



Gabriele Weiß (Hg.)

Kulturelle Bildung – Bildende Kultur

Schnittmengen von Bildung,
Architektur und Kunst

[transcript] Pädagogik

Aus:

Gabriele Weiß (Hg.)

Kulturelle Bildung – Bildende Kultur

Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst

April 2017, 480 Seiten, kart., zahlr. z.T. farb. Abb., 39,99 €, ISBN 978-3-8376-3731-1

Die derzeitige Forschung zu Kultureller Bildung legt die Probleme eines vermessen- den Umgangs mit dem Thema offen, der zu einer Reduktion des Gegenstands führt. Dieser Band hingegen erzeugt Reibung an den Schnittstellen der Begriffe Kultur und Bildung. Er versetzt beide Begriffe in eine Unruhe, sodass neue Denkweisen aufschei- nen, in denen Bildung mehr meint als eine Kompetenz zur Aneignung kultureller Gegebenheiten. Bildende Kultur versteht sich als eine Aufforderung sowohl zur kriti- schen Auseinandersetzung als auch zur Teilhabe.

Der Band sammelt interdisziplinäre Perspektiven im Spielfeld der Begriffe Kultur und Bildung und bezieht Formen von Kultureller Bildung in Schulen und Museen ebenso ein wie an außerschulischen Lernorten.

Gabriele Weiß (Prof. Dr.) lehrt Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kultu- relle Bildung an der Universität Siegen und ist dort Prorektorin für Bildungswege und Diversity. Bei transcript erschienen: »Bildende Widerstände – widerständige Bildung« (2008, hg. zus. mit Christiane Thompson).

Weitere Informationen und Bestellung unter:

www.transcript-verlag.de/978-3-8376-3731-1

Inhalt

Vorwort | 11

Kulturelle Bildung – ein Containerbegriff?

Einleitung

Gabriele Weiß | 13

Begriffliche Ver(un-)sicherungen

Muss das sein?

Zur Anthropologie der Kulturellen Bildung

Johannes Bilstein/Jörg Zirfas | 29

Welcher Kulturbegriff für kulturelle Bildung?

Wolfgang Bergem | 51

Zwischen ästhetischer Erfahrung und Reflexion

Überlegungen zum Bildungspotenzial kultureller Bildung

Stephanie Günther | 63

Reflexionen der Forschung zur Kulturellen Bildung

Dimensionen und Grenzen des (Er-)Messens

Stichworte zur kulturellen Bildung

Christiane Thompson | 75

Gelingensbedingungen Kultureller Bildung untersuchen – am Beispiel der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation des Landesprogramms »Jedem Kind seine Kunst«

Simone Kosica | 89

Rhetorik – Bildung – Kultur

Ein Vorschlag zur grundagentheoretischen Verortung

Tobias Schmohl | 101

Bildende Kultur – Architektur

Baukultur und ihre Vermittlung

Hildegard Schröteler-von Brandt | 117

Baukulturelle Bildung

Impulse für ein Bildungskonzept

Stephanie C. Reiterer | 131

Passung durch ^{Sp}ielRAUM – Reframing Learning

Inklusion – Wie kann Architektur, die räumliche Lernumgebung den Umgang mit Heterogenität erleichtern? Ansätze und ein Pilotprojekt in der Phase 0

Andreas Hammon | 141

Kunst- und Kulturvermittlung in Museen

Zugänge zur kulturellen Bildung im Museum – am Beispiel von ausstellungsbegleitenden Vermittlungsangeboten für Erwachsene

Inga Specht | 163

Kinder, Kisten und Kulturen – transkulturelle Bildung in der Kunstvermittlung?

Magdalena Eckes | 175

»Wie ich mit Primanern Gemälde der Casseler Galerie besprach«

Schulische Kunstbetrachtung im wilhelminischen Kaiserreich am Beispiel Wilhelm Fechner

Andreas Zeising | 185

Technische und ästhetische Sachlernprozesse im Museum als Ausgangspunkt kultureller Bildung für Grundschul Kinder

Swaantje Brill/Susanna May-Krämer/Andreas Nießeler/Bernd Wagner | 197

Schule und Unterricht

Eine bildende Wirkung der Schule?

Identitätsentwicklung und schulische Kultur

Julia Lipkina | 211

Schwellen zur Schule

Beiträge theaterpädagogischer Praxis
für die Erforschung schulischer Bildungsprozesse

David Unterhuber | 227

Bildung – Kultur und Öffentlichkeit

Zur politischen Relevanz ›einheimischer Begriffe‹
am Beispiel einer Musikschule in der Provinz

Henning Schluß/Verena Schluß | 239

Lehrerbildung

Theaterkunst in der universitären Lehrerbildung

Nathalie Heiligtag | 253

Fortbildung und kulturelle Schulentwicklung

Empirische Befunde aus dem Landesprogramm
KulturSchule Hessen

Michael Retzar | 263

Islandpullis, Filzdecken mit roten Streifen, geometrische Kekse

Zum Potential kreativer und künstlerischer Erfindung
von Vermittlungssituationen vor zeitgenössischer Kunst

Anja Ciupka | 273

Außerschulische Lernorte

Die Ästhetisierung der Wirklichkeit als Problematik schulischer und außerschulischer Bildung

Ein Plädoyer für die Aufwertung der Kunstpädagogik

Alf Hellinger | 289

Bildung – Kultur – Schule

Reisen mit und nach Hermann Lietz

Annika Blichmann/Sebastian Engelmann | 301

Die kulturelle Dimension des Kirchenraumes in der Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern – eine qualitative Untersuchung

Katharina Kindermann/Ulrich Riegel | 313

Pop(ulär)-Kulturelle Bildung

Lost in Bildung

Olaf Sanders | 327

»Lernen nicht, aber ...« – Bildungsprozesse im Breaking

Michael Rappe/Christine Stöger | 339

Transkulturelle Bildung im Musikvideo

Kleidung als Transgression

Nika Daryan/Birgit Althans | 355

Bildung im Supermarkt

Eine pädagogische Lektüre von David Wagners Roman »Vier Äpfel«

André Schütte | 369

Kulturelle Bildung in Kontexten von Ethik, Politik und Kritik

Kulturalisierungskritik als Gegenstand und Aufgabe rassismuskritischer Bildung

Lisa Freieck/Tatjana Kasatschenko | 383

Jenseits von Formalästhetik, Stilgeschichte und Meisterschaftsgenealogien?

Auf der Suche nach einer repräsentationskritischen Kunstvermittlung

Katja Hoffmann | 397

Kultur und Bildung – eine herrschaftskritische Betrachtung mit den Cultural Studies

Daniel Krenz-Dewe | 415

Werkzeug, Bild und Grab

Hans Jonas' Kulturanthropologie und ihre ethischen Implikationen

Jürgen Nielsen-Sikora | 427

Mit Kultureller Bildung zur Teilhabe

Anerkennung, Teilhabe und die Entwicklung des Selbstkonzeptes der Schüler*innen

Pädagogische Leitmotive von Förderschullehrer*innen an Schulen mit dem Profilschwerpunkt Kulturelle Bildung

Sigrun Mützlitz | 439

Teilhabe an Kultureller Bildung

Bildungssprache als Leitvokabel im aktuellen bildungspolitischen und pädagogischen Diskurs

Gesa Siebert-Ott | 449

UnVermittelt: Benachteiligungen als Herausforderung für die berufsbildungswissenschaftliche Forschung

Ästhetische Zugänge an Berufskollegs?

Katharina Gimbel | 461

Autoreninformationen | 473

Vorwort

Die Fakultät *Bildung – Architektur – Künste* der Universität Siegen praktiziert seit ihrer Gründung 2011 einen regen und produktiven interdisziplinären Austausch zwischen ihren Fachkulturen. Die Studierenden und Wissenschaftler¹ der Fakultät entdecken und entwickeln dabei Themenfelder, welche die einzelnen Disziplinen durch vielfältige Blickwechsel inspirieren. Der vorliegende Band geht auf die fakultätsgemeinsame Tagung »Kulturelle Bildung – Bildende Kultur« im April 2016 zurück. Mit ihm sollen einige Schnittmengen solcher Inspiration in ihrer Vielschichtigkeit dargestellt werden. Dabei wurde jedoch auch über die Grenzen der Fakultät und Disziplinen geblickt: Gäste aus anderen Fakultäten und Universitäten haben mit uns das Terrain des Themas erweitert.

Schon die erste Tagung der Fakultät präsentierte in dem Band »Raum für Bildung« (2012) eines der aktuellsten Themenfelder. Auch in diesem zweiten Band sollen pädagogische, künstlerische, popkulturelle und architektonische Schlaglichter auf das Thema *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur* geworfen werden. Der Schwerpunkt der Fakultät zum Themenfeld *Inklusion* entfaltet auch hier sein Potential – und das Motto der Universität Siegen *Zukunft menschlich gestalten* umrahmt alle Schnittmengen mit einem Ziel.

Wir danken allen Teilnehmern an der Tagung für die spannenden Vorträge und Diskussionen, den Autorinnen und Autoren für die Ausformulierung ihrer Beiträge sowie den Helfern bei der Organisation. Unser Dank richtet sich an Frauke Hees, André Schütte, Katharina Miketta, Stephan Schmitz und Imke Nöll für die Hilfe bei der Manuskripterstellung sowie dem transcript Verlag für die gute Zusammenarbeit. Der Fakultät und der Universität danken wir für die Unterstützung der Tagung und des Bandes.

Gabriele Weiß & Hildegard Schrötelers-von Brandt (Dekanin der Fakultät Bildung, Architektur, Künste)

1 | Wenn von den einzelnen Autorinnen und Autoren nicht anders gehandhabt, ist mit der Nennung der männlichen Funktionsbezeichnung in diesem Buch, sofern nicht anders gekennzeichnet, immer auch die weibliche Form mitgemeint.

Kulturelle Bildung – ein Containerbegriff?

Einleitung

Gabriele Weiß

Es heißt, *Kultur* und *Bildung* seien Containerbegriffe (vgl. Fuchs/Liebau 2013: online). Kombiniert man sie zu Kultureller Bildung oder Bildender Kultur, entstehen noch größere Container. Doch bevor gefragt werden kann, ob Kulturelle Bildung ein Containerbegriff ist, muss geklärt werden, was mit ›Containerbegriff‹ gemeint ist. Dabei stellt sich heraus, dass dieser Begriff gar nicht so einfach zu zuordnen ist. Drei komplexe und sich überschneidende Eigenschaften können gefunden werden.

Im Kontext der Diskursanalyse sind Containerbegriffe solche, die viele Attribute enthalten (grünes blatt 2016: online), mit denen sie assoziiert werden. 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. Die Internetzeitung »Grünes Blatt« verdeutlicht diese problematische Eigenschaft von Containerbegriffen am Beispiel »Liebe«: Dem Begriff »Liebe« werden u.a. Attribute wie Eifersucht, Sehnsucht, Romantik oder Erregung zugeschrieben. Problematisch wird es, wenn man meint, dass der Begriff für ein Phänomen zutreffend sei (»es ist Liebe«), und nun alle Attribute erfüllt wissen will. Wenn auf dem Container ›Liebe‹ steht, dann erwartet man das ganze Programm: Sehnsucht, Romantik, Eifersucht und Erregung. Wenn jemand nicht eifersüchtig ist, dann stimmt die Etikettierung nicht. Das verdeutlicht, dass Containerbegriffe im Gegensatz zu anderen Begriffen in einer erheblich höheren Gefahr stehen, bei ihrer Verwendung einen Streit über die Rechtmäßigkeit ihrer Bezeichnung herbeizuführen. Sie bestimmen ein Phänomen, bleiben aber mit der Bestimmung unklar, breit, abstrakt und somit wiederum unbestimmt.

Was heißt das für den Containerbegriff »Kulturelle Bildung«? Kulturelle Bildung als Container enthält unzählige Attribute: Künstlerisches, Ästhetisches, Musikalisches, Poetisches, Kreatives, Schönes u.v.m. Problematisch wird das, wenn man meint, dass der Begriff zutreffend sei (»es ist Kulturelle Bildung«)

und nun andere Attribute hervorkramt, die auch erfüllt sein müssten oder deren Gegenteil gerade nicht zutreffen dürfe. Das kann verengend und ausgrenzend wirken: Wenn etwas Kulturelle Bildung sein will, dann muss es um Kunst oder Künstlerisches gehen. Man könnte argumentieren: Wenn z.B. Musikunterricht Kulturelle Bildung ist, dann hat dort industriell hergestellte und massenhaft konsumierte Popmusik nichts zu suchen. Nun ist aber der Begriff »Ästhetische Bildung« gerade durch »Kulturelle Bildung« ersetzt worden, um die Phänomene der Alltags- und Populärkultur in den Container mit hineinzunehmen. Damit wirken Containerbegriffe nicht nur verengend, sondern auch vereinnahmend: Sie sind derartig dehnbar, dass alles unter sie fallen kann.

Eine zweite problematische Eigenschaft in der Funktionsweise von Containerbegriffen identifiziert Ulrich Beck (vgl. Beck 1997) in ihrem politischen Gebrauch: In politischen Debatten funktionieren Containerbegriffe so, dass mit einer hohen Zustimmung zu rechnen ist, aber dennoch keine konkreten Versprechen gegeben werden. Damit sie so funktionieren, werden zwei Techniken angewandt: Komplexitätsreduktion und Erstarrung. Container-Begriffe werden so verwendet, als ob ihr eigentlich dynamischer und mehrdimensionaler Sachverhalt (Liebe, Bildung, Kultur) ein statischer und einfacher sei. Sie täuschen damit eindeutige Bestimmung, Statement und Commitment vor, ohne sich festzulegen. Das führt dazu, dass sie durch ihre universelle Einsetzbarkeit im Gebrauch hohl werden, bis sie ihren Inhalt gänzlich verlieren. Mit ihrer Hohlheit, aber äußerlichem Glanz lösen sie Zustimmung aus, ohne eine inhaltliche oder eindeutige Aussage gemacht zu haben.

Wer für Kulturelle Bildung ist, wird heute kaum Ablehnung erhalten, aber was genau unter Kultureller Bildung zu verstehen ist und wie sie aussehen soll, ist noch mit keiner Forderung nach ihr und für alle, gesagt. Der Containerbegriff Kulturelle Bildung ist inflationär im Gebrauch und so gebräuchlich, dass er beliebig füllbar wird: Er kann alles und/oder auch nichts beinhalten. Er wird vielfach mit Erwartungen überladen und ist in seiner Zielformulierung zu wenig präzise, um kritisiert werden zu können.

Eine dritte Eigenschaft von Containerbegriffen kommt ans Licht, wenn sie in wissenschaftlichen Kontexten zur Erkenntnisgewinnung und tieferen Verständnis beitragen sollen. »Containerbegriffe tragen nichts zur Erkenntnis bei, der einzig mögliche Erkenntnisgewinn liegt bei ihnen in einer Analyse ihrer Verwendung und der Rahmen [bzw. Kontext], in den sie gestellt werden« (Perchinig 2010: 18). Ein Containerbegriff öffnet sich für Erkenntnisse erst in einer Untersuchung seiner Verwendungsweisen, Begriffskombinationen, Kontexte und deren Assoziationen. Ein Containerbegriff funktioniert so, dass sich in ihm differente theoretische Fragmente mit verschiedenen politischen Forderungen mischen können. Und ein Containerbegriff in pädagogischem Kontext funktioniert so, dass sich differente bildungstheoretische Fragmente mit verschiedenen bildungspolitischen Forderungen mischen.

Um diese drei Eigenschaften von Containerbegriffen am Beispiel Kulturelle Bildung zu prüfen, soll im Folgenden der UNESCO »Leitfaden für Kulturelle Bildung« von 2006 herangezogen werden. Den Hintergrund für die Entstehung des Leitfadens bildet die Vision und »Einigkeit über die Bedeutung der kulturellen Bildung für den Aufbau einer kreativen und kulturbewussten Gesellschaft« (Leitfaden 2006: 3). Schon mit dieser Formulierung wird Kulturelle Bildung für die Gesellschaft in Dienst genommen. Das wird ausdrücklich formuliert:

»Die Gesellschaften des 21. Jahrhunderts verlangen zunehmend Arbeitskräfte, die kreativ, flexibel, anpassungsfähig und innovativ sind, und Bildungssysteme müssen sich auf Grund dieser wechselnden Bedingungen weiterentwickeln. Kulturelle Bildung stützt die Lernenden mit diesen Fähigkeiten aus, die es ihnen erlauben, sich auszudrücken, ihre Umgebung kritisch wahrzunehmen und aktiv an verschiedenen Aspekten des menschlichen Lebens teilzunehmen.

Kulturelle Bildung ermöglicht es auch einem Staat die Humanressourcen hervorzubringen, die zum Erschließen seines wertvollen kulturellen Kapitals notwendig sind.« (Leitfaden 2006: 5)

Die Gesellschaften verlangten Arbeitskräfte – und Kulturelle Bildung stattete diese Arbeitskräfte mit den nötigen Fähigkeiten aus. Hier wird Kulturelle Bildung nicht nur in den gesellschaftlichen, sondern auch ökonomischen Dienst genommen. Vor allem wird behauptet, dass dies die Aufgabe und Funktion von Kultureller Bildung ist, »einem Staat die Humanressourcen« hervorzubringen – und dass Kulturelle Bildung dazu in der Lage sei. Völlig unverfänglich wird von »nachhaltige[n] kulturelle[n] (kreativen) Industrien und Unternehmen« (ebd.) gesprochen, von denen das Heil der Gesellschaften erwartet wird. Was passiert hier? Als hätte es Adornos Kritik und die Diskussion der 80iger Jahre um Ästhetische Bildung nie gegeben. Aber vielleicht hat es sie auch nur marginal in der Erziehungswissenschaft und in Deutschland gegeben. Sie wurde wissenschaftlich und nicht politisch geführt und sie wurde international nicht zur Kenntnis genommen.

Der politische und bildungspolitische Hintergrund der Entstehung dieser Redeweisen ist teilweise auch in Deutschland rekonstruierbar: Die Gefahr einer Marginalisierung künstlerischer Fächer verschärfte sich zur Jahrtausendwende mit PISA: Einige Fächer wurden evaluiert, die anderen erscheinen fakultativ (vgl. Fuchs 2008: 9) als ein Luxus, den man sich in Zeiten des Sparens nicht leisten kann. Damit sie nicht an den Rand gedrängt und unter Sparzwängen sogar weggelassen, muss ihre Bedeutung gehoben werden und ihre unverzichtbare Relevanz verdeutlicht werden. Doch um die Bedeutung der Kulturellen Bildung zu heben und sie aus ihrem Luxusdasein zu befreien, bedarf es Begründungen und Legitimierungen. Legitimierungen fragen immer utilitaristisch nach

dem größten Nutzen für möglichst viele und Begründungen müssen immer wissenschaftlich sein. Welche Wissenschaft dabei die höchste Legitimationskraft mit sich bringt, ist bezeichnend für unser zeitgemäßes wissenschaftliches Paradigma. Es ist nämlich nicht die Pädagogik und Erziehungswissenschaft, deren Ergebnisse der Kulturellen Bildung Bedeutung verleiht, sondern es sollten evidenzbasierte naturwissenschaftliche Argumente sein.

»Die Ergebnisse der Neurowissenschaften legen nahe, dass das Denken erst durch die Schulung der Sinne in Gang kommt. Ohne Neuroplastizität keine Kreativität. Selbstbewusste starke Einzelne und Gruppen, die Verantwortung für sich selbst und ihre Umwelt übernehmen, sind ein Erfolgsgarant für eine gute Entwicklung der Gesellschaft. Deshalb ist kulturelle Bildung kein Zusatz-Luxus-Angebot.« (Merkel 2008: 6)

Um Kultureller Bildung Nützlichkeit zu bescheinigen, müssen als erstes ihre Wirkungen und deren Tranferleistungen bewiesen, zweitens muss ihre Qualität hervorgehoben, gefordert und gesichert, und drittens muss ihr Erfolg kontrolliert, evaluiert und zertifiziert werden. So stehen im Fokus der Forschung: Wirkungsforschung, Qualitätsmanagement und Audits, welche die Qualität zertifiziert. Die Vermessung der Kulturellen Bildung ist eine Vermessenheit, denn was da vermessen, gemanagt und akkreditiert werden soll – Kulturelle Bildung – wird nicht näher bestimmt. Dem UNESCO-Leitfaden für Kulturelle Bildung geht eine Gliederung voraus, in welcher der Hintergrund seiner Entstehung erläutert wird, es werden Ziele formuliert, Konzepte differenziert in Bereiche, Zugänge und Dimensionen Kultureller Bildung, Strategien für eine effektive Kulturelle Bildung werden erörtert, die Forschung wird thematisiert und Empfehlungen werden gegeben – was aber nun unter Kultureller Bildung verstanden wird, wird mit keinem Wort erwähnt. Der Container scheint beliebig befüllbar.

Einer solchen Vereinnahmung gegenüber sollte sich Kulturelle Bildung widerständig zeigen. Denn mit der Brauchbarkeit von Kultureller Bildung für die Gesellschaft ist nur die eine Seite vom Doppelcharakter der Kultur (vgl. Adorno 1959: 94) bedient. Die pragmatische Seite Kultureller Bildung, in welcher Kultur als die Gestaltung des Lebens gedacht wird und Bildung gelingt, wenn man im Vorhandenen zurecht kommt, blendet die in elitären Verruf gekommene ästhetische Geistesbildung aus. Das Problem der anderen Seite, der Geisteskultur oder vormals sogenannten Hochkultur besteht darin, dass sie ihre Abgrenzung verloren hat. Adornos Kritik ist so heute nicht mehr möglich, weil die Differenz zwischen Hochkultur und populärer Kultur nicht mehr gezogen werden kann. Dennoch möchte ich mich seiner Kritik insofern anschließen, als die Seite der Kultur, die als pragmatische Gestaltung des Lebens gedacht wird, in der Gefahr steht, das Bestehende zu bejahen und in den Dienst

von gesellschaftlichen Interessen gestellt wird. Der Leitfaden für Kulturelle Bildung zeigt dies beispielhaft.

Was aber ist das Problematische daran, wenn Kulturelle Bildung auf ihre Relevanz für die Gesellschaft bestimmt wird? Sie wird reduziert. Die Hineinführung in die Kultur ist nur eine Dimension – und es wird eine entscheidende Dimension bei der heutigen Thematisierung von Kultureller Bildung vergessen: das *Herausfallen* aus der Kultur.

Alles, was im UNESCO Leitfaden für Kulturelle Bildung angeführt und vorgebracht wird, um die Bedeutung der Kulturellen Bildung zu erhöhen, fällt unter dasjenige Anliegen, was mit Mollenhauer »Ästhetische Alphabetisierung« (vgl. Mollenhauer 1990) genannt wird. Diese Form der Kulturellen Bildung befähigt zum rezeptiven wie produktiven Umgang mit symbolischen Artefakten in Kunst wie Lebenswelt. Kulturelle Bildung befähigt zur Teilhabe an Kultur.

In unseren heutigen Bestrebungen, möglichst alle und jeden zu integrieren und Inklusion als selbstverständlich zu etablieren, wäre es höchst unzeitgemäß, von einer exkludierenden und exklusiven Ästhetischen Bildung zu sprechen, die einen nicht befähigt, teilnehmen zu können, sondern die einen den Boden unter den Füßen wegzieht und den Abgrund der Freiheit zeigt. Aber genau derartige ästhetische Erfahrungen mit Kunst machen Kulturelle Bildung zu einem Außeralltäglichen. Hierdurch schafft sie Distanz. Das Scheitern beim Versuch, den symbolischen Gehalt eines künstlerischen Artefaktes mit den gewohnten und selbstverständlichen Deutungsmustern zu verstehen, zeigt die Grenze des kulturell bestimmten Verstehens. Erst hier kommt ein Verständnis von Ästhetische Bildung zum Tragen, welches über den Bruch mit allen Formen der Gestaltung des Lebens die Kontingenz dieser symbolischen Formen zeigt. Erst über diesen Bruch erhält der sich Bildende »die Möglichkeit einer Distanz zur kulturellen Wirklichkeit« (Seel 1993: 48). Eine derartige Distanzierung von Lebenswirklichkeit oder Kultur durch ästhetische Erfahrungen passt weder in Road Maps noch lassen sich Ziele, Konzepte und Strategien zu ihrer Hervorbringung entwickeln. Wie Mollenhauer es provokativ, aber durchaus ernst gemeint formulierte: Eine solche Ästhetische Bildung ist Sperrgut für die Pädagogik – und Sperrgut muss »zerstückelt werden, damit es in die pädagogische Kiste passt« (Mollenhauer 1990: 484). Die Ästhetische Bildung ist zerstückelt worden und was von ihr in die pädagogische Kiste passt, wird heute Kulturelle Bildung genannt. Die andere Hälfte von Ästhetischer Bildung passt damit auch nicht in den Container namens »Kulturelle Bildung«. Vielleicht ist das ein versteckter Grund, warum »Kulturelle Bildung« als Terminus »Ästhetische Bildung« abgelöst hat. Denn es kann in einer distanzierenden Ästhetischen Bildung nicht die Rede von Kompetenzaneignung und -vermittlung sein und auch Wirkungsforschung und Qualitätsmanagement von Ästhetischer Bildung kommen an ihre Grenze.

Der UNESCO Leitfaden für Kulturelle Bildung heißt im Englischen »Road Map for Arts Education«. Aus den ehemaligen deutschen Begriffen für eine Übersetzung von *arts education* wie »Kunsterziehung« und »Ästhetischer Bildung« wurde im Laufe der Zeit »Kulturelle Bildung« – ein Begriff, der weit gefasst auch die Populär- und Alltagskultur meint und in Richtung Wohn- und Lebensweise tendiert. Was passiert in dieser Verwandlung des klassischen Begriffs der »Ästhetischer Bildung« zu »Kultureller Bildung«?

Das Attribut »kulturell« ist nur scheinbar eine Beifügung, welche Bildung näher bestimmen würde. Im Gegenteil: »Kultur« als ein noch viel weiterer Containerbegriff als »Bildung« potenziert die Unbestimmtheit. Ist einerseits eine Weite und Breite der Verständnisweise von Bildung, Kultur, Kultureller Bildung und Bildender Kultur erwünscht, so besteht andererseits die Gefahr einer Nivellierung. Wenn z.B. Kultur alle von Menschen handelnd veränderte Natur wäre, wie Arnold Gehlen (vgl. 1961) meinte, dann wäre auch Mathematik-Unterricht Kulturelle Bildung. Der Container wird so groß, dass Bildung und Kultur zusammenfallen. Damit ist Kulturelle Bildung ein Pleonasmus und es gibt keine Bildung, die nicht irgendwie kulturell ist.

Eckard Liebau et al. finden eine präzise Formulierung für Kulturelle Bildung: In Kultureller Bildung werde »der Zusammenhang von Wahrnehmung, Ausdruck, Darstellung und Gestaltung der Welt vorrangig unter ästhetischen Gesichtspunkten in Rezeption und Produktion zum Gegenstand«, d.h. »(A)llgemeine Bildung im Medium der Künste« (Liebau et al. 2013: 13). Hier werden zur näheren Bestimmung von Kultureller Bildung die Wörter Künste und Ästhetik wieder eingeführt. Wenn man in der Definition an die Stelle von Kunst und Ästhetik wieder Kultur einsetzen würde, hätte man eine Definition für Bildung: In Bildung wird der Zusammenhang von Wahrnehmung, Ausdruck, Darstellung und Gestaltung der Welt unter kulturellen Gesichtspunkten in Rezeption und Produktion zum Gegenstand, d.h. Allgemeine Bildung im Medium der Kultur. Es scheint ein Spiel der Begriffe: Je nach Kombination und Betonung der zwei zur Rede stehenden Begriffe *Bildung* und *Kultur* werden ganze semantische Felder aufgerufen und verschoben.

Die Kombination *Kulturen der Bildung* z.B. könnte schon nicht mehr dem Bereich der Ästhetik und Kunst angehören, sondern vielmehr wird die Schulpädagogik bis Didaktik sich angesprochen fühlen. »Kulturen der Bildung« hieß der 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2008 in Dresden. Dabei ging es um Lernkultur, Schulkultur, Institutionenkultur, Elitekultur, Gegenkultur, Lesekultur usw.

Kulturen der Bildung ist ein Genitiv, wobei Bildung das Genitiv-Attribut ist, welches die Kulturen näher bestimmt. Der Genitiv lässt sich in genitivus subjektivus und genitivus objektivus unterscheiden. Alle gerade genannten Kombinationen wie Lernkultur und Schulkultur sind Formen des genitivus subjektivus von Kulturen der Bildung. (Am Beispiel: Lernkultur – Kultur des

Lernens. Wessen Kultur? Die des Lernens – Lernen ist das Subjekt, welches Kultur hervorbringt.) Im genitivus subjektivus von Kulturen der Bildung ist Bildung das bestimmende Subjekt, d.h. die Quelle der Handlung. Praktiken der Bildung bringen bestimmte Bildungskulturen hervor. Kultur ist das Objekt und wird gebildet.

Im genitivus objektivus ist Bildung das Ziel der Handlung. Das Genitiv-Attribut Bildung ist das Objekt der Handlung. Bildung wird kultiviert, soll eine bestimmte Form/Kultur annehmen. Kulturen der Bildung meint dann die Frage, wie in differenten historischen und regionalen Bereichen Bildung praktiziert, d.h. wie sie gestaltet wird.

Die Frage ist, ob mit der Umkehrung des Genitivs von Kulturen der Bildung in *Bildung der Kulturen* die gleichen Felder abgesteckt werden oder ob neue Terrains entstehen. Das war die Hypothese und der Ausgangspunkt für die Tagung an der Universität Siegen, welche dem Band zugrunde liegt: Dass bei der Umkehrung von Kulturen der Bildung und Bildung der Kulturen und deren Genitiv-Varianten, wie in einer Vierer-Matrix, nicht das Gleiche heraus kommt, weil Kultur und Bildung unterschiedlich gebraucht werden, d.h. sie verändern allein durch differente Konstellationen und Kombinationen ihren Gehalt.

Mit dem Titel der Tagung und des Bandes »Kulturelle Bildung – Bildende Kultur« wollten wir ein Feld abstecken, ein Spielfeld, in welchem sich all unsere Disziplinen der Fakultät Bildung Architektur Künste verorten können. Jeder kann die Begriffskombination von Kultur und Bildung produktiv und spielerisch kombinieren. Dabei ergaben sich lose disziplinäre, thematische oder auch formale Felder, nach denen die Vorträge der Tagung gegliedert wurden, ohne den Anspruch einer feststehenden Systematik erheben zu wollen.

Begriffliche Ver(un-)sicherungen waren gewollt und provoziert mit dem Titel »Kulturelle Bildung – Bildende Kultur«.

Johannes Bilstein und *Jörg Zirfas* geben auf die Frage »Muss Kulturelle Bildung sein?« sechs mögliche Antworten aus der Perspektive der pädagogischen Anthropologie Kultureller Bildung. Daraufhin gehen die Autoren der Frage nach, was es heißen kann, mit kultureller Bildung »in Berührung« zu kommen, um von dort aus unter Rückbezug auf Bourdieu/Passeron deren Distinktionsfunktion zu problematisieren.

Die Frage nach einem Verständnis von »Kultur« muss angesichts der gegenwärtigen Fluchtbewegung immer wieder neu gestellt werden. *Wolfgang Bergem* wirft einen genaueren Blick auf das Kulturverständnis vom 19. Jh. an bis in die Postmoderne und betont, dass eine Vorstellung von Kultur als einem

pluralen, flüssigen und dynamischen Prozess treffender erscheint als eines organischen Ganzen.

Bei der Konzeption von Programmen für Kultureller Bildung ist es entscheidend, welchen Bildungsbegriff man zugrunde legt, um die Bildungspotenziale auszuloten. *Stephanie Günther* plädiert in ihrem Beitrag für einen Bildungsbegriff, welcher die ästhetische Erfahrung und die damit ausgelöste Reflexion des Verhältnisses zu sich, den anderen und der Welt beinhaltet und somit die Teilnehmer stärker in den Vordergrund rücken als die Anbieter Kultureller Bildung.

Reflexionen der Forschung zur Kulturellen Bildung zeigen die unterschiedlichen wissenschaftlichen Herangehensweisen und deren Probleme.

Ausgehend von einer Bestimmung von Kultur als einem Ort der Befremdung über Selbst und Welt problematisiert *Christiane Thompson* einen allein kompetenzorientierten (»vermessenden«) Zugriff auf Kulturelle Bildung am Beispiel des Musikhörens. Auf diesem Kulturverständnis und seinen sozialtheoretischen Implikationen aufbauend, wird zum Schluss der Frage nach dem Wie des Erforschens Kultureller Bildungsprozesse nachgegangen.

Simone Kosica fragt danach, wie die Qualität von Kultureller Bildung systematisiert werden kann und benennt vier evaluationsleitende Dimensionen, in denen sich die Ergebnisse von Studien einordnen lassen.

Die bildende Dimension der Rhetorik, ob als Strategie der Überzeugung oder als Kunst der schönen Rede, liegt vor allem in dem Gebrauch der Rhetorik als Mittel kommunikativer Vermittlung. Ausgehend von einem derartigen Verständnis von Rhetorik, arbeitet *Tobias Schmohl* die spezifischen Bedeutungen Kultureller Bildung heraus.

Bildende Kultur – Architektur bedarf einer Vermittlung um Teilhabe zu ermöglichen bei der baukulturellen Gestaltung von Städten wie schulischen Lern-Räumen.

Inwiefern Baukultur wirkt und inwiefern in und mit ihr Vermittlungspraktiken ein baukulturelles Verständnis initiieren, erläutert *Hildegard Schröteler-von Brandt* anhand der zunehmenden Bedeutung des öffentlichen Diskurses über Städtebau und Architektur von Experten und Laien gleichermaßen.

Auch *Stephanie Reiterer* geht es um eine Experten-Laien-Kommunikation, für die eine baukulturelle Diskursreife, d.h. die Fähigkeit der Wahrnehmung und Beschreibung von räumlichen Gegebenheiten, gegeben sein muss. Baukulturelle Bildung sollte möglichst breit in den Unterricht implementiert werden, zudem sie bei Umfragen auch auf ein hohes Interesse der Schülerinnen und Schüler stoße.

Andreas Hammon lotet die Schnittstellen von Lernen und Raum aus und verknüpft dabei Perspektiven von Architektur, Pädagogik und Schulentwicklung. Inklusion und Heterogenität fordern die Passung zwischen Lehr-Lern-Prozessen und Raum-Strukturen heraus.

Kunst- und Kulturvermittlung in Museen als Kulturelle Bildung eröffnet neue Perspektiven auf diese, aufgrund der Einbeziehung Erwachsener als Lerner. Interkulturelle Problematiken und historische Methodenreflexion verweisen aber auch auf die Kooperation zwischen Schule und Museum.

Kulturelle Bildung im Museum, die sich an Erwachsene mit ausstellungsbegleitenden Vermittlungsangeboten wendet, wird von *Inga Specht* differenziert in Portale und Dimensionen, mit denen sich die vorhandenen Programme analysieren lassen.

»Kultur-Kisten« ist die Metapher für einen klassifizierenden Umgang mit kulturellen Differenzen, welcher zum Scheitern verurteilt zu sein scheint. *Magdalena Eckes* zeigt mit ihrem Beispiel wie Kulturelle Bildung aussehen kann als Prozess der Kunstvermittlung.

Um ein Beispiel von historischer Kunstvermittlung, die auf den ersten Blick recht offen und fortschrittlich klingt, sich aber bei genauerem Hinsehen als Disziplinierung militärischen Stils erweist, geht es in dem Beitrag von *Andreas Zeising*.

Swaantje Brill, Susanna May-Krämer, Andreas Nießeler und Bernd Wagner stellen ihr Projekt in Kooperation mit Museum und Schule dar, in welchem die Kinder videographisch dokumentierte Lernerfahrungen machen, die über das Präsentieren von Objekten aus eigenem handelndem Umgang mit Sachen kommunikativ zum Ausdruck gebracht werden.

Schule und Unterricht können als klassische Orte der Kulturellen Bildung Identitätsbildung ermöglichen und verhindern aufgrund der Schwellen und Zugänglichkeit zur und in der Schule.

Schule als immer schon geltender Ort kultureller Bildung entwickelt auch eine bildende Kultur von Praktiken der Identitätsbildung. *Julia Lipkina* zeigt in ihrer Untersuchung, wie Jugendliche durch schulisch gegebene Kultur geprägt werden, aber auch reflektierendes und distanzierendes Verhalten zu dieser prägenden Kultur zeigen.

David Unterhuber stellt ein Projekt vor, in welchem Schülerinnen und Schüler nicht nur Beforschte, sondern gleichzeitig Forscher und Entdecker ihrer eigenen Erfahrung von Schwellen zu und in der Schule sind. So wie Schwellen metaphorisch und sinnlich-räumlich gemeint sein können, so teilen sich die ›Schwellen‹-Erfahrungen in sinnlich-leibliche und kognitive.

Die Kulturelle Bildung von privaten Musikschulen seien Henning und Vena Schluß zufolge öffentlich. Zur Zeit der Aufklärung war Öffentlichkeit dann gegeben, wenn der Staat Zugänglichkeit sicherte. Heute kann das aber nicht heißen, dass alle nicht-staatlichen Schulen nicht öffentlich sind.

Lehrerbildung gewinnt an Potenzial, wenn Kulturelle Bildung in der universitären Lehre einbezogen wird.

Nathalie Heiligttag plädiert dafür, in der universitären Lehrerbildung die Bedeutung theatrale Bildung zu stärken und mit empirischer Forschung zu unterstützen, ohne Theaterkunst dabei einer Verzweckung zu unterziehen.

KulturSchulen sind zertifizierte Schulen, welche ästhetische Zugänge in allen Fächern und ein Curriculum für kulturelle Praxis entwickeln und künstlerische Kooperationen verstetigen. *Michael Retzar* erläutert erste Ergebnisse aus der Begleitstudie zu KulturSchulen in Hessen.

Mit einem neuen Raumverständnis versehen, schickt *Anja Ciupka* Studierende in einen Prozess künstlerisch-kreativer Erfindung von Vermittlungskonzeptionen, welche zeigen können, dass die Unbestimmtheit des Begriffspaares Kulturelle Bildung – Bildende Kultur ein Potenzial sein kann.

Außerschulische Lernorte bieten Alternativen der Kulturellen Bildung, welche die schulischen Grenzen überschreiten.

Vom Standpunkt einer Kritischen Pädagogik aus argumentiert *Alf Hellinger* gegen eine kommerzielle Ästhetik und deren Entfremdungsmechanismen. Unter Rückgriff auf einen reformpädagogischen Ansatz aus dem Bereich der Kunstpädagogik werden Alternativen Kultureller Bildung thematisiert.

Annika Blichmann und *Sebastian Engelmann* zeigen die strukturellen Ähnlichkeiten von Bildungsprozessen und Reisen auf, z.B. Brüche und Dissonanzen. Anhand von Interviews mit Schülern und Schülerinnen einer Hermann-Lietz-Schule, welche Reise- und Bildungserfahrungen schildern, wird die Bedeutung von Reisen für interkulturelle Bildung verdeutlicht.

Katharina Kindermann und *Ulrich Riegel* stellen die Frage, ob der Kirchenraum als Kulturträger auch als ein solcher wahrgenommen wird. Mit der Differenzierung zwischen religiösen und kulturellen Praktiken wurden Grundschulschüler_innen befragt, wie ihnen Raum und Gegenstände gefallen haben.

Pop(ulär)-Kulturelle Bildung ist heute ein neues Feld der Kulturellen Bildung, welches weder pragmatisch gesellschaftlichen Nutzen noch höhere Kunst-erfahrung für sich beansprucht und dennoch beides bewirken kann.

Anhand der Qualitätsfernsehserie *Lost* zeigt *Olaf Sanders*, inwiefern uns die Serienkultur nötigt unsere Bildungsvorstellungen zu weiten. Dabei geht er auf die Bedeutung der Bilder und der Bewegungsbilder ein, streift die ästhetische Erfahrung und verrät, was das mit Mathematik zu tun hat.

Michael Rappe und *Christine Stöger* loten kulturelle, ästhetische und ethische Dimensionen von Bildungsprozessen aus, indem sie auf die Mikrostruktur performativer Aneignungsprozesse beim ›Breaking‹ (einem Tanzstil der Hip-Hop-Kultur) verweisen.

Um sich einer transkulturellen Bildung postfeministischer Ästhetik zu nähern, analysieren *Nika Daryan* und *Birgit Althaus* Fragmente kleidungspraktischer Genderinszenierung in Musikvideos.

André Schütte erläutert die These, dass auch im Supermarkt Bildung möglich ist und illustriert dies anhand des Romans ›Vier Äpfel‹ von David Wagner. Die Verknüpfung der ästhetischen Erfahrung der käuflichen Dinge mit biographischen Erinnerungen und exzessiven Zukunftsvisionen bilden beim Protagonisten des Romans ein Selbst- und Weltverhältnis, zu dem er sich noch einmal verhalten kann.

Kulturelle Bildung in Kontexten von Ethik, Politik und Kritik zeigt sich widerständig gegenüber sie vereinehmende Verzweckung und wird gerade damit ethisch und politisch bedeutsam.

Kultur verstanden als ein Diskurs, der in seiner Rhetorik immer Grenzen zieht und normative Setzungen beinhaltet, führt zu machtvollen Identitätskonstruktionen, welche von *Lisa Freieck* und *Tatjana Kasatschenko* dekonstruiert werden. Sie stellen dem einen Ansatz rassismuskritischer Bildung gegenüber, welcher die binäre Praxis des kulturellen Vergleichs hinter sich lässt.

Katja Hoffmann betrachtet Schulbücher für den Kunstunterricht unter der Perspektive, dass in ihnen Wissensbestände kanonisiert werden. Dabei stellt sie fest, dass in den meisten Schulbüchern eine männliche und westlich-eurozentristische Kunstgeschichte präsentiert wird.

Unter Rückgriff auf den Kulturbegriff im Kontext der Cultural Studies, stellt sich *Daniel Krenz-Dewe* folgende Frage: Inwieweit reflektieren die Teilnehmer und Veranstalter von Kultureller Bildung ihre eigenen Subjektpositionen und beziehen die jeweils Anderen so ein, dass diese auf ihre eigene gesellschaftliche Position aufmerksam werden können?

Dass bildende Kultur immer unter einer anthropologischen und ethischen Perspektive gesehen werden muss und diese Dimensionen auch Ausdruck kultureller Bildung sein sollten, zeigt *Jürgen Nielsen-Sikora* unter Rückgriff auf das philosophische Werk von Hans Jonas.

Mit Kultureller Bildung zur Teilhabe, so ein Slogan heutiger Inklusionsbestrebungen von Disability bis Fluchtmigration.

Sigrun Mützlitz verdeutlicht in ihrem Beitrag die Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer an einer Förderschule mit dem Profilschwerpunkt kulturelle Bildung, dass es möglich ist, über künstlerische und kreative Aktivitäten das Selbstkonzept und die Anerkennung der Schülerinnen und Schüler zu steigern.

Die Teilhabe an Kultureller Bildung erfolge laut *Gesa Siebert-Ott* in bedeutendem Maße über die Sprache des Lehrens und Lernens – die Bildungssprache, welche bei Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund einer besonderen Aufmerksamkeit bedürfe.

Katharina Gimbel zeigt, wie an Berufsschulkollegs durch Kulturelle Bildung in Form von Mapping ein ästhetischer Zugang zur Lebenswelt von Zielgruppen (z.B. von Flüchtlingen) generiert werde, um Spracherwerb, Sozialraumorientierung und Berufswahlorientierung anzuregen.

LITERATUR

- Adorno, Theodor (1959): Theorie der Halbbildung, in: Ders.: Gesammelte Schriften Bd. 8, Darmstadt 1998, S. 93-121.
- Beck, Ulrich (1997): Was ist Globalisierung? Frankfurt a.M.
- Fuchs, Max (2008): »Der UNESCO-Leitfaden zur kulturellen Bildung. Annäherungen und Überlegungen«, in: Deutsche UNESCO Kommission (Hg.), Kulturelle Bildung für Alle. Von Lissabon 2006 nach Seoul 2010, Bonn, S. 8-15.
- Fuchs, Max/Liebau, Eckart (2013): Kapiteleinführung: Mensch und Kultur, <https://www.kubi-online.de>, zugegriffen: 13.10.2016
- Gehlen, Arnold (1961): Anthropologische Forschung, Reinbek.
- Grünes Blatt – Zeitung für Umweltschutz von unten. www.gruenes-blatt.de/index.php/Begriff:Containerbegriff, zugegriffen: 13.10.2016
- Leitfaden für Kulturelle Bildung der UNOSCO (2006): www.unesco.at/bildung/kulturbildung_roadmap_de.pdf, zugegriffen: 14.10.2016.
- Liebau, Eckart/Jörissen, Benjamin/Hartmann, Sylke/Lohwasser, Diana/Werner, Felix/Klepacki, Leopold/Wagner, Ernst (2013): »Forschung zur kulturellen Bildung«, in: BMBF (Hg.), Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung, Berlin.
- Merkel, Christine (2008): »Kulturelle Bildung für Alle – mit allen Sinnen«, in: Deutsche UNESCO Kommission (Hg.), Kulturelle Bildung für Alle. Von Lissabon 2006 nach Seoul 2010, Bonn, S. 6-7.

-
- Mollenhauer, Klaus (1990): »Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit«, in: Zeitschrift für Pädagogik 36 Jg. H4, S. 481-494.
- Perchinig, Bernhard 2010: »Migration, Integration und Staatsbürgerschaft – was taugen die Begriffe noch?«, in: Herbert Langthaler (Hg.), Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde, Innsbruck, S. 13-32.
- Seel, Martin (1993): Intensivierung und Distanzierung. Ästhetische Bildung markiert den Abstand von der Allgemeinbildung, in: Kunst+Unterricht, Heft 176, S. 48-49.