

Kerstin Hübner / Viola Kelb /  
Franziska Schönfeld / Sabine Ullrich (Hrsg.)  
**Teilhabe. Versprechen?!**

# KULTURELLE BILDUNG /// 55

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

### **Beirat**

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

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

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

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

Kerstin Hübner / Viola Kelb /  
Franziska Schönfeld / Sabine Ullrich (Hrsg.)

# **Teilhabe. Versprechen?!**

Diskurse über Chancen- und Bildungsgerechtigkeit,  
Kulturelle Bildung und Bildungsbündnisse

### **Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek**

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

\*Die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) setzt sich als Dachverband für Kulturelle Bildung für kulturellen und demokratischen Zusammenhalt ein.

Die Gesellschaft mitzugestalten, ist Grundlage für Zufriedenheit mit der Demokratie und hängt von Teilhabechancen ab. Teilhabe beginnt damit, Menschen nicht nur zu meinen, sondern auch zu benennen. Die BKJ bemüht sich deshalb um genderechte und diskriminierungsfreie Sprache.

Außerdem nutzt die BKJ das Gender-Sternchen (\*), um zu verdeutlichen, dass sie alle Menschen einbezieht und benennt – jene, die sich weder dem weiblichen noch dem männlichen Geschlecht zuordnen möchten oder können sowie jene, die dies tun.

ISBN 978-3-86736-455-3

Druck: docupoint, Barleben

Umschlagfoto: © Sophie Bayerlein ([info@visual-notes.de](mailto:info@visual-notes.de))

© kopaed 2017

Arnulfstraße 205, 80634 München

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

E-Mail: [info@kopaed.de](mailto:info@kopaed.de) Internet: [www.kopaed.de](http://www.kopaed.de)

## Inhaltsverzeichnis

Kerstin Hübner, Viola Kelb, Franziska Schönfeld und Sabine Ullrich <b>Einleitung</b>	11
<b>1. Beteiligung, Partizipation und Sozialraum – Strategien für (mehr) Teilhabe</b>	
Kirsten Witt <b>Teilhabe und Partizipation – Auftrag und Bildungsziel</b> Einführung	21
Anna Eitzeroth und Meike Fechner <b>Theater als Ort für Mitgestaltung und Empowerment</b> Im Interview mit Programmpartnern aus „Kultur macht stark“ – ASSITEJ e. V.	35
Kerstin Hübner und Viola Kelb <b>Kulturelle Bildung und Sozialraumorientierung</b>	43
Birgit Beierling, Mara Dehmer, Claudia Linsel und Thomas Pudelko <b>Sozialraumorientierung als Orientierung an der Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen* ODER Perspektiven auf den Sozialraum</b>	51
Renato Liermann <b>... immer auf Augenhöhe?!</b>	57
Heike Fahrn <b>Prinzipien von Selbstorganisation in der Projektarbeit mit Kindern und Jugendlichen* unterstützen</b> Im Interview	67
Jutta Croll, Sandra Liebender und Carolin Müller-Bretl <b>Digitalisierung schafft Teilhabe</b> Das Recht auf Teilhabe in einer digitalisierten Lebenswelt	77
Horst Pohlmann <b>Mediale Sozialräume</b> Chancen und Herausforderungen einer partizipativen Kulturellen Bildung	85

Jürgen Ertelt <b>Digitale Beteiligung schafft gestaltende Zugänge für Jugendliche*</b>	93
Thomas Krüger und Sabine Dengel <b>Partizipation als politischer Anspruch Kultureller Bildung</b>	101
Benedikt Sturzenhecker <b>Teilhabe und Teilnahme in Konzepten und Projekten Kultureller Bildung</b> Spiegelung	115
 <b>2. Bildungskonzepte für eine vielfältige und inklusive Gesellschaft</b>	
Eva Krebber-Steinberger <b>Bildungsgerechtigkeit. Inklusion. Diversitätsbewusstsein – Annäherung an das Feld diskriminierungsfreier kultureller Teilhabe</b> Einführung	131
Matthias Pannes <b>Ohne Diversität keine Kulturelle Bildung</b> Im Interview mit Programmpartnern aus „Kultur macht stark“ – Verband deutscher Musikschulen	139
Maren Ziese <b>Visionen und Handlungsfelder für eine diskriminierungskritische Kulturszene</b> Wie konzipieren wir in Zukunft kulturelle Bildungsprojekte?	145
Martina Kessel und Antje Klinge <b>Zeitgenössischer Tanz im Zeichen von Diversität und Integration</b>	153
Martin Gerlach, Klaus Komatz und Lena Graser <b>Zusammenleben und Mitbestimmung in Deutschland: Migrant*innenorganisationen unterstützen Empowerment</b> Im Interview mit Programmpartnern aus „Kultur macht stark“ – Türkische Gemeinde in Deutschland	161
Malte Thran und Peter Tiedeken <b>Alles eine Frage der Haltung? Die inklusiven Werte des „Index für Inklusion“ und ihre Bedeutung für die Kulturelle Bildung</b> Inklusion und Kulturelle Bildung	167

Susanne Rehm <b>Kulturpädagogik inklusive: Inklusion in kulturellen Kooperationsprojekten – Eine systemische Annäherung</b>	175
Andi Weiland <b>Nur Mut! Aspekte zielgruppensensibler Öffentlichkeitsarbeit</b> Im Interview	183
Thomas Geier <b>Die Gesellschaft der Zielgruppen – ein diskriminierungs- und rassismuskritischer Kommentar</b> Spiegelung	189
 <b>3. Zwischen Organisations- und Kooperationsentwicklung: Auf dem Weg zu mehr Teilhabe</b>	
Brigitte Schorn <b>Zwischen Organisations- und Kooperationsentwicklung: Verantwortungsgemeinschaften für Bildung und Teilhabe professionalisieren</b> Einführung	207
Heike Herber-Fries <b>Professionelle Verantwortungsgemeinschaften für Bildung und Teilhabe</b> Im Interview mit Programmpartnern aus „Kultur macht stark“ – Bundesverband Museumspädagogik	215
Eckhard Mittelstädt <b>Bildungsgerechtigkeit und Kulturelle Bildung im Feld der Freien Darstellenden Künste: Eine Annäherung</b>	221
Matthias Laurisch <b>Musikvereine gestalten Möglichkeitsräume für Kinder und Jugendliche*</b> Über Öffnungsprozesse und Partnerschaften für ehrenamtliche Vereine am Beispiel der Deutschen Bläserjugend	227
Kathrin Hartmann <b>Offen für alle?</b> Organisations- und Kooperationsentwicklung von kommunalen Einrichtungen am Beispiel von Bibliotheken	235

Vera Klier und Sascha Rex <b>Volkshochschulen als Knotenpunkte in lokalen Bildungsnetzwerken</b>	243
Werner Schaub <b>Künstler*innen in Netzwerkk Kooperationen</b>	253
Jan Erhorn <b>Kulturelle Bildung und sozialräumliche Vernetzung im Kontext von Bewegung, Spiel und Sport – das Programm „Sport: Bündnisse! Bewegung – Bildung – Teilhabe“</b>	259
Beate Kegler <b>Wege zu kreativen und partizipativen Kooperationen zwischen Stadt und Land</b>	267
Kristina Stang <b>„Kultureinrichtungen öffnet euch.“ Kooperationen für mehr Perspektiven</b>	277
Karsten Speck <b>Zwischen Organisations- und Kooperationsentwicklung: Auf dem Weg zu mehr Teilhabe</b> Spiegelung	287
 <b>4. Bildungsgerechtigkeit und Kulturelle Bildung im Kontext von Politik und Gesellschaft</b>	
Kornelia Haugg <b>Kulturelle Bildung als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit</b> Aktuelle Initiativen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF)	295
Norbert Reichel und Pia Hegener <b>Kulturelle Bildung, Kreativität und Lebenskunst oder wie Schulen mit den Künsten neue Welten erschließen</b>	301
Jörg Freese und Miriam Elsaëßer <b>Kommunale Verantwortungsgemeinschaft für Kulturelle Bildung und Teilhabe</b>	309
Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss <b>Kulturpolitik als Bildungs- und Gesellschaftspolitik?</b> Forderungen an eine Kulturpolitik für mehr kulturelle Teilhabe	315



Tom Braun	
<b>Teilhabe, Anerkennung und Kritik</b>	325
Verantwortung und Potenziale zivilgesellschaftlicher Organisationen der Kulturellen Bildung	
Ulrich Deinet und Lisa Scholten	
<b>Sozialräumliche Orientierung und Kulturelle Bildung</b>	335
Susanne Keuchel	
<b>Kulturelle Teilhabe, Kulturelle Bildung und soziale Ungleichheit</b>	347
Max Fuchs	
<b>Kulturelle Bildung: Der Königsweg zur Einlösung der Versprechungen der Moderne?</b>	359
Sven Sauter	
<b>Kulturelle Bildungsgerechtigkeit</b>	367
Überlegungen zu einem Rahmenkonzept inklusiver Kulturpraxis	
<b>5. Kulturelle Bildungsbündnisse: Ansätze und Konzepte für mehr Teilhabe aus der Praxis</b>	
Lorenz Overbeck	
<b>Am Sozialraum orientieren – Kinder und Jugendliche* vor Ort ansprechen</b>	381
Im Interview mit Programmpartnern aus „Kultur macht stark“ – Bundesvereinigung Deutscher Orchesterverbände e. V.	
Franziska Schöfeld und Sabine Ullrich	
<b>„Thematisch, bundesweit, praxisnah“ – Erkenntnisse aus der Fortbildungspraxis des Qualitätsverbands „Kultur macht stark“</b>	385
Michael Dietrich	
<b>Gedanken über konzept- und sozialraumorientierte Netzwerkbildung und Auswahl von Netzwerkpartnern am Beispiel von PA/SPIELkultur e. V. in München</b>	391
Kristina Rahe	
<b>Jugend im Zentrum soziokultureller Arbeit</b>	401
Christian Judith	
<b>Wie kommen wir zu einer inklusiven Kulturellen Bildung?</b>	409

Karsten Steinmetz <b>Die Bedeutung der Sprachentwicklung für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen* im Kontext Kultureller Bildung</b>	417
Franziska Dusch <b>Beratung und Vernetzung als Unterstützung von Team- und Projektentwicklung und Instrumente der Qualitätssicherung</b>	425
Uta-Maria Kern <b>Kulturelle Bildung in ländlichen Regionen</b> Von der Wirksamkeit niedrigschwelligen kreativ-musischen Gestaltens	431
Gisela Winkler <b>Zirkuspädagogik und Sozialer Zirkus – Praxismodell für Diversität und Inklusion</b>	439
<b>Die Autor*innen</b>	445
<b>Literaturverzeichnis</b>	459

**Kerstin Hübner, Viola Kelb, Franziska Schöfeld und Sabine Ullrich**  
**Einleitung**

**Teilhabe nicht nur versprechen, sondern einlösen!**

Kulturelle Bildung verfolgt den Anspruch, das Subjekt zu stärken und kulturelle und soziale Teilhabe zu ermöglichen. Darin liegt eine doppelte Bildungsperspektive: eine subjektorientierte, welche Kinder und Jugendliche\* mit ihren Lebenslagen ins Zentrum stellt, sie jedoch ebenso in Bezug zur Gesellschaft setzt und als Gestalter\*innen von Zukunft begreift. Potenziale von ästhetischen, künstlerischen und kulturellen Bildungsprozessen sollten für alle Kinder und Jugendlichen\* wirksam sein – abgesichert durch vielfältige, flächendeckende und qualitätsvolle Zugänge zu kultureller Bildungspraxis. Diese Ziele haben angesichts aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen weder für das chancengerechte Aufwachsen der\*des Einzelnen\* noch für den Zusammenhalt in unserer Gesellschaft an Bedeutung eingebüßt. Im Gegenteil.

Viele Träger der Kulturellen Bildung entwickeln ihre Strategien und Konzepte mit dem Ziel der Teilhabe- und Bildungsgerechtigkeit kontinuierlich weiter. Ausgehend von den Interessen und Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen\* verfolgen sie lebensweltliche und sozialräumliche, diversitätsbewusste und partizipative Ansätze, die nicht nur die\*den Einzelnen\*, sondern die Gemeinschaft stärken sollen. In den letzten Jahren haben sie ihre Potenziale in vielfältige Kooperations- und Netzwerkbeziehungen eingebracht, welche dazu beigetragen haben, das kulturelle Bildungsangebot für Kinder und Jugendliche\* zu erweitern und zu qualifizieren, Zugänge zu Kunst und Kultur zu erleichtern und nachhaltig zu gestalten sowie informelle, non-formale und formale Bildungsprozesse stärker in Gesamtkonzepten miteinander zu verknüpfen.

Trotz dieser Entwicklungen und vielfältiger jugend-, bildungs- und kulturpolitischer Unterstützungs- und Förderstrategien, welche diese Entwicklungen begleiteten, zeigen die empirischen Befunde der letzten Jahre, dass kulturelle Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit nicht in ausreichendem Maße erreicht werden. Im vorliegenden Fach- und Debattenbuch sollen neben erfolgreichen Ansätzen diese uneingelösten (Teilhabe-)Versprechen und Lücken skizziert und reflektiert werden. Grundlage bilden die Erkenntnisse vielfältiger Akteur\*innen der Kulturellen Bildung und weiterer Expert\*innen. Die Publikation versteht sich hierbei als Teil des Diskurses um die Feldentwicklung der Kulturellen Bildung und richtet sich an die Akteur\*innen auf Bundes-, Landes- und lokaler Ebene.

### „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ als Blaupause?

Das Programm „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ bietet aufgrund seiner Zielstellungen und Verbreitung die Möglichkeit, aktuelle Konzepte und Strategien für mehr Teilhabe- und Bildungsgerechtigkeit in der außerschulischen kulturellen Bildungsarbeit und in Bildungs Kooperationen zwischen non-formalen und formalen Bildungseinrichtungen systematisch zu diskutieren.

Im Folgenden werden diese Ansätze sowohl inhaltlich-methodisch, strukturell-organisatorisch als auch (gesellschafts-)politisch auf ihre Wirksamkeit und Entwicklungsbedarfe befragt.

Mit dem Programm wurde in den letzten Jahren vieles erreicht. Deutlich wurde aber auch, wo noch Handlungsbedarfe für die Träger der Kulturellen Bildung bestehen, um einen größeren Beitrag zu einem gerechteren Aufwachsen zu leisten. Kurz vor dem Ende der ersten Förderperiode (2013 – 2017) ist es Zeit für eine Zwischenbilanz, eine Kontextualisierung und einen Ausblick. Die Herausgeberinnen des vorliegenden Fach- und Debattenbuchs haben daher Expert\*innen aus Theorie und Praxis der Kulturellen Bildung gebeten, virulente Fachdiskurse aus dem „Kultur macht stark“-Kontext und darüber hinaus für die Kulturelle Bildung zu reflektieren.

### Mehr Fragen als Antworten?

Das Buch gliedert sich in fünf Schwerpunktthemen: Teilhabe und Partizipation, Diversität und Inklusion, Kooperations- und Organisationsentwicklung, Rahmenbedingungen aus Politik und Wissenschaft sowie Konzeptansätze aus der Praxis.

Einige Inhalte und Fragen werden als Querschnittsthemen in unterschiedlichen Kapiteln und Beiträgen aufgegriffen:

Deutlich sichtbar wird beispielsweise das Spannungsverhältnis von Innen- und Außensicht, von progressivem Fortschritt und langsamem Wandel, von Durchbrüchen und Widerständen, das nur durch eine partizipative und diversitätssensible Organisationsentwicklung aufgelöst werden könnte und stets auch die Habitusfrage impliziert.

Damit verbundene Machtdiskurse und -fragen bilden sich innerhalb der Kulturellen Bildung nicht nur strukturell ab (z. B. im Verhältnis Institution – Individuum bzw. im Verhältnis Institutionen der Mehrheitsgesellschaft – Institutionen der Minderheitsgesellschaften), sondern auch in Bezug auf den Habitus und die Distinktionsfunktionen der Künste und/oder des westlichen Kulturbegriffs.

Daraus folgen auch exkludierende Effekte, die sich durch die „Zielgruppen“-Strategie verstärken können. Diese erweist sich als Stolperfalle, weil mit ihr stets Kategorisierungen und Zuschreibungen einhergehen. In diesem Sinne müsste „Zielgruppenorientierung“ immer im Kontext hegemonialer Machtbeziehungen gelesen werden (asymmetrisches Verhältnis zwischen Benennenden\* und Benannten\*). Der Fokus auf und die Beschreibung von Zielgruppen gibt zudem Aufschluss über das da-

hinterstehende (gesellschaftspolitisch dominante) Kultur- und Bildungsverständnis. Dieses gilt es zu hinterfragen.

Gleichzeitig stellt sich die Frage nach einer alternativen Beschreibung von Adressat\*innen unter dem klaren Ziel, Bildungsungerechtigkeiten zu benennen und entgegenzuwirken. Wie sind also – die reale Situation anerkennend, dass es zahlreiche Kinder und Jugendliche\* gibt, die benachteiligt werden – Beschreibungsprozesse möglich, ohne Gefahr zu laufen, unterschiedliche Individuen mit dem Etikett einer scheinbar homogenen, mit Defiziten behafteten Gruppe zu versehen und sie so erneut zu diskriminieren? Muss es nicht vielmehr darum gehen, hegemoniale Begriffe und Normierungsprozesse gemeinsam aufzubrechen und den Dialog mit, statt über Menschen zu schaffen?

Reflexionen auf das Thema „Teilhabe“ stellen demnach nicht nur die Frage nach der Haltung der Fachkräfte\* oder nach der Qualität der kulturpädagogischen Konzepte. Sie sollten stets die systemische Perspektive und die Rahmenbedingungen, unter denen kulturelle Bildungsangebote entwickelt werden, fokussieren. Die „4As“ (availability, access, acceptability, adaptability) von Peter Amsler (vgl. Amsler 2007) bieten dafür implizit wie explizit einen Orientierungsrahmen: Viele Autor\*innen thematisieren die Verfügbarkeit und Zugänglichkeit kultureller Bildungsangebote. Aus der Perspektive der Herausgeberinnen bräuchte es ergänzend einen Fokus auf die grundlegende Entwicklungsbereitschaft der Träger hin zu Annehmbarkeit und Veränderbarkeit. Strukturen zu verändern erfordert indes Zeit und Arbeit und ist mit Lerngewinnen, aber auch mit Machteinbußen der herrschenden Personen(gruppen) verbunden. Letzteres ist der Grund, dass Veränderungsprozesse und Organisationsentwicklung für Diversität und Inklusion nie ohne Reibungen ablaufen können.

Als Herausgeberinnen haben wir uns gemeinsam mit den Autor\*innen in eine Suchbewegung begeben. Entsprechend zeigen sich in den Beiträgen neben zahlreichen Positionen auch viele Fragen an uns selbst – an die Fachkräfte\*, Organisationen und Strukturen – und an die gesamtgesellschaftliche Verortung Kultureller Bildung. Die Herausgeberinnen verstehen sich ebenso wie die Autor\*innen als Teil des Systems, das sie kritisch reflektieren und verändern wollen: Sie vertreten den Dachverband der Kulturellen Bildung, der zugleich als Programmpartner innerhalb von „Kultur macht stark“ agiert, die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ), und die Träger des Qualitätsverbunds „Kultur macht stark“, die als zwei zentrale Fort- und Weiterbildungsakademien Kulturelle Bildung weiterentwickeln: die Akademie der Kulturellen Bildung des Bundes und des Landes NRW und die Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel.

Als Involvierte\* fehlt ihnen an der einen oder anderen Stelle die Distanz und vielleicht der Mut zu einer umfassenden Analyse des Gegenstands. Eine gewisse Vorsicht, bei allem „gutgemeinten Wollen“ selbstkritisch mit den eigenen Barrieren und Grenzen ins Gericht zu gehen, schwingt nicht nur bei der Auswahl von Autor\*innen, sondern auch in einigen Beiträgen selbst mit. Die Herausgeberinnen sprechen zudem

aus einer privilegierten Rolle heraus. Das äußert sich ungewollt darin, dass die allermeisten Autor\*innen die privilegierte Mehrheitsprägung in der Kulturellen Bildung widerspiegeln. Diesen Eindruck bewerten die Herausgeberinnen als Auftrag an sich selbst, hinsichtlich der Auswahl an Diskursen und Autor\*innen zukünftig noch mehr den Blick für Expertisen jenseits der eigenen Blickwinkel aktiv zu öffnen.

### Dramaturgie und Schwerpunkte

Am Anfang der ersten drei Fachkapitel stehen jeweils eine begriffliche Annäherung an den Themenkomplex und ein Interview mit einem Bundesverband, der stellvertretend für die bundesweite Strukturentwicklung befragt wird. Nach den Fachbeiträgen interner und externer Expert\*innen kommentiert zum Abschluss – als Spiegelung – ein „critical friend“ die kapitelinternen Diskurse. Die Gestaltung dieser Textform wurde von den Herausgeberinnen bewusst recht offen konzipiert, sodass die Annäherung an ihre Rolle als „critical friend“ von den Beitragsgebenden\* Benedikt Sturzenhecker (1. Kapitel), Thomas Geier (2. Kapitel) und Karsten Speck (3. Kapitel) thematisiert wird.

Im 1. Kapitel „Beteiligung, Partizipation und Sozialraum – Strategien für (mehr) Teilhabe“ stellen sich die Autor\*innen die Frage, welche strukturellen Bedingungen und inhaltlichen Prozesse notwendig sind, um den Weg für mehr Teilhabe von Kindern und Jugendlichen\* zu ebnen. Das Kapitel setzt sich mit praxisnahen Beiträgen zu Partizipation und Empowerment auseinander und belegt beispielhaft die Notwendigkeit einer sozialraumorientierten Bildungsarbeit. In ihrer Einführung beschreibt *Kirsten Witt* anschaulich die unterschiedlichen Dimensionen der Teilhabe in der Kulturellen Bildung und skizziert neben den Spannungsfeldern und Reibungsflächen auch strukturelle und politische Strategien für mehr Teilhabe. *Anna Eitzeroth* und *Meike Fechner* reflektieren das Theater als Ort für Mitgestaltung und Empowerment und decken Handlungsbedarfe da auf, wo Kinder und Jugendliche\* in ihren Rechten und ihrer Selbstbestimmung noch nicht ernst genommen werden. *Kerstin Hübner* und *Viola Kelb* stellen in ihrem Beitrag die konzeptionellen Spielräume und Möglichkeiten der Vernetzung im Sozialraum vor und fordern die Stärkung der zivilgesellschaftlichen Kompetenzen der Vernetzungspartner\*innen ein. Die Vertreter\*innen des *Paritätischen Gesamtverbands* stellen im Interview ihre Perspektiven auf den Sozialraum auf den Prüfstand und setzen sich für die Förderung von mehr Infrastruktur im Gemeinwesen ein. Mit dem Fokus der Teilhabe und Teilgabe skizziert *Renato Liermann* Bildungsziele in der Projektarbeit, die nachvollziehbarer, gerechter Regeln bedürfen, um auch für Konfliktsituationen eine partizipative Haltung zu entwickeln. *Heike Fahrhun* stellt dazu aus ihrer Arbeit als Trainerin Methoden vor, welche die Prinzipien von Selbstorganisation in der Projektarbeit mit Kindern und Jugendlichen\* unterstützen. *Jutta Croll*, *Sandra Liebender* und *Carolin Müller-Bretl* von der Stiftung Digitale Chancen äußern sich zum Recht auf Teilhabe in einer digitalisierten Lebenswelt. Dabei werten

sie digitale Bildung als Teil der Kulturellen Bildung und betonen die sich fortwährend verändernden Anforderungen an die Entwicklung von Medienkompetenz. Für *Horst Pohlmann* als Medienpädagoge ist die Zusammenführung kultureller Fachdisziplinen zu einem ganzheitlichen Kanon ein unumgänglicher Weg zu mehr Teilhabe. *Jürgen Ertelt* zeigt die Praxisfelder digitaler Jugendbeteiligung auf und plädiert für eine inklusive Demokratiestärkung von Kindern und Jugendlichen\*. *Thomas Krüger* und *Sabine Dengel* diskutieren abschließend ihre Positionen zum Konzept Partizipation und ihre Phänomene im Spannungsfeld zwischen Kultureller und Politischer Bildung.

Im 2. Kapitel „Bildungskonzepte für eine vielfältige und inklusive Gesellschaft“ verdeutlichen die Autor\*innen, dass ein gerechtigkeitsorientiertes Bildungskonzept in unmittelbarem Zusammenhang mit gesellschaftlichen Veränderungsprozessen und -ansprüchen steht, d. h. in jedem Fall eine zentrale Frage für die Träger der Kulturellen Bildung ist, aber nicht von ihnen allein gelöst werden kann. So sind „Diversität“ (oftmals eingengt auf den Begriff der „Kulturellen Vielfalt“) und „Inklusion“ (oftmals noch mit dem eingengten Duktus „Integration“) mittlerweile in aller Munde. *Eva Krebber-Steinberger* betont die Bedeutung des weiten Inklusionsbegriffs, der einen Schritt in einer längeren historischen Entwicklung darstellt. Ohne Diversität keine Kulturelle Bildung: Für die Musikschulen und die Kulturelle Bildung beschreibt *Matthias Pannes*, dass Diversität eine Grundvoraussetzung ist, damit Kulturelle Bildung und Inklusion überhaupt gelingen können. Dies begründet sich u. a. in der konsequent individuellen Perspektive und in der Bedarfsorientierung, die den Konzepten zugrunde liegt. Diskriminierung und Machtverhältnisse sind im Diskurs um Diversität und Inklusion wichtige Begriffe, das betont zentral der Beitrag von *Maren Ziese*. Sie reflektiert kritisch das bisher Erreichte – obwohl vieles gewusst, geschrieben, gesagt wird, ist die konkrete Veränderung von Machtverhältnissen noch nicht gelungen. Am Beispiel des zeitgenössischen Tanzes wird im Beitrag von *Martina Kessel* und *Antje Klinge* diskutiert, wie kulturelle Bildungsangebote mit Menschen mit Fluchterfahrung bzw. in einer Einwanderungsgesellschaft konzipiert und gestaltet sein sollten. Im Interview formulieren *Martin Gerlach*, *Lena Graser* und *Klaus Komatz* von der Türkischen Gemeinde Deutschland ein Plädoyer für ein Leitbild einer pluralistischen und transkulturellen Gesellschaft und für darin verankerte Empowermentstrategien. Zudem werfen sie einen Blick auf die Rolle von Migrant\*innen-Selbstorganisationen als Gestalter (und nicht als Bittsteller) in einer inklusiven Gesellschaft. *Malte Thran* und *Peter Tiedeken* forschen im Index für Inklusion nach den zentralen Anknüpfungspunkten für Kulturelle Bildung, denn ein spezifischer Index für die vielfältigen Trägerstrukturen und Angebotsformen der Kulturellen Bildung ist noch nicht abgeleitet worden. Sie sensibilisieren für bestimmte Fallstricke bzw. eindimensionale Betrachtungsweisen des Index'. *Susanne Rehm* verdeutlicht, dass „Inklusion“ (mit dem Fokus „Kinder und Jugendliche mit Behinderung“) in den unterschiedlichen Bildungsbereichen – dem formalen Bildungssystem und den non-formalen Bildungsstrukturen/-angeboten (Kultur- und Jugendbereich) – unterschiedliche Rahmenbedingungen vorfindet und

mit unterschiedlichen Zielstellungen verknüpft ist. *Andi Weiland* fordert aus Sicht von Betroffenen\* in seinem Interview, nicht nur Machtstrukturen zu hinterfragen und offenzulegen, sondern in der Kommunikation andere Bilder, z. B. von Menschen mit Behinderungen, zu schaffen und diese Personen konsequent in Teams und Konzepte einzubeziehen.

Im 3. Kapitel „Zwischen Organisations- und Kooperationsentwicklung: Auf dem Weg zu mehr Teilhabe“ zeigen die Autor\*innen auf, inwiefern sich kulturelle Bildungseinrichtungen durch multiprofessionelle Kooperationen weiterentwickeln. Deutlich wird, dass Kooperationen nicht „on top“, sondern im kollaborativen Sinne gedacht werden sollten, was eine kontinuierliche Reflexion und Weiterentwicklung interner Konzepte und Strategien, Kommunikationsstrukturen und Zielgruppen erforderlich macht. *Brigitte Schorn* nähert sich in ihrer Einführung dem Komplex der Organisations- und Kooperationsentwicklung und skizziert, inwiefern der vorbereitende, prüfende „Blick nach innen“ den Ausgangspunkt für sämtliche Kooperationsprozesse darstellen sollte. *Heike Herber-Fries* betont im Interview den Mehrwert multiprofessioneller Partnerschaften und wirbt dafür, dass sich die Pluralität der Zielgruppen noch stärker in der Kooperationslandschaft widerspiegeln. *Eckhard Mittelstädt* stellt in seinem Beitrag fest, dass sich die Mitglieder\* des Bundesverbands Freier Darstellender Künste durch die Mitwirkung an „Bündnissen für Bildung“ nun stärker als Akteur\*innen der Kulturellen Bildung wahrnehmen. *Matthias Laurisch* beschreibt die Musikvereine, stellvertretend für lokale Bündnisakteur\*innen, als „Möglichkeitsträume für Kinder und Jugendliche“ und stellt die Frage nach zukünftigen Arbeits- und Kooperationsstrukturen. *Kathrin Hartmann* zeigt am Beispiel der Bibliotheken auf, welche praktischen Dimensionen Organisationsentwicklung haben kann. *Vera Klier* und *Sascha Rex* skizzieren die Rolle von Volkshochschulen als „Knotenpunkte lokaler Bildungsnetzwerke“. *Werner Schaub* beschreibt, inwiefern bildende Künstler\*innen mit ihren spezifischen Potenzialen häufig als „Motoren“ für Netzwerkkooperationen fungieren. *Jan Erhorn* macht am Beispiel der Sportbündnisse deutlich, wie Angebote der Kulturellen Bildung an die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen\* „andocken“ können und betont die Bedeutung sozialräumlicher Vernetzung. *Beate Kegler* skizziert die Sonderrolle des ländlichen Raums in Kooperationsprozessen und stellt fest, dass es in diesem Zusammenhang an konzeptionellen Überlegungen auf kommunaler Ebene mangelt. *Kristina Stang* schildert abschließend am Beispiel der Berlin Mondiale, inwiefern das Modell der institutionalisierten Tandempartnerschaften eine Strategie für nachhaltige Kooperationen darstellen kann.

Während die anderen Kapitel sich den Konzepten und Strategien auf der fachlichen bzw. der Akteursebene zuwenden, fokussiert das 4. Kapitel „Bildungsgerechtigkeit und Kulturelle Bildung im Kontext von Politik und Gesellschaft“ auf mögliche Zusammenhänge zwischen Rahmenbedingungen und Bildungsgerechtigkeit aus Sicht der Wissenschaft. *Kornelia Haugg* verdeutlicht, mit welchen Maßnahmen die Bundesbildungspolitik trotz Föderalismus Verantwortung für Kulturelle Bildung übernimmt



und wie erfolgreich diese Strategien sein können. *Norbert Reichel* und *Pia Hegener* machen sich aus Sicht der Schulpolitik in den Bundesländern stark für eine kooperative Entwicklung von Ganztagschule und eine verstärkte kulturelle Schulentwicklung. *Jörg Freese* und *Miriam Elsäßer* formulieren ein Plädoyer für kommunale Bildungslandschaften und damit auch für die öffentliche Verantwortung und Steuerung und betonen die Zusammenarbeit mit (öffentlichen) Kultur- und Bildungseinrichtungen. *Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss* diskutiert die Teilhabefrage vor dem Hintergrund einer Kulturpolitik als Gesellschaftspolitik und formuliert erste Qualitätskriterien. *Tom Braun* beschreibt das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen\* in zunehmend institutionalisierten pädagogischen Kontexten und stellt die Frage danach, wie hierbei ein konsequent subjekt- und teilhabeorientierter Blick umgesetzt werden könnte. Auch *Ulrich Deinet* und *Lisa Scholten* folgen in ihrer Reflexion auf sozialräumliche Orientierung und Kulturelle Bildung einer doppelten Perspektive für mehr Teilhabe: der systemischen bzw. organisationsbezogenen und der subjektorientierten bzw. individuellen Perspektive.

*Eckart Liebau* analysiert die unterschiedlichen Bildungsbereiche: Was bedeutet Kulturelle Bildung in informellen, non-formalen und formalen Kontexten in Bezug auf die damit verbundenen Zugänge und Rahmenbedingungen? *Susanne Keuchel* macht deutlich: Um Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit zu erreichen, sollten die drei Bereiche stärker miteinander verzahnt werden.

*Max Fuchs* und *Sven Sauter* gehen aus unterschiedlichen Perspektiven auf das Thema der Gerechtigkeit ein, die letztlich konsequent in der Forderung nach „Inklusion“ münden.

*Max Fuchs* prüft die zentralen Versprechungen der Moderne (Freiheit, Gleichheit, Solidarität) und zeigt den Irrtum auf, dass allein kulturelle Teilhabe bzw. Bildung zu Gerechtigkeit führen könne. Auf Ungleichheiten in der Kulturellen Bildung geht auch *Sven Sauter* ein und setzt sie in Bezug zu Gerechtigkeitsdiskursen, vor allem dem Capability Approach.

Das 5. Kapitel „Kulturelle Bildungsbündnisse: Ansätze und Konzepte für mehr Teilhabe aus der Praxis“ gibt Einblicke in konzeptionelle Entwicklungen und praktische Projekte unterschiedlicher Akteur\*innen der Kulturellen Bildung. Die Beispiele zeigen anschaulich, wie heterogen sich die programmatischen Wege zu mehr Teilhabegerechtigkeit je nach Sparte, Struktur und Schwerpunkten gestalten. Zunächst gibt *Lorenz Overbeck* im Rahmen eines Interviews Einblicke in die „Kultur macht stark“-Praxis der Bundesvereinigung Deutscher Orchesterverbände. *Franziska Schönfeld* und *Sabine Ullrich* reflektieren in ihrem Beitrag die Arbeit des Qualitätsverbands „Kultur macht stark“. *Michael Dietrich* beschreibt den Mehrwert von Netzwerken in Sozialräumen am Beispiel einer „Jugendkunstschule für alle“. *Kristina Rahe* reflektiert die Bildungspotenziale soziokultureller Jugendkulturarbeit am Beispiel des entsprechenden „Kultur macht stark“-Programms. *Christian Judith* zeigt in seinem Beitrag auf, welche praktischen Anforderungen eine „inklusive kulturelle Bildung“ an Organisationen

stellt. *Karsten Steinmetz* widmet seinen Beitrag der Bedeutung von Sprache für die Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen\* im Kontext Kultureller Bildung und liefert diesbezüglich Beispiele aus der Bündnispraxis der Friedrich-Bödecker-Kreise. Am Beispiel einer Servicestelle beschreibt *Franziska Dusch* Dynamiken und Herausforderungen der alltäglichen Beratungsarbeit im Kontext von „Kultur macht stark“. *Uta-Maria Kern* thematisiert die Wirksamkeit niedrigschwelliger Angebote im Bereich des kreativ-musischen Gestaltens und die Bedeutung residenziellen Lernens in Bildungsstätten in ländlichen Regionen. *Gisela Winkler* veranschaulicht in ihrem Beitrag die Potenziale einer künstlerischen Sparte, die ihre Methoden im Förderprogramm „Zirkus macht stark“ teilhabeorientiert einsetzt.

Die Herausgeberinnen hoffen, mit dieser Zusammenstellung und den Reflexionen einen Beitrag zur weiteren Debatte zu leisten und wünschen eine anregende Lektüre.

# **1. Beteiligung, Partizipation und Sozialraum – Strategien für (mehr) Teilhabe**



Kirsten Witt

## Teilhabe und Partizipation – Auftrag und Bildungsziel

### Einführung

Teilhabe und Partizipation sind zentrale begriffliche Bezugspunkte des Handlungsfeldes „Kulturelle Bildung“. Dieser Beitrag untersucht anhand der kontextuellen Verwendung dieser Begriffe ihre fachliche Relevanz und Bedeutung: Welche Verantwortung für das Aufwachsen und die Teilhabe junger Menschen übernehmen Akteure Kultureller Bildung aufgrund welcher Rechtsgrundlagen, eigener Überzeugungen und Ziele, die eigene Praxis und ihre Potenziale betreffend? Mit welchen Strategien will das Handlungsfeld dieser Verantwortung gerecht werden? Welche Spannungsfelder und Reibungsflächen treten dabei auf?

### Verwendung der Begriffe im Diskurs Kultureller Bildung

Dem Gebrauch der Begriffe Teilhabe und Partizipation liegt im Diskurs des heterogenen Praxisfeldes Kultureller Bildung keine einheitliche Definition zugrunde; der Begriffsgebrauch ist unscharf. Zudem lässt sich ein inflationärer Einsatz beobachten, wenn es darum geht, die Praxis zu begründen. Max Fuchs spricht bezogen auf den Begriff Partizipation gar von einer „Pathosformel“. Pathosformeln seien „sympathiebesetzte Begriffe“, die „mühsame Legitimationsanstrengungen“ ersetzen, „wenn man sein Anliegen mit einer solchen Formel begründet“ (Fuchs 2015: 2).

### Teilhabe

Der Begriff „Teilhabe“ wird einerseits im Sinne von Teilhabe an kulturellen Angeboten und Praxisformen und dadurch ermöglichter Kultureller Bildung und kultureller Teilhabe gebraucht. Kulturelle Bildung wird als Teil einer gesellschaftlich notwendigen Allgemeinbildung mit und in den Künsten, im Spiel und mittels kultureller Ausdrucksformen beschrieben. Sie bezeichnet den ästhetisch-künstlerischen Prozess, sich lernend, handelnd und verändernd mit der Welt auseinanderzusetzen.

Andererseits wird der Begriff der Teilhabe im Sinne gesellschaftlicher und sozialer Teilhabe verwendet, die *mittels* Kultureller Bildung realisiert oder verbessert wird. Rainer Treptow beschreibt Kulturelle Bildung „als Vermögen, das Selbst im Horizont kultureller Praxis urteils- und handlungsfähig werden zu lassen. Es kann dadurch am gesellschaftlichen Leben teilhaben“ (Treptow 2008: 264). Hier handelt es sich dann um einen umfassenderen Teilhabebegriff, bei dem kulturelle Teilhabe einen Teilaspekt und einen förderlichen Faktor darstellt. Dimensionen der Teilhabe, die für

die Kulturelle Bildung relevant sind, umfassen also die Teilhabe am kulturellen Leben als auch soziale und gesellschaftliche Teilhabe. Davon wird die Verantwortung kulturpädagogischer Akteure und auch der Fachpolitik abgeleitet, entsprechende Zugänge zu schaffen und eine Praxis zu verwirklichen, die kulturelle Teilhabe ermöglicht und zugleich zu kultureller Teilhabe befähigt. Der Idee kultureller Teilhabe liegt im Diskurs der Kulturellen Bildung ein Kulturbegriff zugrunde, der „Kultur sowohl als Lebensweise wie als menschlichen Lebensbereich versteht, zu dem der Mensch potentiell Zugang haben muss“ (Maedler/Witt 2014: 1).

### *Partizipation*

„Der Begriff Partizipation ist semantisch unscharf und deckt eine Fülle von normativen Programmatiken und deskriptiven Phänomenen ab; daher ist er sehr anfällig für Instrumentalisierungen oder für Inszenierungen pädagogischer Symbolpolitik“, schreibt Jörg Zirfas (2015: 9). Tatsächlich ist auch „Partizipation“ ein inflationär gebrauchter Begriff im Praxisfeld der Kulturellen Bildung, der in Hinsicht auf konkrete Ziele und Umsetzungen diffus bleibt. Er findet sich häufiger im Zusammenhang mit der Beschreibung von Praxis, wohingegen „Teilhabe“ vorwiegend im Zusammenhang mit Leitzielen gebraucht wird.

Die häufige und selbstverständliche Verwendung des Begriffs Partizipation im Zusammenhang mit der Praxis Kultureller Bildung suggeriert, dass diese ihrem Wesen nach per se partizipativ ausgerichtet ist. In Praxisbeschreibungen wird oft bereits als „Partizipation“ bezeichnet, wenn Kinder und Jugendliche\* künstlerisch tätig werden oder einen Prozess mit kulturellen Ausdrucksformen mitgestalten. Steffen Geiger spricht hier von „gestalterischer Partizipation“, die häufig anzutreffen sei, im Gegensatz zu einer umfassenderen didaktischen Partizipation, die er bei seinen Untersuchungen musikalischer Bildung vermisst (vgl. Geiger 2016). In einem selbstkritischen Diskurs hat die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) seit 2014 das Thema Partizipation einer Revision unterzogen und einen selbstkritischen Dialog im Feld angeregt (vgl. Braun/Witt 2017), in dem sich zeigte: Je nach Kontext und Akteur unterscheiden sich die Vorstellungen von und die Ansprüche an Partizipation erheblich.

Partizipation wird als wesentliches Prinzip Kultureller Bildung beschrieben, von dessen Realisierung die Wirkung der Praxis in Hinsicht auf kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe abhängig ist. Kinder und Jugendliche\* sollen Idee, Konzept, Ablauf, künstlerische Arbeit, Themen und Fragestellungen wesentlich bestimmen bzw. mitgestalten. Die Teilnahme an kulturpädagogischen Angeboten soll, wenn möglich, freiwillig sein. Künstlerische Prozesse sollen zudem anregen, Positionen zu entwickeln und zu artikulieren. Der Anspruch des Lebensweltbezugs bzw. des Bezugs zum Sozialraum beinhaltet auch den Anspruch, dass die Praxis der Kulturellen Bildung einen Beitrag leisten soll, Entscheidungsprozesse, die Kinder und Jugendliche\*

betreffen, wirksam (mit) zu gestalten. Schein-Partizipation oder Mitentscheidungsmöglichkeiten mit Alibifunktion, die ohne Folgen bleiben, sind kontraproduktiv und unbedingt zu vermeiden (vgl. BKJ 2012).

In den einzelnen Sparten und Angebotsformen Kultureller Bildung zeigt sich ein unterschiedliches Bild hinsichtlich eines Diskurses des jeweiligen Partizipationsbegriffes. Geiger weist darauf hin, dass „der Partizipationsbegriff im Kontext der musikalischen Bildung im Gegensatz zur Kulturellen Bildung wenig diskutiert sowie ausgearbeitet“ ist (Geiger 2016: 1).

### **Dimensionen der Teilhabe in der Kulturellen Bildung**

#### ***Teilhabe als Leitziel***

Der souveräne Umgang mit kulturellen Ausdrucksformen und Codes wird als Grundbedingung von Teilhabe verstanden (vgl. Fuchs 2017: 57). Um kulturelle Potenziale nutzen zu können, ist eine Aneignung kulturellen Wissens und kultureller Ausdrucksformen durch Bildungsprozesse erforderlich, so die Grundannahme. Kulturelle Teilhabe als Teil der Auseinandersetzung um Teilhabe am gesellschaftlichen Leben begründet daher im Sinne eines Grundrechtes die Teilhabeorientierung der Kulturellen Bildung.

Teilhabe zu verbessern und zu sichern ist für das Handlungsfeld ein Leitziel im Sinne eines Zieles, zu dem sich die Akteure verpflichtet sehen und denen andere Ziele nachgeordnet sind: „Im Vordergrund steht dabei nach wie vor, allen Kindern und Jugendlichen Teilhabe an Kultur und Bildung flächendeckend und nachhaltig zu ermöglichen.“ (BKJ 2015: 3) Das Leitziel der Teilhabe beinhaltet im Diskurs Kultureller Bildung auch die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit.

„Kulturelle Bildung trägt in der non-formalen Bildung außerhalb von Schule, in der formalen Bildung von Schule und Weiterbildung wie auch in der informellen Bildung gleichermaßen zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit bei. Indem sie bei den Stärken jedes einzelnen Menschen ansetzt, eröffnet sie allen die Chance zur Teilhabe an Kultur und Bildung und damit zu gesellschaftlicher Teilhabe.“ (BKJ 2011a: 9)

Da Bildung als eine der wichtigsten Voraussetzungen für gesellschaftliche und politische Partizipation, einen gelingenden Lebensentwurf, Gesundheit und Wohlergehen sowie beruflichen Erfolg gilt, wird Bildungsgerechtigkeit als Teil allgemeiner gesellschaftlicher Teilhabegerechtigkeit gesehen (vgl. BKJ 2011a: 8).

Das Potenzial, einen spezifischen Beitrag zu Bildungsteilhabe leisten zu können, wird mit verschiedenen Charakteristika der Kulturellen Bildung begründet: der Orientierung an Stärken und Fähigkeiten (und weiteren Prinzipien der Jugendarbeit, denen sich das Handlungsfeld verpflichtet sieht, vgl. unten), der Subjektorientierung und einem weiten Bildungsverständnis. So umfasst Kulturelle Bildung emotional-affektive, kognitiv-intellektuelle, körperlich-sinnliche und sozial-kulturelle Prozesse. Sie greift

zurück auf die Besonderheit von Kunst, als eine „menschliche Reflexionspraxis“ zwischen Begrifflichkeit, Körperlichkeit und Emotionalität (vgl. Bertram 2017: 88). Grundidee ist es, Gelegenheiten für Selbstbildungsprozesse im Sinne eines individuellen und eigenständigen Sich-Bildens in Erfahrungen, Beziehungen und Handlungen zu schaffen. Kulturelle Bildung wird demnach als Persönlichkeitsbildung gesehen, die auf kommunikative, gestaltende und kreative Kompetenzen zielt, die für eine gelingende Lebensführung wichtig sind.

### **Teilhabe als Recht**

Während Leitziele freiwillig gesetzte normative Überzeugungen darstellen, denen sich ein Handlungsfeld verpflichtet, sind Gesetze verbindlich. Das Leitziel der Teilhabe wird von Akteuren Kultureller Bildung zwar aus Überzeugung verfolgt, ist aber zudem in gesetzlich verbrieften Rechten begründet (vgl. Fuchs 2012/2013). Die Richtlinien des Kinder- und Jugendplanes des Bundes formulieren die Ziele Kultureller Bildung wie folgt:

„Kulturelle Bildung soll Kinder und Jugendliche befähigen, sich mit Kunst, Kultur und Alltag phantasievoll auseinander zu setzen. [...] 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.“

Damit ist das Handlungsfeld – zumindest die KJP-geförderten Akteure – gesetzlich dazu verpflichtet, durch seine Praxis Kinder und Jugendliche\* zur gesellschaftlichen Teilhabe und „aktiven Mitgestaltung“ zu befähigen. Der Zugang zu und die Teilhabe an Kultur und Bildung sind zudem ein von den Vereinten Nationen (Art. 27 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, Art. 31 der Kinderrechtskonvention und Art. 10 der UNESCO Konvention zum Schutz der kulturellen Vielfalt), im Grundgesetz (Art. 2 – Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit und Art. 5 – Kunstfreiheit), im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII § 11) und in den Länderverfassungen verbrieftes Recht aller Kinder und Jugendlichen\*.

Die Frage nach der Teilhabe wird darüber hinaus im Horizont von Gerechtigkeit diskutiert. Jürgen Vogt etwa untersucht die Frage nach der Teilhabe an/mittels Kultureller Bildung vor dem Hintergrund verschiedener Gerechtigkeitstheorien (Rawls, Sen/Nussbaum, Honneth, Young) (vgl. Vogt 2013/2014). Er schlägt vor, Gerechtigkeitstheorien als normativen Hintergrund und argumentative Standards Kultureller Bildung zugrunde zu legen. Daraus ergeben sich konkrete Indikatoren der Teilhabe/Benachteiligung in Hinsicht auf Kulturelle Bildung:

>> Gelungene oder verweigerter Teilhabe führt zu ökonomischen Ungleichheiten oder fungiert als symbolischer Ausdruck solcher Ungleichheiten;



- >> Ressourcen im Sinne von Angeboten Kultureller Bildung stehen zur Verfügung aber es bestehen zu wenig Verwirklichungschancen, sie für ein gelingendes Leben zu nutzen;
  - >> die Möglichkeit, Grundfähigkeiten kultureller Teilhabe zu erwerben, wird verweigert;
  - >> bestimmte kulturelle Praktiken werden gesellschaftlich nicht anerkannt und es kommt dadurch zu emotionaler, kognitiver oder sozialer Missachtung von Gruppen oder Individuen;
  - >> ungerechtfertigte Herrschaftsverhältnisse manifestieren sich als Kulturimperialismus, der sich äußert in der Unterdrückung bestimmter kultureller/künstlerischer Praxen oder ihrer Abwertung als „das Andere“ (vgl. ebd.).
- Teilhabe als Desiderat

*Fehlende* Teilhabe bildet ein zentrales Moment für die Legitimierung der Praxis Kultureller Bildung einerseits sowie der Notwendigkeit ihrer strukturellen und konzeptionellen Weiterentwicklung. Der Teilhabe-Diskurs wird vorwiegend von dort aus geführt, wo Teilhabe fehlt oder sie zu wenig vorhanden ist (vgl. Maedler 2008). Einen oft genannten Ausgangspunkt bilden ungleiche Bildungschancen, die mittels Kultureller Bildung und besserer Zugänge zu kulturellen Angeboten gerechter werden sollen. Als Ursachen werden (unzureichende) materielle Voraussetzungen ebenso wie ein wenig kultur- bzw. bildungsaffiner Lebensstil der Familie angeführt. Kulturelle Alphabetisierung beginnt in der Familie, in der Kinder im Alltag musikalische Erfahrungen machen, malen und vorgelesen bekommen. Dies ist auch, entgegen weit verbreiteter Vorurteile, in vielen „bildungsfernen“ Familien der Fall, wie der Bildungsbericht 2012 feststellt (vgl. Grgic/Rauschenbach 2012/2013). Sozial bedingte Teilhabeunterschiede zeigen sich nur in bestimmten Sparten bzw. Angebotsformen, so etwa in der musikalischen Früherziehung, an der 33 Prozent der Kinder von Eltern mit hohem Bildungsstand, aber nur 9 Prozent der Kinder mit niedrigem Bildungsstand teilnehmen (vgl. ebd.). Subtilere Gründe werden in einem spezifischen Habitus, der in von Kunst und Kultur geprägten „Szenen“ und Settings vorherrscht, vermutet. Schließlich kann eine fehlende oder nicht zu erkennende Relevanz für die eigene Situation, Lebenswirklichkeit und Biografie eine Ursache sein. Doch auch räumliche Gegebenheiten (fehlende Erreichbarkeit) oder ein nicht vorhandenes Angebot können Teilhabebarrieren sein. Eine Herausforderung wird also auch darin gesehen, mit den Angeboten die nötige Reichweite zu entfalten. Wissen und Erfahrungen über gelingende Konzepte und Methoden liegen auf vielfältige Art und Weise vor – das Feld hat vor allem ein „Umsetzungsproblem“ bzw. ein Implementierungsproblem.

### **Dimensionen/Bezugspunkte von Partizipation im Diskurs Kultureller Bildung**

Dimensionen der Partizipation, die der Diskurs Kultureller Bildung in den Blick nimmt sind: Zielsetzungen und Umsetzungsstrategien (Konzeptqualität), die Gestaltung der Interaktion zwischen den Beteiligten\* (Prozessqualität), Rahmenbedingungen (Strukturqualität), der Umgang mit Ergebnissen (Ergebnisqualität) und schließlich die Ermöglichung von persönlichem Zugewinn (Zugewinnqualität), der sich auf die (Selbstwirksamkeits-)Erfahrungen der Beteiligten\* bezieht.

Darüber hinaus meint Partizipation in Hinsicht auf Kulturelle Bildung zweierlei: zum einen Beteiligung im künstlerischen Prozess als partizipativer Erfahrungs- und Erprobungsraum, zum anderen politische Partizipation mittels künstlerischer/kultureller Ausdrucksformen bzw. künstlerischer Interventionen. Politische Partizipation zielt auf die Teilnahme an Entscheidungen oder die Einflussnahme auf Entscheidungen, die überindividuell sind – also mehrere/alle betreffen (vgl. von Schwanenflügel/Walther 2012/2013). In der Praxis des kulturpädagogischen Diskurses lässt sich häufig beobachten, dass beides miteinander vermischt wird.

Wie später gezeigt wird, hat gelingende Partizipation angesichts der Subjektorientierung und der Ausrichtung auf Persönlichkeitsentwicklung im Handlungsfeld der kulturellen Kinder- und Jugendbildung eine hohe Bedeutung als „zentrale Rahmenvoraussetzung für produktive Projekte der Identitätsarbeit“, die einen aktiven Prozess identitärer Passungsarbeit erfordert (vgl. Keupp 2014/2008). Dazu will die Praxis einen wesentlichen Beitrag leisten.

### **Strategien für (mehr) Teilhabe**

Strukturelle wie methodische Strategien werden angewendet, um Teilhaberechte in Hinsicht auf Kulturelle Bildung zu realisieren. Die vier Strukturelemente des Menschenrechtes auf Bildung, Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Angemessenheit und Adaptierbarkeit (vgl. Lohrscheit 2013), sind selbstverständlich auch für Kulturelle Bildung wesentliche Zugangsvoraussetzungen. Im Folgenden werden zunächst methodische und dann strukturelle Strategien, die dies gewährleisten bzw. verbessern sollen, beleuchtet.

### ***Kulturpädagogische Strategien für mehr Teilhabe***

Worin wird fachlich begründet, dass Praxisformen Kultureller Bildung zu Teilhabe befähigen? Was sind kulturpädagogische Besonderheiten? Mit anderen Worten: Was macht Kulturelle Bildung in Hinsicht auf das Leitziel Teilhabe wertvoll – oder sogar unverzichtbar?

### *Orientierung und Selbstpositionierung mit Kultur und Spiel*

Das Positionspapier „Kultur öffnet Welten“ der BKJ formuliert:

„Kulturelle Bildung ist ein Lebens- und Praxisfeld, in dem Orientierung und Selbstverortung möglich sowie Selbstwirksamkeit und gemeinschaftliches Handeln erfahrbar werden. Interesse und Bereitschaft, Möglichkeit und Fähigkeit zum eigenen Engagement sind Grundlagen gelebter Demokratie und gestalteter Freiheit, die mit und durch Kunst und Kultur gestärkt werden.“ (BKJ 2011a: 7)

Gegenstände Kultureller Bildung sind Kunst, Kultur, Spiel und Medien als spezifische Ausdrucksformen des Menschen. Subjekttheoretisch bezeichnet Kulturelle Bildung

„Gestaltungs- und Aneignungsverläufe von Menschen im Umgang mit Gegenständen, mit Körperlichkeit und mit symbolischem Ausdruck. Typisch ist dabei die Verbindung von Selbsttätigkeit und Verständigung mit anderen: Selbsttätigkeit im aktiven Mitvollziehen und Gestalten“ (Treptow 2008: 264).

Das spezifische Potenzial der Befähigung zur Teilhabe wird darin gesehen, dass kulturpädagogische Praxis und die Rezeption künstlerischer Werke (aller Sparten) Kindern und Jugendlichen\* ermöglichen, sich mithilfe dieser Zugangs- und Ausdrucksformen die Welt zu erschließen, sich in ihr zu orientieren und zu ihr in Bezug zu setzen. Dieser Prozess wird als ein wechselseitig von Aneignung und Gestaltung geprägter beschrieben. Benedikt Sturzenhecker beschreibt ihn anhand „kultureller Gegenstände“, mit denen Kinder und Jugendliche\* umzugehen lernen:

„Indem sie mit den vorhandenen Gegenständen einer Gesellschaft aktiv umgehen, machen sie sich einerseits die gesellschaftlichen Traditionen und typischen Handlungsmuster zu eigen, andererseits wirken sie auch neu auf diese ein.“ (Sturzenhecker 2015: 2)

In Hinsicht auf die Frage, wie Kunst Subjekte stärken kann, schreibt Georg W. Bertram: „Kunst ist als eine Praxis zu verstehen, mittels derer Menschen auf sich selbst Bezug nehmen“ und betont, dass sie sich dabei von allen Formen begrifflicher Reflexion unterscheidet (vgl. Bertram 2017: 87). Die BKJ formuliert:

„Sie lernen nicht nur, die Welt zu verstehen, sondern auch zu reflektieren und zu gestalten. Sie entwickeln ihre Identität und finden ihre Position. [...] Künstlerische und kulturelle Ausdrucksformen ermöglichen ihnen, ihre Sichtweisen zu artikulieren und in die Gesellschaft einzubringen. Kulturelle Bildungsangebote geben den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen nach Selbstentfaltung, Mitgestaltung und Gemeinschaft Raum.“ (BKJ 2015: 4)

Ästhetische Erfahrungen sind Grundlage Kultureller Bildung. Sinnliche Erfahrungen und die künstlerisch-spielerische Auseinandersetzung mit der Umwelt bilden den Ausgangspunkt der Bildung und Entwicklung des Menschen als kulturelles Wesen.

Menschen sammeln durch sinnliche Erfahrungen neue Erkenntnisse. Diese Wahrnehmungstätigkeit gelangt ins Bewusstsein und gewinnt an Bedeutung: Dies wird als ästhetische Erfahrung bezeichnet. Bildung durch ästhetische Erfahrungen ist die Grundbedingung dafür, dass ein Mensch seine Welt aus eigener Erfahrung deuten kann (vgl. BKJ 2016a).

In der künstlerischen oder spielerischen Auseinandersetzung mit dem Lebensumfeld, der eigenen Situation, mit lebensweltlichen Themen und Fragestellungen – die wie in einem Labor mit Ernstfallcharakter erlebt oder – je nach Setting – nachvollzogen, reflektiert oder auch „erspielt“ werden – erfahren junge Menschen Zusammenhänge, Werte und Regeln. Künstlerische Prozesse, ebenso wie die des Spiels, sind mehrdeutig, vielschichtig, multiperspektivisch, ergebnis- und deutungs offen. Dieses Spezifikum ermöglicht die Erfahrung, dass es kein objektives Richtig und Falsch, Wahr oder Unwahr gibt. Dies widerspricht zwar einem menschlichen Bedürfnis nach Orientierung und Eindeutigkeit; es dennoch auszuhalten und damit umgehen zu lernen, ist in komplexen globalisierten und individualisierten Gesellschaften unverzichtbar. Kulturelle Bildungspraxis will dafür positiv geprägte Lern- und Erfahrungsräume bieten. Sie hat den Anspruch, junge Menschen bei der „Kernherausforderung Selbstpositionierung“ (vgl. Deutscher Bundestag 2017) mit ihren spezifischen Potenzialen zu unterstützen: kulturelle Ausdrucksformen zu nutzen, um „Spuren zu hinterlassen“, um „sichtbar und hörbar [zu] sein“ – nicht zuletzt auch für sich selbst, als Gelegenheit der Selbstbefragung und der Selbstvergewisserung. Insbesondere Kunst erlaubt es, so Georg W. Bertram,

„in bestimmter Weise Position zu beziehen, wobei diese Position Rhythmen körperlicher Bewegungen wie Grundstimmungen der menschlichen Existenz betreffen kann. Sie artikulieren ihren Standpunkt in dieser Weise im Rahmen des konfliktiven Verhältnisses, in dem sie zu anderen stehen. So stärkt Kunst Subjekte“ (Bertram 2017: 89).

Das medienpädagogische Positionspapier der BKJ „Kulturelle Bildung in der Netzgesellschaft gestalten“ formuliert zudem als Ziel kultureller Bildungspraxis, „Orientierung, Wissen, Urteils- und Handlungskompetenz für ein Leben in der Netzgesellschaft [zu] verbessern und die kommenden Generationen zu Partizipation, Eigenverantwortung und Selbstbestimmung [zu] befähigen“ (BKJ 2011b: 4). Dem zugrunde liegt die Überzeugung, dass eine aktive und reflektierte Partizipation an digitaler Kommunikation im Kontext von kultureller Teilhabe eine Schlüsselfunktion Kultureller Bildung darstellt.

### ***Grundprinzipien Kultureller Bildung***

Pädagogische Partizipation macht erst dann Sinn, wenn sie politisch verstanden wird, betont Jörg Zirfas und listet nach Birger Hartnuß und Stephan Maykus Bedingungen

erfolgreicher Partizipation auf, darunter Freiwilligkeit, Ernsthaftigkeit, Wirksamkeit, Nachhaltigkeit, Lebensweltorientierung, Altersorientierung und Differenzierungen (Geschlecht, Kultur etc.) (vgl. Zirfas 2015: 8). Die Grundprinzipien Kultureller Bildung, die sich an die Prinzipien der (offenen) Jugendarbeit anlehnen und sie für die kulturpädagogische Arbeit konkretisieren, bilden den Qualitätsrahmen für gute Praxis. Sie korrespondieren mit den genannten Bedingungen erfolgreicher Partizipation, wie ein näherer Blick zeigt, und sollen Angemessenheit und Adaptierbarkeit gewährleisten:

In der kulturellen Bildungspraxis stehen die Stärken und Talente der Beteiligten\* im Fokus und bilden die Grundlage des gemeinsamen (künstlerischen) Prozesses. Kinder und Jugendliche\* erhalten die Möglichkeit, sich mit für sie relevanten Themen und Fragen mit selbst gewählten künstlerischen Ausdrucksformen zu beschäftigen. Neugier und Forscherdrang werden als zentrale Ressourcen für den Prozess genutzt und damit gestärkt. Kulturpädagogisch-künstlerische Prozesse haben den Anspruch, Freiräume zu bieten, in denen Umwege, Experimente und ungewöhnliche Wege erprobt und als wertvoll erfahren werden können.

Um aktiv teilhaben und das eigene Umfeld – oder gesellschaftliche Prozesse darüber hinaus – mitgestalten zu können, benötigen junge Menschen die Erfahrung von Selbstwirksamkeit: die Erfahrung, dass das eigene Dazutun etwas bewirkt, einen Unterschied macht. Akteure Kultureller Bildung bieten Kindern und Jugendlichen\* im Idealfall Möglichkeiten, sich selbstorganisiert und eigenverantwortlich zu engagieren. Wenn junge Menschen gemeinsam ein Theaterstück, einen Film oder eine Ausstellung realisieren, erfahren sie, dass der Beitrag jedes und jeder Einzelnen\* wichtig ist für das Gelingen des Ganzen. Die Individualität und die Unterschiedlichkeit der beteiligten Kinder und Jugendlichen\* soll dabei die Grundlage des gemeinsamen künstlerischen Prozesses bilden. Die Konzepte sind so zu gestalten, dass die Vielfalt der Persönlichkeiten, mehrperspektivischer Dialog und Aushandlungsprozesse positiv erlebt und erfahren werden können.

Anhand der hier beschriebenen Qualitätskriterien Kultureller Bildung wird deutlich, dass es Teil des professionellen Selbstverständnisses von Fachkräften\* (Künstler\*innen, (Kultur-)pädagog\*innen sowie anderen Professionen) ist, Kinder und Jugendliche\* grundsätzlich als kompetent zu sehen, als Expert\*innen ihrer Lebenswelt, ihrer Bildungsprozesse und ihres individuellen Weges der Welt-Erschließung und Welt-Gestaltung, deren etwaige Teilhabedefizite nicht selbstverschuldet sind.

### ***Strukturelle und politische Strategien für mehr Teilhabe***

Der Abbau von strukturellen Barrieren der Teilhabe, also die Realisierung von Zugänglichkeit und Verfügbarkeit, wird als eine zentrale Aufgabe der Akteure Kultureller Bildung bezeichnet:

„Sie gewährleisten, dass Kulturelle Bildungsorte und -angebote offen und zugänglich für alle Kinder und Jugendlichen\* sind. Soziale, kulturelle, ökonomische und individuelle Hürden, die das erschweren oder verhindern, müssen abgebaut und überwunden werden.“ (BKJ 2015: 9)

Die künstlerischen Schulfächer bieten das Potenzial eines verlässlichen und kontinuierlichen Zugangs zu Kultureller Bildung und

„sichern eine grundständige kulturelle Allgemeinbildung. Sie wird systematisch durch vielfältige Möglichkeiten zur eigenen künstlerischen Praxis, durch Reflexion ästhetischer Erfahrungen und theoretisches Fachwissen gewährleistet, was die künstlerischen Schulfächer eigenständig und nicht ersetzbar macht“ (BKJ 2015: 11).

Die künstlerischen Schulfächer stehen allerdings unter dem Druck, ihren Wert gegenüber anderen Fächern behaupten zu müssen, um nicht marginalisiert zu werden.

Kooperationen mit Schulen, als „Orte“, an denen potenziell alle Kinder und Jugendlichen\* erreicht werden können, spielen eine zentrale Rolle. Auch der 15. Kinder- und Jugendbericht benennt dieses Potenzial in Hinsicht auf Ganztagschulen:

„Mit Blick auf außerunterrichtliche Bildungs- und Freizeitmöglichkeiten zeigt sich, dass die Ganztagschulen mit ihren Angeboten Jugendlichen\* aus ressourcenärmeren Haushalten Möglichkeiten organisierter Aktivitäten eröffnen, die sie ansonsten in außerschulischen Angeboten der Vereine oder der Kunst- und Musikschulen nicht wahrnehmen.“ (Deutscher Bundestag 2015: 348).

Das Modellprojekt „Lebenskunst lernen. Mehr Chancen durch Kulturelle Bildung“ der BKJ hatte das Ziel, insbesondere in Kooperationen mit Haupt- und Förderschulen (und vergleichbaren Schulformen) zu erproben, unter welchen Voraussetzungen Zugänge zu Kultureller Bildung wirkungsvoll geschaffen werden können (vgl. Mack 2015: 26ff.).

Darüber hinaus werden seit einigen Jahren verstärkte Anstrengungen unternommen, unter dem Stichwort „Kulturelle Schulentwicklung“ mehr Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit in Schulen zu realisieren, indem Grundprinzipien der Kulturellen Bildung und der außerschulischen Jugendarbeit verstärkt in schulischen Settings Wirkungskraft entfalten sollen (vgl. Braun/Fuchs 2015/2016).

Insbesondere die Fachstrukturen der Kulturellen Bildung auf Bundes- und Länderebene, aber auch Träger Kultureller Bildung vor Ort, nehmen ein anwaltliches Mandat für die kulturellen Teilhaberechte von Kindern und Jugendlichen\* wahr. In ihrer politischen Lobbyarbeit engagieren sie sich für mehr und bessere Zugänge aller jungen Menschen zu den Angeboten Kultureller Bildung und für den Abbau struktureller Barrieren.

„Sie übernehmen Verantwortung und Anwaltschaft für die Rechte und Belange der jungen Generation; sie verstehen und zeigen sich im Sinne von Empowerment als Partner für Kinder und Jugendliche.“ (BKJ 2015: 9)