle, non-formale und formale Bildungsbereiche gewisse Unschärfen einhergehen. Um jedoch der Bestandsaufnahme zur kulturellen Bildung eine Struktur zu verleihen, wird in den folgenden Abschnitten die etablierte Unterteilung in informelle, non-formale und formale Bildung übernommen. Eine derartige Unterteilung, die im Folgenden vorgestellt wird, beginnt mit der informellen Bildung,

wobei der Schwerpunkt auf dem Bildungsort »Familie« liegt. Als Übergang zur formalen Bildung wird dann die frühkindliche Bildung im Elementarbereich thematisiert. Es sei darauf hingewiesen, dass im Anschluss der Abschnitt zur formalen Bildung ausführlicher besprochen wird, da insbesondere im Schulwesen seit dem Jahr 2000 folgenreiche Reformen durchgeführt wurden und diese wiederum die Arbeit von Künstlerinnen und Künstlern in der Schule im hohen Maße tangieren.

1.2.1 Informelle Bildung

Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts etabliert sich in den USA unter den Begriffen »informal education« oder »informal learning« der Begriff der informellen Bildung und gewinnt zunehmend an Bedeutung. Dass informelle Bildung für die Forschung und Erziehungswissenschaft als wichtige Lernform zu beachten ist, liegt unter anderem an den Schriften von John Dewey, der informelles Lernen als Grundlage formal organisierter Lernprozesse betrachtet. So führen komplexe Sachverhalte seines Erachtens zwar zu einer Notwendigkeit an formaler Bildung, der jedoch informelle Bildungsprozesse zugrunde liegen (vgl. Oelkers 1997: 9). Die Bildungstheorie Deweys ist sowohl für die Theorie der informellen Bildung als auch für das Verständnis von kulturellen Aktivitäten im Allgemeinen und von den Künsten im Besonderen bedeutsam. In »Kunst als Erfahrung« (Dewey 1988) plädiert Dewey dafür, den Kunstgegenstand nicht aus seinen Entstehungsbedingungen und Auswirkungen in der Erfahrung herauszulösen (vgl. ebd.: 9). In der Konsequenz weitet er den Bereich der ästhetischen Erfahrung von der Sphäre der Künste auf die Sphäre des Alltagslebens aus. Seiner Auffassung nach würden ästhetische Alltagserfahrungen »das aufmerksame Auge und Ohr des Menschen auf sich lenken, sein Interesse wecken und, während er schaut und hört, sein Gefallen hervorrufen« (ebd.: 11). Klepacki und Zirfas sehen in eben dieser sinnlichen Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umgebung die Attraktivität von Deweys Ansatz für den bildungstheoretischen Diskurs. »Kunst von der Alltagserfahrung aus zu denken, impliziert nicht nur eine Nivellierung der Differenz von ›hoher‹ und ›niedriger‹ Kunst, sondern auch ein Konzept der Kunst als Verdichtung und Intensivierung der Möglichkeiten von experience und ein Modell der Schönheit als einer intensiven experience, die aus einer Harmonie sinnlicher Spannungen resultiert« (Klepacki/Zirfas 2012: 76). Ausgehend von diesen Überlegungen soll es im weiteren Verlauf darum gehen, die tragende Rolle kultureller Bildung in den Sozialisations- und Bildungsprozessen in der Familie herauszustellen (vgl. Corell/Lepperhoff 2013).