

ANALYSEN

Mit Kultureller Bildung Räume für Demokratiebildung öffnen

Das Deutsche Kinderhilfswerk e.V. setzt sich seit mehr als 50 Jahren für die Rechte von Kindern in Deutschland ein. Die Überwindung von Kinderarmut und die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an allen sie betreffenden Angelegenheiten stehen im Mittelpunkt der Arbeit als Kinderrechtsorganisation. Das Deutsche Kinderhilfswerk initiiert und unterstützt Maßnahmen und Projekte, die die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen, unabhängig von deren Herkunft oder Aufenthaltsstatus, fördern. Die politische Lobbyarbeit wirkt auf die vollständige Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland hin, insbesondere im Bereich der Mitbestimmung von Kindern, bei ihren Interessen bei Gesetzgebungs- und Verwaltungsmaßnahmen und der Überwindung von Kinderarmut. Ziel ist insgesamt die gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe aller Kinder in Deutschland.

Die Publikation wurde im Rahmen des Projekts Kompetenznetzwerk Demokratiebildung im Kindesalter erstellt. Als ein Träger des Kompetenznetzwerkes erhält das Deutsche Kinderhilfswerk eine Förderung im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ (2020–2024) des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

Herausgegeben von



Gefördert vom



im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**

IMPRESSUM

Schriftenreihe des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V.

Deutsches Kinderhilfswerk e.V.
Leipziger Straße 116-118
10117 Berlin
Fon: +49 30 308693-0
Fax: +49 30 308693-93
E-Mail: dkhw@dkhw.de
www.dkhw.de

Autor*innen: Anne-Charlotta Dehler, Max Fuchs, Wiebke Hagemeyer, Fabian Hofmann, Francis Seeck, Katharina Witte

Redaktion: Anne-Charlotta Dehler, Daniela Divjak, Kai Hanke, Sarah Matzke

Layout: publicgarden GmbH

© 2024 Deutsches Kinderhilfswerk e.V.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	4
von Anne-Charlotta Dehler	
Literaturverzeichnis	6
Miteinander die Welt gestalten. Potenziale (frühkindlicher) Kultureller Bildung für Demokratie und Gesellschaft	8
von Prof. Dr. Fabian Hofmann	
Literaturverzeichnis	10
Potenziale Kultureller Bildung für die Demokratiebildung	11
von Prof. Dr. Max Fuchs	
Literaturverzeichnis	14
Kultur für alle! Kultur von allen! Klassismuskritik und Kulturelle Bildung	16
von Prof. Dr. Francis Seeck	
Literaturverzeichnis	18
Kulturelle Bildung für alle Kinder?! Überlegungen zum Potenzial und den Voraussetzungen einer inklusiven Orientierung in der Kulturellen Bildung	20
von Dr. Katharina Witte	
Literaturverzeichnis	23
„Weil sie das Recht haben!“ Strukturelle Beteiligung von Kindern an Kulturinstitutionen	25
von Wiebke Hagemeyer	
Literaturverzeichnis	29

Vorwort

von Anne-Charlotta Dehler

„Dort, wo Kinder Macht haben, sie selbst über ihren eigenen Ausdruck von Kunst und Kultur bestimmen, ihre Individualität im Fokus kultureller (bildnerischer) Arbeit steht, dort können Kunst und Kultur Kraft und Wirkung erst entfalten.“
(Luise Meergans 2021)

Kulturelle Bildung als Containerbegriff wurde insbesondere in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten verstärkt diskutiert und mit Definitions- und Deutungsansätzen gefüllt. Der Fokus öffentlicher Diskurse lag dabei meist auf Bildungsdefiziten junger Menschen und der damit verbundenen Erreichung bestimmter Zielgruppen (vgl. Menrath 2024/2022 sowie Unterberg 2023/2021). Die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) beschreibt Kulturelle Bildung folgendermaßen: „Wenn sich junge Menschen mit kulturellen Ausdrucksformen, Spiel und Kunst beschäftigen und ihre Sichtweisen und Haltungen zeigen, dann sprechen wir von Kultureller Bildung.“ Dabei gehe es auch um einen Prozess der Selbstbildung, wenn Kinder und Jugendliche über Kunst und Kultur versuchen würden, die Welt zu begreifen (vgl. BKJ). Kulturelle Bildung unterstützt demnach den Entwicklungsprozess von Kindern, sich selbst im Verhältnis zu anderen, im Verhältnis zur Welt zu verorten und so den eigenen Platz in der Gesellschaft zu finden.

Die sich daraus ergebenden spezifischen Zusammenhänge, zwischen dem Finden des individuellen künstlerischen Ausdruckes und dem damit einhergehenden demokratiebildenden Potenzial Kultureller Bildung, wurden dahingegen bislang noch unzureichend in den Blick genommen. Die Beiträge der vorliegenden Schriftenreihe beleuchten diese wechselseitige Beziehung näher und machen unterschiedliche Perspektiven im Kontext von Kultur und Teilhabe deutlich.

Vor dem Hintergrund gegenwärtiger erstarkender rechtsradikaler Tendenzen und eines wachsenden Misstrauens in unsere Demokratie (vgl. Zick u. a. 2023) wird die Notwendigkeit einer ganzheitlichen Förderung gesellschaftlicher Teilhabe und Teilnahme deutlich. Kinder und Jugendliche müssen mit demokratischen Prozessen vertraut sein, um Demokratie nicht nur als politisches System kennenzulernen, sondern sie als Lebensform zu erfahren und einzuüben. Zudem haben sie das Recht, an Entscheidungen, die sie betreffen, zu partizipieren (Art. 12 Abs 1 UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK)). Würde dieses Recht konsequent umgesetzt, würden junge Menschen durchgängig erleben, dass sie etwas bewirken können und dass ihre Meinung zählt. Diese Umsetzung ist im aktuellen Bildungssystem jedoch nicht garantiert. So hat eine Studie des Deutschen Kinderhilfswerkes gezeigt, dass Kinder einen Bruch in Demokratiebildungserfahrungen im Übergang von der Kita in die Grundschule erleben. Selbst wenn sie also im frühen Kindesalter Partizipation und damit Selbstwirksamkeit erfahren, wird dieser Prozess mit dem Wechsel zur Grundschule häufig ausgebremst (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk 2023a).

In einer weiteren Studie wurde deutlich, dass die Umsetzung kinderrechtbasierter Demokratiebildung im Ganztage durch strukturelle Rahmenbedingungen deutlich erschwert wird. Hier fehlt es an zeitlichen und personellen Ressourcen sowie an ausreichend Qualifizierungsmöglichkeiten, um ganzheitliche Demokratiebildungsprozesse für alle Kinder zu gewährleisten (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk 2023b).

Es herrscht demnach ein großes Defizit an Möglichkeiten zur Demokratiebildung junger Menschen insbesondere an den Orten, an denen sie einen großen Teil ihres Tages verbringen. Kinder müssen Demokratie jedoch von Anfang an erfahren können, um selbst Teil einer lebendigen und demokratischen Gesellschaft zu werden.

Kulturelle Bildung mit ihren vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten ermöglicht Kindern einen sinnlich-ästhetischen Zugang zur Welt, der sie unterstützen kann, sich in dieser zurechtzufinden und individuelle Standpunkte zu entwickeln. Damit ist Kulturelle Bildung essenziell für die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen.

„Kulturelle Bildung wird kaum die ‚dissoziativen Kräfte‘ des globalen Kapitalismus aufheben können – dazu werden andere politische Kämpfe nötig sein –, aber für die gesellschaftlich-politischen Bildungs- bzw. Wirksamkeitserfahrungen der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen ist sie alles andere als egal und damit auch nicht für deren Chancen, sich an solchen Kämpfen demokratisch zu beteiligen.“
(Sturzenhecker 2019)

Immer noch wird Kultur jedoch allzu häufig als Add-on betrachtet; der Kita-Ausflug ins Theater wird als Belohnung genutzt und Klavier kann nur das Kind lernen, das sich den Musikunterricht leisten kann. Dass Kulturelle Bildung ein Kinderrecht ist, welches universell und für jedes Kind gilt, wird zu häufig verkannt.¹ Art. 31 der UN-Kinderrechtskonvention setzt jedoch fest, dass alle Kinder das Recht „(...) auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben“ haben (Art. 31 Abs. 1 UN-KRK). Zudem sichern die Vertragsstaaten zu, dass sie „(...) die Bereitstellung geeigneter und gleicher Möglichkeiten für die kulturelle und künstlerische Betätigung (...)“ (Art. 31 Abs. 2 UN-KRK) fördern. Das Versprechen gleicher Möglichkeiten für alle Kinder impliziert hier die Schaffung von Zugängen, Chancengleichheit und Selbstbestimmung und ist expliziter Auftrag, Barrieren aktiv zu beseitigen. Zudem bezieht das Recht auf freie Meinungsäußerung, Art. 12 der UN-Kinderrechtskonvention, auch das Recht auf freien künstlerischen Ausdruck mit ein, was insbesondere für Kinder, die sich bevorzugt non-verbal ausdrücken, eine hohe Relevanz hat. Ebenso ist der Zugang zu kindgerechten Medien in Art. 17 festgeschrieben, was neben Büchern und Zeitungen auch das Smartphone oder mobile Apps beinhaltet und mittlerweile gleichwertiger Bestandteil Kultureller Bildung ist (vgl. Netzwerk Frühkindliche Kulturelle Bildung 2022).

Die folgenden Beiträge zeigen unterschiedliche Blickwinkel auf Kulturelle Bildung, die einen Ausgangspunkt bieten, um allen jungen Menschen kulturelles und künstlerisches Schaffen gleichermaßen erlebbar zu machen. Kultur soll hierbei nicht auf eine bestimmte Funktionsweise reduziert werden. Dennoch werden mögliche und wichtige Demokratieerfahrungen sichtbar.

Fabian Hofmann beschreibt in seinem Beitrag über frühkindliche Kulturelle Bildung die leib-sinnliche Welterkundung junger Kinder und gibt Ausblick auf notwendige Räume für Utopien, die Hoffnung für ein demokratisches Zusammenleben machen und durch Kunst und Kultur möglich seien.

Auf das grundlegende Verhältnis von Kultureller sowie politischer Bildung und Demokratiebildung geht Max Fuchs ein und fragt nach der Sinnhaftigkeit einer strikten diskursiven Abgrenzung der Felder.

Francis Seeck beschäftigt sich mit der Definitionsmacht von und den Zugängen zu kulturellen Räumen. Denn solange diese nicht für alle gleichberechtigt gegeben seien, finde Ausschluss statt und klassistische Strukturen würden verschärft. Kulturelle Bildung müsse demnach zwingend klassismuskritisch sein, um demokratiebildend wirken zu können.

Wie eine inklusive Kulturelle Bildung aussehen kann und welche Faktoren bei der Gestaltung von Angeboten bedeutsam sind, beschreibt Katharina Witte. Kinder und Jugendliche

¹ Wie das Kinderrecht auf Kultur in Schule und Hort umgesetzt werden kann, ist im Online-Dossier „Kinderrechte leben – in Schule und Hort!“ des Deutschen Kinderhilfswerkes nachzulesen: [Das Recht auf Kultur in Schule und Hort | kindersache](#)

mit Behinderung seien immer noch viel zu häufig von Ausschluss betroffen, weshalb hier dringender Handlungsbedarf bestehe, ihnen Teilhabe selbstverständlich zu ermöglichen.

Beteiligung von Kindern ist in Kulturinstitutionen noch lange keine Selbstverständlichkeit. Wie das gelingen kann und welche Bedeutung dieser Ansatz hat, um Kindern in einer demokratischen Gesellschaft ihr Recht auf Mitbestimmung einzuräumen, macht Wiebke Hagemeyer deutlich und gibt dabei u. a. Einblick in die Erfahrungen des GRIPS-Theaters Berlin.

Die Gesamtheit der Beiträge macht deutlich, wie essenziell Kunst und Kultur für einen lebendigen und kontinuierlichen Austausch sowie für die Lust am Gestalten einer demokratischen, diversen Gesellschaft sind. Und auch wenn das Bewusstsein um die Bedeutung Kultureller Bildung in Form vermehrter Förderprogramme gestiegen ist, bleibt die flächendeckende und chancengerechte Umsetzung kultureller Bildungsangebote hinter diesen Erkenntnissen zurück. Vor dem Hintergrund ihres demokratiebildenden Potenzials sollten jedoch einmal mehr und gerade jetzt kontinuierliche Räume für kulturellen und künstlerischen Ausdruck von jungen Menschen geschaffen und langfristig mit ausreichend Finanzierung und qualifiziertem Personal ausgestattet werden.

Literaturverzeichnis

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ): Definition: Kulturelle Bildung, [online] <https://www.bkj.de/grundlagen/was-ist-kulturelle-bildung/definition/> [27.05.2024]

Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (2023a): Demokratiebildungsprozesse bei Kindern im Übergang von der Kita in die Grundschule – Ein qualitatives Forschungsprojekt. Schriftenreihe des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V., [online] [DKHW_Forschungsprojekt_Demokratieerfahrung_von_Kindern.pdf](#) [31.07.2024]

Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (2023b): Kinderrechtebasierte Demokratiebildung im außerunterrichtlichen Ganzttag – Ergebnisse einer bundesweiten quantitativen Befragung pädagogischer Fachkräfte im Hort und Ganzttag im Primarbereich. Schriftenreihe des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V., [online] [DHHW_Kinderrechtsbasierte_Demokratiebildung.pdf](#) [31.07.2024]

Meergans, Luise (2021): Gebt den Kindern das Kommando. Über die Macht von Kindern und ihren Rechten. In: KMK, Das Magazin von Kultur Management Network Nr. 159 | März/April 2021, S. 25–31: [online] <https://www.kulturmanagement.net/dlf/a271e29d9a82fd46fa67ac30b658aaf7,9.pdf> [04.07.2024]

Menrath Kiwi, Stefanie (2024/2022): Kulturarbeit zwischen Subjekt und Gesellschaft, politischen Erwartungen und Eigenwert, KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturarbeit-zwischen-subjekt-gesellschaft-politischen-erwartungen-eigenwert> [30.05.2024]

Netzwerk Frühkindliche kulturelle Bildung (2022): Kinderrechte in der frühkindlichen kulturellen Bildung. Thematische Einführung und Impulse, [online] [Kinderrechte_Positionspapier_NFKB.pdf \(netzwerk-fkb.de\)](#) [31.07.2024]

Sturzenhecker, Benedikt (2019): Integrationspotentiale demokratischer Teilhabe und Teilnahme – reflektiert an Konzepten und Projekten kultureller Bildung, KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/integrationspotentiale-demokratischer-teilhabe-teilnahme-reflektiert-konzepten-projekten> [24.05.2024]

Unterberg, Lisa (2023/2021): Kulturelle Bildung – Überblick über das Forschungsfeld, KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-ueberblick-ueber-forschungsfeld> [31.05.2024]

Zick, Andreas / Küpper, Beate / Mokros, Nico (Hrsg.) (2022/2023): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23, Hg. für die Friedrich-Ebert-Stiftung v. Franziska Schröter, [online] [#_MS-2023_Titel-Mitte.indb \(fes.de\)](#) [24.05.2024]

Miteinander die Welt gestalten. Potenziale (frühkindlicher) Kultureller Bildung für Demokratie und Gesellschaft

von Prof. Dr. Fabian Hofmann

Dass frühkindliche Kulturelle Bildung wertvoll ist, ist vielfach dargelegt worden (zur Übersicht: Hofmann 2021). Im Kontext von Demokratiebildung sind vor allem ihre Potenziale für gesellschaftliche Teilhabe und demokratische Selbstbildung bedeutend: Inwiefern trägt die Erfahrung von Sinnlichkeit und Sinn (Dietrich 2010) zu Partizipation bei? Inwiefern hat Kulturelle Bildung eine soziale Dimension? Vor allem aber: Was ist der ganz spezifische Beitrag Kultureller Bildung für Demokratie und Gesellschaft?

Den ästhetischen Weltzugang stärken: leib-sinnlich an der Welt partizipieren

Kinder erschließen sich die Welt ganz stark über den Körper und die Sinne. Sie fassen Dinge an, probieren sie aus, verändern sie. Das lässt sich schon bei den ganz Kleinen und im Alltag beobachten: Wenn Essen auf den Tisch kommt, möchten sie es im wahrsten Sinne des Wortes *be-greifen*. Auch Gegenstände werden rundum mit den Fingern erkundet, in die Hand genommen, oft auch in den Mund. Kinder lernen Stifte und Farben kennen, indem sie sie benutzen. Denn während Erwachsene zu vielen Dingen in erster Linie einen kognitiven Zugang wählen, ist der kindliche Weltzugang in erster Linie ästhetisch (Schäfer 2001).

Das griechische Wort „aisthesis“ bedeutet sinnliche Wahrnehmung und Erkenntnis. Beides gehört zusammen. Und es ist ein komplexer Prozess, wenn wir sehen, fühlen, schmecken, riechen, hören. Oft sogar syn-ästhetisch: Wir sehen, während wir gleichzeitig hören, und fühlen, während wir schmecken. Dabei erinnern wir und ordnen ein: Himbeereis beispielsweise schmeckt nach Sommer und Freibad. Der Prozess der „aisthesis“ ist dabei zugleich aktiv und passiv. Um ein Stück Stoff zu fühlen, muss man es aktiv anfassen und sich passiv auf das Fühlen einlassen. Oft gehört auch eine Bewegung, eine motorische Aktivität dazu. Dann spricht man von Sensomotorik, also der Verbindung von Sensorik und Motorik. Um beispielsweise ein Ei festzuhalten oder einen Ball zu werfen, muss man Sensorik und Motorik fein aufeinander abstimmen. Dabei spüren Kinder nicht nur das Ei oder den Ball, sondern auch den eigenen Körper. Sie erfahren die eigene Leiblichkeit: voller Energie oder gerade ganz müde, zitternd vor Aufregung oder verschwitzt und matt. Damit Kinder in diesem Sinne zu Wahrnehmung und Erkenntnis gelangen können, sensumotorische Fähigkeiten erlangen können und ihre Leiblichkeit erfahren, müssen sie das üben. Kulturelle Bildung ermöglicht das.

Kulturelle Bildung regt also den ästhetischen Weltzugang an, übt ihn ein, verfeinert ihn und entwickelt ihn weiter. Aus dem Schmieren mit Brei wird Stück für Stück das Malen mit Pinsel und Farbe. Aus dem Matschen im Sand wird plastisches Gestalten, aus dem Lachen und Lallen ein Lied. Dafür richtet Kulturelle Bildung ihre Aufmerksamkeit einerseits auf den kindlichen Alltag und andererseits auf die Künste. Auf diese Weise erleben Kinder – und gerade die Allerkleinsten – dass sie Teil der Welt sind, dass sie in einem leib-sinnlich erfahrbaren Verhältnis zu den Menschen, Tieren, Dingen, ja zur ganzen Welt stehen. Dass sie körperlich *teil-nehmen* können an der Welt (Dietrich 2010).

Sinnfiguration einüben: der Welt Bedeutung verleihen

Mit zunehmendem Alter erfahren Kinder zudem, dass die Dinge, dass die Bewegungen, dass die Orte und Menschen unterschiedliche Bedeutungen haben. Das rote Licht der Ampel heißt „Stopp!“. Überhaupt haben ganz viele rote Dinge mit „Stopp!“ zu tun. Es gibt also Bedeutungen, es gibt Sinn. Der ist manchmal festgelegt – wie bei der Ampel. Andere Sinn-

bestände unterliegen Aushandlungsprozessen. Ist eine Spinne ein nützliches Insekt oder ein ekliges Viehzeug? Dazu gibt es unterschiedliche Sinnzuschreibungen, die manchmal sogar je nach Situation variieren: Selbst wenn man die Spinne im Garten als nützliches Insekt einordnet, mag man sie in der Suppe nicht so sehen. Oft ist mit Bedeutung auch eine Wertung, eine Gewichtung versehen. Dass ein Geldschein wichtiger genommen wird als jedes andere Stück Papier beispielsweise. Dass religiöse Lieder anders behandelt werden als „Alle meine Entchen“. Und dass mit der Bedeutung auch Konflikte einhergehen.

Kinder nehmen an diesem komplexen Prozess des Lesens von Bedeutung, aber auch der Erzeugung von Bedeutung, der Sinnfiguration, teil. Den kodifizierten, gesellschaftlich verabredeten Sinn müssen sie von anderen lernen. Denn was ein Zebrastreifen ist, erschließt sich nicht von selbst. Dazu brauchen Kinder Erwachsene, die sie in die Sinnbestände der Welt einführen. Und zwar unterschiedliche Erwachsene, die ihnen nicht nur die Verkehrsregeln beibringen, sondern auch die Werte und Rituale verschiedenster Kulturen, Religionen und Gemeinschaften – vom Kirchenchor über den Fußballverein bis zur Volkstanzgruppe. Gerade auch im Bereich der Künste ist das entscheidend. Denn die Bedeutung von Claude Monets Seerosen-Bildern erschließt sich nicht vollständig von selbst. Zunehmend können Kinder dann auch selbst Bedeutung erzeugen. Sie können (und wollen) beispielsweise ab einem gewissen Alter Dinge so zeichnen, dass andere den Sinn davon erkennen (Peez 2015).

Doch nicht nur festgelegte Symbole und Rituale müssen Kinder kennenlernen. Gerade die Aushandlung von Sinn muss erlernt und eingeübt werden. Schnell begreifen Kinder, dass anderen Menschen und auch ihnen selbst bestimmte Gegenstände, bestimmte Lieder, bestimmte Orte wichtig sind. Sie lernen, dies wertzuschätzen. Es bei anderen Kindern zu respektieren, wenn sie andere Feste feiern, einer anderen Fußballmannschaft zujubeln (oder Fußball total langweilig finden), andere Lieder lieben. Natürlich lernen sie auch auszutesten, wie der große Bruder wohl reagiert, wenn man beim großen Fußball-Lokalderby die Farben der gegnerischen Mannschaft anzieht. Dass die Aushandlung von Bedeutung nicht ohne Konflikte erfolgt, liegt auf der Hand. Wenn jemandem etwas wichtig ist, kann er verletzt werden. Manchmal verletzt man Menschen auch unabsichtlich. Und wenn zwei Menschen gerade gegensätzliche Dinge wichtig sind, muss man wirklich kreativ werden. Das ist möglich. Und auch das ist Teil von Kultureller Bildung.

Kulturelle Bildung führt also in verschiedene Sinnbestände ein. Sie ermöglicht das Verstehen von Bedeutungen. Und sie vermittelt die Fähigkeit, selbst in den symbolischen Austausch einzutreten, im weitesten Sinne mitzureden. Wenn man den Sinn nicht versteht, kann man nicht partizipieren. Und vollständige Partizipation ist auch nicht nur verstehen, sondern Sinn erzeugen, sich ausdrücken, Bedeutung schaffen (Dietrich 2010). Im besten Fall trägt Kulturelle Bildung dazu bei, dass Kinder der Welt Bedeutung verleihen.

Das Miteinander gestalten: kulturelle Partizipation erleben

Gerade im Feld der Kultur und der Künste geht Partizipation aber noch einen Schritt weiter. Der Bildhauer Joseph Beuys hat das menschliche Miteinander als „soziale Plastik“ verstanden – als ein Werk, das gemeinsam gestaltet wird. In diesem Sinne ist sein Satz „Jeder Mensch ist ein*e Künstler*in“ zu verstehen: Wir alle haben das Potenzial, die Welt mitzugestalten. Darin liegt auch ein politisches Potenzial, und zwar ein politisch-konstruktives. Der Kunstpädagoge Rudolf Seitz schreibt: „Unsere Gemeinschaft ist nur eine von zahlreichen möglichen. Allzu vieles ist verbesserungsfähig. Veränderungen sind nötig. Sie sind aber nur möglich, wenn das Kind (...) lernt, Gegebenheiten als eben mögliche zu sehen, wenn es auch neu definieren kann, wenn andere Lösungen denkbar erscheinen. Das ist keine Erziehung zum Aufruhr, sondern zur Freiheit.“ (Seitz 1978: 12)

Das beginnt bei den Allerkleinsten schon damit, Spuren zu hinterlassen. Wenn ein Kind mit Kreide auf den Boden zeichnet, hat es in die Welt eingegriffen, hat es die Welt verändert. Ein kleines Stück nur. Aber es ist ein ganz wichtiger Schritt. Zunehmend wird es

mehr. Mit Decken und Stühlen kann man eine Höhle bauen, und plötzlich kann man mit der besten Freundin ganz allein sein, mitten im Getöse des Kindergartens. Man kann aber auch mit der Kita-Gruppe den ganzen Raum umräumen. Und wenn die Räume anders sind, hat man auch andere Möglichkeiten. Was geht noch?

Kulturelle Bildung ist insofern politische Bildung, als sie Kinder ermutigt, anregt und befähigt, sich in Freiheit in die Gemeinschaft einzubringen und in Aushandlung mit anderen und mit anderem das Miteinander zu gestalten. Die Künste bieten dafür ganz viele Beispiele und Anregungen. Und kulturelle Bildung bietet den Raum und die Möglichkeiten. Hier können Kinder spielerisch und im Freiraum der Künste Dinge gestalten. Letztlich die Welt mitgestalten.

Raum für Utopien haben: Hoffnung für die Welt von morgen entwickeln

Der Freiraum, den Kunst eröffnet, bietet großartige Möglichkeiten. Friedrich Schiller behauptet gar, dass der Mensch (wie auch im Spiel) nur in der Kunst wirklich Mensch sein kann (Rittelmeyer 2005). Daher kann kulturelle Bildung in besonderer Weise zu Demokratiebildung beitragen. Denn hier lernen Kinder nicht nur, an Bestehendem zu partizipieren – sondern gänzlich Neues zu schaffen. Die besondere Qualität der Künste liegt ja darin, Utopien zu erzeugen. Manche Künstler*innen träumen in ihren Werken, manche produzieren radikale Visionen, manche entwickeln atemberaubende Ideen. Gerade Kinder tun das auch. Wenn sie in ihren Zeichnungen phantastische Fahrzeuge erfinden oder irrealer Gebäude und Städte, dann tun sie das ohne Rücksicht auf praktische Beschränkungen. Sie denken stattdessen utopisch. Sie gestalten das Wünschenswerte, nicht nur das Realistische. Oft wünsche ich mir, dass wir Erwachsenen diesen kindlichen Wagemut mehr unterstützen. Dass wir Kunst und Kultur in dieser radikalen Form erlauben, ermöglichen und erzeugen. Dass wir uns mitreißen lassen in der Lust auf Kunst und gemeinsam mit Kindern Raum für Utopien schaffen. Damit wir alle – Kinder wie Erwachsene – auf künstlerische Weise Hoffnung für die Welt von morgen entwickeln.

Literaturverzeichnis

Dietrich, Cornelia (2010): Anfänge Ästhetischer Bildung. Von der sensumotorischen Spur zur Sinn-Struktur. *Zeitschrift Ästhetische Bildung*, 2(1).

Hofmann, Fabian (2021): Begründungen frühkindlicher ästhetischer und kultureller Bildung: Versuch einer Systematik, [online] <https://www.kubi-online.de/artikel/begrue-dungen-fruehkindlicher-aesthetischer-kultureller-bildung>

Peez, Georg (2015): Kinder zeichnen, malen und gestalten: Kunst und bildnerisch-ästhetische Praxis in der KiTa. Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit, Stuttgart: Kohlhammer.

Rittelmeyer, Christian (2005): „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“: Eine Einführung in Friedrich Schillers pädagogische Anthropologie, Weinheim: Juventa-Verlag.

Schäfer, Gerd E. (2001): 10 Thesen frühkindlicher Bildung. *Klein Und Groß*(9), 6–11.

Seitz, Rudolf (1978): Kunst in der Kniebeuge: Ästhetische Elementarerziehung. Beispiele, Anregungen, Überlegungen, München: Don-Bosco-Verlag.

Potenziale Kultureller Bildung für die Demokratiebildung

von Prof. Dr. Max Fuchs

Zum Verhältnis von Kultureller und Demokratiebildung

Eigentlich sollte es keinen Zweifel daran geben, dass Kulturelle Bildung in allen Lebensphasen und in allen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen einen Beitrag zur Entwicklung demokratischer Werte leistet. Denn es geht um kreatives Handeln, oft zusammen mit anderen, es sind Absprachen zu treffen, man erlebt die eigene Gestaltungsfähigkeit und entwickelt letztlich Mut, sich dort einzumischen, wo es um eigene Belange und Interessen geht.

Zudem muss man sehen, dass es – in öffentlich geförderten – Einrichtungen der Bildung, Erziehung und Betreuung, in denen entsprechende Angebote gemacht werden, geradezu eine Verpflichtung zu einer Orientierung an demokratischen Zielen gibt. Man muss sich nur einmal die Zielparagrafen in den Schul- und Weiterbildungsgesetzen sowie im Kinder- und Jugendhilfegesetz anschauen, in denen sich – in z. T. unterschiedlichen Formulierungen – eine solche normative Festlegung findet. Grundlage hierfür ist das Grundgesetz mit seinem Bezug auf die Menschenrechte sowie die einzelnen Länderverfassungen. Auf dieser Basis ergeben sich auch für die Pädagogik (auf allen Stufen und in allen Teildisziplinen) Leitprinzipien wie das Verbot von Diskriminierung und Gewalt. Zur Präzisierung dieser Vorgaben gibt es inzwischen eine Reihe von Einzelgesetzen auf Bundes- und Länderebene, ebenso wie es immer wieder Förderprogramme zur Entwicklung geeigneter Methoden gibt.

Trotz dieser im Grundsatz von den meisten Menschen in Deutschland akzeptierten Gemeinsamkeit gibt es in Theorie und Praxis unterschiedliche Auffassungen über die Art und Weise der Begründung und Umsetzung dieser Ziele sowie über die Verantwortlichkeit der verschiedenen pädagogischen Disziplinen. Eine Grundsatzdebatte wird seit Jahren über das Verhältnis von politischer Bildung (hier verstanden als Oberbegriff für unterschiedliche Umsetzungsmöglichkeiten) und Kultureller Bildung geführt. Eine weitere Debatte gibt es innerhalb der politischen Bildung über die Besonderheiten des Ansatzes einer Demokratiebildung, vor allem über eine ihr zugeschriebene zu starke Betonung praktischen Handelns und eine Vernachlässigung der Wissensbasis.

Zunächst will ich einige Hinweise zu der erstgenannten Debatte geben, zumal diese den Aspekt der Demokratiebildung einschließt. Die Bestimmung des Verhältnisses von Kultureller und politischer Bildung hängt davon ab, wie eng oder weit man politische bzw. Kulturelle Bildung versteht. Konzentriert man den Begriff der Kulturellen Bildung sehr stark auf Kunst, für die man zudem Autonomie einfordert, dann gerät eine vorgeschlagene Verbindung zur politischen Bildung sehr schnell in den Verdacht einer abzulehnenden Instrumentalisierung. Konzentriert man sich bei dem Bereich der politischen Bildung auf politisches Wissen und die Rationalität in der Diskussion, dann betont man die Distanz zur Kulturellen Bildung unter anderem wegen des Verdachtes ihrer Beziehung zur Emotionalität. Abgrenzungen werden auch oft mit Unterschieden in der Professionalität in den beiden Feldern begründet (siehe etwa Detjen 2009).

Nicht so häufig angesprochen wird die Konkurrenz im Hinblick auf Stundenanteile (in der Schule) oder auf Fördermöglichkeiten im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe. Denn es gibt in jedem der beiden Felder einflussreiche Lobbyorganisationen und Dachverbände, die für die Erhaltung und den Ausbau ihrer jeweiligen Strukturen kämpfen.

Es gibt allerdings auch Argumente, die gegen eine zu starke Abgrenzung beider Felder sprechen. So kann man einen ersten Hinweis für einen engeren Zusammenhang etwa darin sehen, dass das Thema Kulturelle Bildung in der Arbeit der Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) eine wichtige Rolle spielt, etwa erkennbar an dem entsprechenden Dossier (nachzulesen auf der Webseite), an Publikationen (wie etwa Besand 2012) und an der Beteiligung der Bundeszentrale an kulturpädagogischen Veranstaltungen.

Ähnliches gilt für den Bereich der Kulturellen Bildung. So ergibt eine Anfrage mit dem Stichwort „politische Bildung“ auf der Wissensplattform kubi-online.de über 500 Nennungen. Auch auf der rechtlichen Ebene erkennt man die Gemeinsamkeit, denn in den einzelnen Schulgesetzen, in den Weiterbildungsgesetzen und dem Kinder- und Jugendhilfegesetz ist das Bildungsziel „Befähigung und Ermutigung zur politischen Partizipation“ zentral.

Nicht zuletzt ist es schwierig, in der jeweiligen pädagogischen Praxis die häufiger in den theoretischen Diskursen betonte Abgrenzung zu finden. Denn wenn sich die pädagogische Praxis auf die lebensweltlichen Realitäten der Kinder und Jugendlichen beziehen soll, so wie es in beiden Feldern formuliert wird, dann werden auch alle gesellschaftlichen Probleme (Umwelt, Krieg und Frieden, soziales Zusammenleben, Diskriminierung etc.) in dieser Praxis auf irgendeine Weise berücksichtigt werden müssen. Dies gilt auch für kulturelle Bildungsarbeit, denn Kulturelle Bildung kann ebenso wie politische Bildung als Ausdifferenzierung und Bestandteil von Allgemeinbildung verstanden werden (vgl. Fuchs 2008). Bei aller Vielfalt an Definitionen des Bildungsbegriffs geht es immer um die Gestaltung von Selbst- und Weltverhältnissen des Einzelnen, um seine Befähigung, sein eigenes Projekt des guten Lebens im Rahmen gesellschaftlicher Kontexte zu gestalten (vgl. Koller 2008). Vor diesem Hintergrund habe ich vorgeschlagen, Bildung als Lebensführungskompetenz zu verstehen, zu der notwendigerweise die Entwicklung einer gewissen Souveränität im Umgang mit Kultur und Politik gehört (Fuchs 2023).

In der kulturpädagogischen Praxis findet sich zudem ein Verständnis Kultureller Bildung, das über den Umgang mit traditionellen Künsten hinausreicht: Dieses Praxisfeld ist nämlich ein vielfältiges und heterogenes Feld, das sich zudem ständig erweitert. So wird nicht nur Medienpädagogik heute dazu gezählt, sondern es gibt an neueren Entwicklungen etwa die Zirkus- und Spielpädagogik. In all diesen Feldern spielen, neben der kognitiven Dimension, Sinnlichkeit und Leiblichkeit des Subjekts eine wichtige Rolle, so wie sie in aktuellen Lerntheorien betont werden (Göhlich/Zirfas 2007).

Selbst bei einer Konzentration auf traditionelle Künste lässt sich eine Distanz zur Politik kaum begründen. Vielmehr gehört ein enger Zusammenhang der Künste mit anderen Bereichen der Gesellschaft wesentlich zu ihrer Geschichte. So beschreibt Werner Busch (1987) – um nur ein einziges Beispiel zu nennen – in seiner Darstellung der Geschichte der bildenden Kunst ihre religiöse, ästhetische, bildende und natürlich auch politische Funktion ausführlich in der historischen Entwicklung. Ähnliches lässt sich für die anderen Kunstsparten zeigen.

Dies hat man auch in der ästhetischen und kunstphilosophischen Reflexion erkannt und reflektiert. So zeigt etwa der Ästhetiker Terry Eagleton (1994) in seiner Geschichte der Ästhetik, dass deren Konjunktur seit dem 18. Jahrhundert auch damit zu tun hatte, dass nunmehr das bürgerliche Subjekt sowohl in der künstlerischen Praxis als auch in der theoretischen Reflexion in seiner tragenden Rolle in der sich entwickelnden bürgerlichen Gesellschaft in den Mittelpunkt des Interesses rückte. Man erkannte die Notwendigkeit und die Möglichkeit, die sich entwickelnde Gesellschaft zu gestalten, und fragte sich, wie die Subjekte beschaffen sein müssten, die diese Gesellschaft tragen. Man kann diese Fragestellung leicht an den bildungstheoretischen Überlegungen von Wilhelm von Humboldt erkennen. Humboldt war zunächst Schüler und dann Freund von Friedrich Schiller, der schon 1795 in seinen „Briefen zur ästhetischen Erziehung“ die bereits zu erkennenden Probleme der sich entwickelnden Moderne beschrieb und kritisiert hat. Vor diesem Hintergrund

hat Schiller seine Vision entwickelt, dass in einem geschützten Raum über eine ästhetische Praxis die beteiligten Menschen die Freude an einer zweckfreien Gestaltung in Freiheit erleben und diesen Gestaltungswunsch dann auch auf die Gestaltung der Gesellschaft übertragen würden (vgl. Fuchs 2011).

Diese (politische) Vision spielt im Kontext der kulturellen Bildung bis heute eine Rolle. Es ist dabei interessant, dass sich mit Gayatri Chakravorty Spivak eine prominente Vertreterin der postkolonialen Studien, die ansonsten äußerst kritisch gegenüber den Errungenschaften der (westlichen) Moderne sind, explizit auf diese Schillersche Vision – und dies in emanzipatorischer Absicht – bezieht.

Kulturpädagogische und insbesondere künstlerisch-ästhetische Methoden sind äußerst wirksam. Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass diese Wirksamkeit auch für inhumane Zwecke verwendet werden kann. Zu denken ist etwa daran, dass sich für jedes noch so barbarische politische System Künstlerinnen und Künstler finden lassen, die dieses unterstützen. Man erinnere sich nur an die vielen Künstlerinnen und Künstler, die sich dem Naziregime zur Verfügung gestellt haben. Ästhetische Praxis ist also keineswegs im Selbstlauf human, sodass die bewusste Orientierung an demokratischen Werten – trotz der immer wieder proklamierten Kunstautonomie – gerade in pädagogischen Kontexten notwendig ist (so wie es auch in den Bildungszielen der oben genannten gesetzlichen Vorgaben formuliert wird). Doch welches sind nun die Fähigkeiten und Dispositionen, die im Rahmen kulturpädagogischer Arbeit entwickelt werden und die politisch relevant sind?

Pädagogische Prinzipien im Bereich der Kulturellen und Demokratiebildung

Wesentliche Stichworte und Prinzipien der Demokratiebildung sind u. a. Gestaltung, Handlungsorientierung, Teilhabe auf der Grundlage einer bewussten Ablehnung von Diskriminierung, Gewalt und Exklusion (vgl. Hochschule Esslingen 2021). Es wird gefordert – und in der Praxis gezeigt –, dass solche Prinzipien bereits im Umgang mit Kindern umgesetzt werden können. Basis ist ein bestimmtes Verständnis von Lernen, so wie es etwa in der Erziehungs- und Demokratietheorie von John Dewey grundlegend ist. Interessant ist, dass dieser Ansatz weitgehend mit dem Verständnis von Lernen in der Kulturpädagogik übereinstimmt. Dies kann man etwa daran erkennen, dass prominente Vertreter*innen der Demokratiepädagogik wie etwa Peter Fauser auch in kulturpädagogischen Kontexten zugezogen werden (siehe etwa seine beiden Beiträge auf der Wissensplattform kubi-online.de: Fauser 2015 und 2021). Es geht um sinnliches und emotionales Lernen, ohne die Rolle des kognitiven Lernens zu vernachlässigen.

Eine Übereinstimmung gibt es auch bei der Formulierung allgemeiner Bildungs- und Erziehungsziele. In der kulturpädagogischen Fachdiskussion werden die allgemeinen Bildungsziele, so wie sie in den Zielparagrafen entsprechender gesetzlicher Regelungen benannt werden, konkretisiert (vgl. Braun/Schorn 2013). Dabei ist festzustellen, dass die kulturpädagogischen Prinzipien in Jugendarbeit und Schule weitgehend mit den pädagogischen Prinzipien der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit bzw. den didaktischen Prinzipien der Schule übereinstimmen. Es werden folgende genannt: Freiwilligkeit (für die außerschulische kulturelle Jugendbildung), Partizipation, Lebensweltorientierung, Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Fehlerfreundlichkeit, Stärkenorientierung, selbstgesteuertes Lernen in Gruppen, Offenheit für Vielfalt, Anerkennung und speziell für die Kulturpädagogik häufig eine Zusammenarbeit mit Künstler*innen.

Diese Prinzipien sind nicht (nur) deduktiv etwa aus dem Grundgesetz oder Einzelgesetzen abgeleitet, sondern sie sind Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche kulturpädagogische Praxis. Dies gilt speziell für den außerschulischen Bereich, der auf der Freiwilligkeit der Teilnahme von Kindern und Jugendlichen basiert. Nur dann, wenn die Beteiligten spüren können, dass ihre Aktivitäten Spuren hinterlassen (Selbstwirksamkeit), dass andere Beteiligte sie zur Kenntnis nehmen und in ihre eigenen Überlegungen mit einbeziehen (Anerkennung), dass Fehler sanktionsfrei gemacht werden können (Fehlerfreundlichkeit),

und sich vielleicht sogar herausstellt, dass der vermeintliche Fehler für die Gestaltung neue Wege eröffnet hat, kann ein kulturpädagogisches Projekt stattfinden. All dies ist nicht bloß im außerschulischen Bereich oder in Kindertageseinrichtungen möglich, sondern auch in der Schule bieten sich im Unterricht, vor allen Dingen aber auch in außerunterrichtlichen Aktivitäten innerhalb der Schule, vielfältige Möglichkeiten, so wie es in dem in den letzten Jahren entwickelten und inzwischen vielfach realisierten Konzept einer Kulturschule gezeigt wird.

Es liegt anhand aktueller Gesellschaftsdiagnosen nahe, gerade dem Aspekt der Gestaltungsmöglichkeit eine besondere Bedeutung zuzumessen. So zeigt Alexandra Schauer (2023), dass ein wesentliches Charakteristikum der aktuellen Spätmoderne das Verschwinden des Möglichkeitssinns ist und dass die Rede von der Alternativlosigkeit politischer Entscheidungen inzwischen im gesellschaftlichen Bewusstsein angekommen ist. Vor diesem Hintergrund ist das Aufzeigen, dass Dinge und Prozesse gestaltet werden können, dass Realität verändert werden kann und dass Alternativen möglich sind, gerade auch in politischer Hinsicht eine entscheidende Disposition. Dazu ist es jedoch notwendig, dass der Einzelne die Erfahrung von Gestaltungsmöglichkeiten macht. Es geht hierbei zwar auch um Wissen, es geht allerdings auch um Einstellungen, vor allem im Hinblick auf die Zukunft. Dies deckt sich mit der psychologischen Erkenntnis, dass die Befindlichkeit des Menschen wesentlich davon abhängt, welche Perspektive er für sich in der Zukunft sieht. Damit ersetzt kulturelle Bildungsarbeit keineswegs politische Bildungsarbeit einschließlich der Demokratiepädagogik, sie kann jedoch Menschen dazu motivieren, sich auf der Basis der Disposition zum Gestaltenwollen nunmehr vertieft damit auseinanderzusetzen, wie gesellschaftliche Gestaltungsprozesse lokal und global funktionieren können.

Literaturverzeichnis

Besand, Anja (Hrsg*in) (2012): Zum Verhältnis von politischer und kultureller Bildung, Bonn: BpB.

Braun, Tom / Schorn, Brigitte (2013): Ästhetisch-kulturelles Lernen und kulturpädagogische Bildungspraxis, KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetisch-kulturelles-lernen-kulturpaedagogische-bildungspraxis> [04.04.2024]

Busche, Werner (Hrsg.) (1987): Funkkolleg Kunst, München: Piper.

Detjen, Joachim (2009): Zum Verhältnis von politischer und kultureller Bildung. Dossier Kulturelle Bildung, [online] <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/59939/zum-verhaeltnis-von-politischer-und-kultureller-bildung/> [04.04.2024]

Eagleton, Terry (1994): Ästhetik, Stuttgart: Metzler.

Fauser, Peter (2015): Lernen heißt erfinden. Über Kulturelle Bildung und die Bedeutung von Kunst und Imagination für Lernen und Schule, KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/lernen-heisst-erfinden-ueber-kulturelle-bildung-bedeutung-kunst-imagination-lernen-schule> [09.05.2024]

Fauser, Peter (2021): Kulturelle Schulentwicklung und die Rolle der Kunst, KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-schulentwicklung-rolle-kunst> [09.05.2024]

Fuchs, Max (2008): Kulturelle Bildung, München: kopaed.

Fuchs, Max (2011): Kunst als kulturelle Praxis, München: kopaed.

Fuchs, Max (2023): Bildung und Lebensführung, München: kopaed.

Göhlich, Michael / Zirfas, Jörg (2007): Lernen, Stuttgart: Kohlhammer.

Hochschule Esslingen (Hrsg.) (Möller, Kurt u. a.) (2021): Erfahrungsräume öffnen – Demokratie gestalten. Die KISSeS-Strategie in der Praxis, Reutlingen: Sautter-Druck.

Koller, Hans-Christoph (2018): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, Stuttgart: Kohlhammer.

Schauer, Alexandra (2023): Mensch ohne Welt, Berlin: Suhrkamp.

Kultur für alle! Kultur von allen!

Klassismuskritik und Kulturelle Bildung

von Prof. Dr. Francis Seeck

In einem wohlhabenden Viertel einer Großstadt – Speckgürtel, moderne Einfamilien- und kleine Mehrfamilienhäuser, architektonisch interessant, Rasenflächen ordentlich, in den Häusern Bücherwände und Gemälde – lebt Katharina. Ihre Eltern finanzieren ihr privaten Musikunterricht: Sie lernt Geige und Klavier, die Instrumente haben sie ihr gekauft, von bester Qualität; sie kann jederzeit üben. Nur wenige Kilometer weiter, in einem wenig privilegierten Stadtviertel, sieht die Realität anders aus. Zugang zu Musikunterricht haben nur die wenigsten Kinder hier: Eltern, die im Niedriglohnsektor arbeiten oder Grundsicherung beziehen, haben es sehr schwer, ihren Kindern Musikunterricht zu ermöglichen. Privatunterricht und die Anschaffung teurer Musikinstrumente können sich viele nicht leisten. Dieses Beispiel verdeutlicht, wie Klassenunterschiede den Zugang zu Kultureller Bildung beeinflussen. In diesem Artikel zeige ich zunächst, wie Klassismus unser Bildungssystem prägt; anschließend gehe ich näher auf den Bereich der Kulturellen Bildung ein und skizziere Möglichkeiten einer klassismuskritischen Kulturellen Bildung.

Klassismus im deutschen Bildungssystem

Mit dem Begriff Klassismus wird die Diskriminierung entlang der sozialen Herkunft oder des sozialen Status bezeichnet (Kemper/Weinbach 2009, Seeck/Theißl 2020, Roßhart 2016). Klassismus richtet sich gegen Menschen, die zur Arbeiter*innenklasse oder Armutsklasse gehören, z. B. gegen einkommensarme, erwerbslose oder wohnungslose Menschen. Auch Menschen, die nicht akademische, körperliche oder praktische Berufe ausüben, können von Klassismus betroffen sein, etwa Bäuer*innen oder Handwerker*innen (Seeck 2022). Zudem können die Nachkommen dieser Personengruppen Klassismus erfahren, z. B. Kinder aus nicht akademischen oder armutsbetroffenen Familien. Aktuell sind Personen, die Bürger*innengeld beziehen, und deren Kinder stark von klassistischer Diskriminierung betroffen. Klassismus als strukturelle Diskriminierungsform schränkt den Zugang zu Wohnraum, Bildungsabschlüssen, Gesundheitsversorgung, Teilhabe, Anerkennung ein (Abou 2018).

Das deutsche Bildungssystem ist massiv von Klassismus geprägt. Der neuesten IGLU-Studie zufolge geben Lehrkräfte für Kinder aus Akademiker*innenhaushalten mehr als doppelt so häufig eine Empfehlung für den Wechsel auf das Gymnasium ab als für Kinder aus Arbeiter*innenfamilien (IGLU 2021). So liegt die Schwelle für eine Gymnasialempfehlung bei Kindern aus Arbeiter*innenfamilien im Schnitt bei 559 erreichten Punkten in der Lesekompetenz, Kinder aus Akademiker*innenfamilien brauchen hingegen nur 510 Punkte für eine solche Prognose (ebd.). Arbeiter*innenkinder müssen demnach eine höhere Leistung erzielen, um den gleichen Zugang zu formeller Bildung zu erhalten wie Akademiker*innenkinder. Klassistische Ausschlüsse führen dazu, dass sie seltener sogenannte „höhere“ Bildungsabschlüsse erreichen, wie der „Bildungstrichter“ zeigt: Von 100 Grundschulkindern, deren Eltern beide studiert haben, besuchen 79 die Hochschule, 64 erwerben einen Bachelor-, 43 einen Masterabschluss und 6 erlangen die Doktorwürde; bei 100 Kindern aus nicht akademischen Haushalten gelangen nur 27 an die Hochschulen, 20 schaffen den Bachelor, elf den Master und nur zwei Personen werden promoviert. Die größte Selektion findet zwischen Grundschule und Studienbeginn statt.

Kultur und Klassismus

Der Soziologe Pierre Bourdieu argumentiert, dass Kultur ein zentraler Mechanismus bei der Reproduktion sozialer Ungleichheiten ist (Bourdieu 1987). Dies zeigt er anhand seines

Modells der Kapitalsorten, welche die Klassenposition von Menschen prägen. Das *ökonomische Kapital* umfasst Vermögen, Besitz und Eigentum. Das *kulturelle Kapital* kann durch Objekte zur Schau gestellt werden, beispielsweise in Form von Musikinstrumenten, Kunstobjekten oder Bücherregalen. Es lässt sich aber auch über Institutionen erwerben, z. B. in Form eines Bachelor- oder Masterabschlusses. Kulturelles Kapital wird außerdem verkörpert: Es prägt die eigene Sprache und das Auftreten. Das *soziale Kapital* beschreibt Netzwerke und Kontakte zu einflussreichen Personen. Auch das *symbolische Kapital* – Titel, Nachnamen oder eine Adresse mit Prestige – stellt eine Ressource dar. All diese Arten von Kapital lassen ineinander umwandeln: Die fiktive einkommensreiche Familie aus dem Einstieg dieses Beitrags kann ihrer Tochter Katharina in eine renommierte Schule schicken, was ihr den Zugang zu kulturellem Kapital – z. B. durch musikalische Früherziehung – sichert; zudem bilden sich dort Netzwerke heraus, auf die Katharina zurückgreifen können, wenn sie einen Praktikumsplatz sucht oder einen Anwalt braucht, um sich in eine Hochschule einzuklagen.

Kultur ist demnach aufs Engste mit Klassenverhältnissen verknüpft. Hierbei geht es um folgende Fragen: Wer definiert, was als Kultur gilt? Wer versteht sich als „kulturell gebildet“ und „kulturbeflissen“? Wer bekommt Zugang zu kulturellen Räumen? In ihrer Videokolumne „Mareice Kaiser geht ins Theater“ geht die Journalistin in die Theaterpremieren der Berliner Schaubühne und spricht mit Menschen, die im Theaterbereich arbeiten (Kaiser 2024). Mareice Kaiser ist Arbeiter*innenkind. In ihren Videos spricht sie ihr Gefühl des Unwohlseins im Theater an: „Es gibt viele Codes. Ich kenne die nicht, weil ich nicht mit Theater aufgewachsen bin.“ Bevor sie mit der Kolumne beauftragt wurde, war sie selten ins Theater gegangen, bei einer Premiere war sie nie gewesen. Sie stellt viele Fragen und bittet die Zuschauer*innen, ihr weitere zu schicken: Was zieht man im Theater an? Darf man während des Stückes auf die Toilette? Wann darf man im Theater klatschen? Sie spricht mit Schneider*innen, Tontechniker*innen, Regisseur*innen und Regieassistent*innen über ihre Arbeit und was ihre Berufsbezeichnungen bedeuten. Sie will wissen, warum der Theaterbesuch für manche so rätselhaft und hürdenreich, für andere eine Selbstverständlichkeit ist? „Wie fühlt ihr euch, wenn ihr ins Theater geht?“ richtet sie als Frage an die Zuschauer*innen. Mareice Kaisers Kolumne ist ein Beispiel für jene Stimmen, die sich mit sozialer Herkunft und damit verbundenen Klassismuserfahrungen oder Klassensprivilegien im Kulturbereich beschäftigen. Unter dem Titel „Check your habitus“ haben Daniela Dröscher und Paula Fürstenberg Texte von Kulturarbeiter*innen zusammengetragen, die darin ihre Klassenherkunft und deren Bedeutung im Kulturbetrieb thematisieren (Dröscher/Fürstenberg 2021). Es sind vor allem Menschen, die eine Klassenreise hinter sich haben, die das Thema einbringen (Aumair/Theißl 2020).

Kultur für alle! Kultur von allen! Perspektiven klassismuskritischer Kultureller Bildung

Biografische Ansätze, mit denen die eigene Klassenherkunft angeschaut und die Frage des Zugangs zur sogenannten Hochkultur beleuchtet wird, können auch im Kontext der Demokratiebildung verfolgt werden. Im Sinne der Selbstermächtigung gilt es dabei auch, klassistische Wertungen und Normen infrage zu stellen: Welche anderen Formen der Kultur bringen wir mit? So hält die Pädagogin und Kuratorin Yasmina Bellounar fest, dass Kulturelle Bildung in der Regel vom Bürgertum oder von der Mittelklasse definiert wird – dabei bräuchten viele eine andere Kultur denn die damit verbundene klassische oder „Hochkultur“ mit:

„Es gibt aber viele Menschen, die kulturelles Bildungskapital nicht im klassischen Sinne mitbringen. Sie haben aber durch nicht-schulische Ausbildung eine kulturelle Praxis erlernt, die dann innerhalb der Hochkultur oder klassischen Kulturellen Bildung jedoch nicht anerkannt wird. Oder nur dann, wenn wirklich dafür gekämpft wird. Aber da braucht man Wissen über die Klassenverhältnisse, um zu sagen: ‚Das, was ihr macht, ist Hochkultur. Ich besitze aber eine eigene Kultur.‘“
(Seeck/Bellounar 2020)

Eine Kulturelle Bildung, die im Sinne der Demokratiebildung Hierarchien abbaut und Selbstorganisierung fördert, ermächtigt Kinder und Jugendliche, sich auf ihre Weise mit Kultur auseinanderzusetzen. Eine klassismuskritische Kulturelle Bildung stellt elitäre und in Hinblick auf Klassenherkunft und/oder -position ausschließende Strukturen im Kulturbetrieb infrage; hierbei kann es zum Beispiel um die Programmgestaltung, die Eintrittspreise, die Zusammensetzungen der Trainer*innen oder die verwendete Sprache gehen. Aus dieser Perspektive genügt es nicht, die sogenannte Hochkultur zugänglicher zu machen. Denn damit geht man letztlich davon aus, dass, in den Worten von Yasmina Bellounar, „Menschen geformt und angepasst werden müssen, jedoch nicht die Kulturinstitutionen oder das gängige Verständnis von Kunst und Kultur“. Sie führt aus:

„Deshalb müssen Öffnungsprozesse den Lebensrealitäten von Kindern und Jugendlichen angepasst werden und nicht andersherum. Diese Herangehensweise setzt jedoch voraus, dass wir langfristig planen sollten und Machtgefälle und Ungleichheiten in Struktur und Alltag mitdenken müssen. Eine radikale Hinterfragung von Hochkultur bedeutet erstmal, aus einer starren Struktur Chaos zu erzeugen, um daraufhin Neues zu ermöglichen und zu gestalten.“

(Seeck/Bellounar 2020)

Kulturelle Bildung, die Klassismus überwinden möchte, versucht Zugänge zu Kultur für alle zu schaffen und im Kontext Kultureller Bildung zu einer Umverteilung von Ressourcen beizutragen. Es geht also nicht nur um eine Demokratisierung der kulturellen Bildungsarbeit, die ermöglicht, dass Teilnehmende selbst entscheiden, wie, was, wo und ob sie lernen möchten, sondern um eine kritische Infragestellung der sogenannten „Hochkultur“. In der kulturellen Bildungsarbeit sollten die Menschen, an die sich die Programme richten, selbst entscheiden dürfen, was, wo und wie sie die Projekte gestalten möchten. Dies reicht jedoch nicht: Nicht die Menschen, die Klassismus erleben, müssen sich ändern, sondern die gesellschaftlichen Strukturen. In diesem Sinne möchte ich gerne mit einer abschließenden Frage enden: Wenn wir morgen in einer sozial gerechten Gesellschaft aufwachen, wie würde Kulturelle Bildung und Kulturarbeit aussehen?

Literaturverzeichnis

Abou, Tanja (2017): Klassismus oder Was meine ich eigentlich, wenn ich von Klassismus spreche? Eine Annäherung, [online]: <https://www.vielfalt-mediathek.de/mediathek/6268/klassismus-oder-was-meine-ich-eigentlichwenn-ich-von-klassismus-spreche-eine-an.html> [27.02.24]

Aumair, Betina / Theißl, Brigitte (2020): Klassenreise. Wie die soziale Herkunft unser Leben prägt, Wien: ÖGB Verlag.

Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dröscher, Daniela / Fürstenberg, Paula (2021) (Hrsg.): check your habitus, Sukultur: Berlin.

Kemper, Andreas / Weinbach, Heike (2009): Klassismus. Eine Einführung, Münster: Unrast.

Förschl, Malu (2020): Musik und Klasse. Hierarchie lauert überall. In: Seeck, Francis / Theißl, Brigitte (2020) (Hrsg.): Solidarisch gegen Klassismus. Organisieren, intervenieren, umverteilen, Münster: Unrast. S. 245–254.

Roßhart, Julia (2016): Klassenunterschiede im feministischen Bewegungsalltag. Antiklassistische Interventionen in der Frauen- und Lesbenbewegung der 80er und 90er Jahre in der BRD, Berlin: worten & meer.

Seeck, Francis / Theißl, Brigitte (2020): *Solidarisch gegen Klassismus. Organisieren, intervenieren, umverteilen*, Münster: Unrast.

Seeck, Francis (2022): *Zugang verwehrt. Keine Chance in der Klassengesellschaft: wie Klassismus soziale Ungleichheit fördert*, Zürich: Atrium.

Seeck, Francis / Bellounar, Yasmina (2020): *Macht und Klassenbewusstsein in der kulturellen Bildung. Gespräch mit Francis Seeck und Yasmina Bellounar*, [online] <https://diversity-arts-culture.berlin/magazin/macht-und-klassenbewusstsein-der-kulturellen-bildung> [19.02.23]

Seeck, Francis (2024): *Klassismus überwinden. Wege in eine sozial gerechte Gesellschaft*, Münster: Unrast.

Kulturelle Bildung für alle Kinder?! Überlegungen zum Potenzial und den Voraussetzungen einer inklusiven Orientierung in der Kulturellen Bildung

von Dr. Katharina Witte

Kulturelle Bildung sollte für alle zugänglich sein und ist im Sinne von kultureller Teilhabe auch als Menschenrecht zu verstehen (vgl. Fuchs 2008). Das Recht auf kulturelle Teilhabe ist in der UN-Behindertenrechtskonvention (UNBRK) verankert. Im Art. 30 (sowie auch Art. 8 und 24) werden Grundsätze und Maßnahmen zur Umsetzung einer kulturellen Teilhabe für Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen auf gesellschaftlicher und institutioneller Ebene formuliert (vgl. UNBRK). Die UNESCO verweist auf die große Relevanz Kultureller Bildung im Hinblick auf das SDG 4 (Sustainable Development Goals) im Rahmen der AGENDA 2030, das eine gerechte und inklusive Bildung fordert (vgl. Venkatesh u. a. 2023).

Als Grundlage Kultureller Bildung kann die ästhetische Erfahrung verstanden werden (vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2015), die erlebt und verarbeitet werden und wieder eine eigene Ausdrucksform erhalten kann. Dies geschieht in Beziehung und Wechselwirkung zum eigenen Umfeld und innerhalb von Rahmenbedingungen, die geeignete Impulse und einen angemessenen Freiraum für solche Prozesse zur Verfügung stellen.

Im Folgenden wird zunächst die Bedeutung Kultureller Bildung gerade für Kinder, die mit unterschiedlichen Lebensvoraussetzungen im körperlichen, kognitiven, emotionalen oder sozialen Bereich leben, beispielhaft anhand jeweils einer künstlerischen Ausdrucksform genauer betrachtet. Daraus werden in einem weiteren Schritt einige Prinzipien abgeleitet, die bei der Gestaltung entsprechender Angebote berücksichtigt werden sollten, damit Kulturelle Bildung wirklich für alle Kinder zugänglich werden kann. Nur dann können auch für alle Kinder Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, die Entwicklung von Urteilsfähigkeit und der Fähigkeit zur freien Meinungsäußerung – als Grundlage für Demokratiebildung – ermöglicht werden.

Ein wichtiger Grundsatz bleibt dabei immer bestehen: Kulturelle Teilhabe ist etwas, das nicht vermittelt, sondern nur ermöglicht werden kann (Liebau 2015). Auf welche Weise und in welcher Intensität jemand die Zugänge zu künstlerischer oder kultureller Praxis wahrnimmt, bleibt eine eigene Entscheidung. Auch darin liegt ein großes Potenzial Kultureller Bildung, gleichzeitig erfordert es – im Falle der Kinder, um die es hier geht – eine große Sensibilität bei den begleitenden Personen, damit die eigene Entscheidung so wenig wie möglich durch physische, kognitive, emotionale oder soziale Barrieren beeinflusst wird.

1. Zugang zur Welt

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass Kinder in ihrer ganz frühen Entwicklungsphase über verschiedene Sinneseindrücke – zunächst über die körpernahen, dann auch über die Fernsinne – in Kontakt zu ihrer Umwelt treten; und dies im Kontakt mit ihren ersten Bezugspersonen. Schäfer zeigt in seinem Ansatz des ästhetischen Denkens den direkten Bezug dieser ersten Welterfahrungen des Kindes zu einer ästhetischen Bildung auf (vgl. Schäfer 2011). Für Kinder mit körperlichen und kognitiven Entwicklungsverzögerungen sind genau diese körperlichen, über die Sinne vermittelten Eindrücke von existenzieller und andauernder Bedeutung, um in Kontakt mit der Umwelt zu treten und diese in ihrer Vielfalt und auch in ihrer Gestaltbarkeit zu erleben. Wieczorek spricht vom Alltag als erstem Ort der Begegnung mit kulturellem Wissen (vgl. Wieczorek 2018). Durch den Umgang mit Material kommt eine explizit gestalterische Funktion des ästhetischen Weltzuges hinzu (vgl. Kathke 2019).

2. Erfahrung von Selbstwirksamkeit

Der eigene Körper als Ausdrucksmedium, das eigene Tun zunehmend bewusst wahrnehmen, um in Kontakt zu anderen zu treten – was dies bedeuten kann, lässt sich am Beispiel des Singens deutlich machen. S. Stadler Elmer (2015) weist auf die elementaren Grundlagen des Singens hin, die in dieser basalen Fähigkeit des Kindes liegen, Klänge zu erzeugen und diese zunehmend bewusst und intentional zu gestalten und an kulturelle Muster anzupassen. Hier liegt eine Möglichkeit, durch ein weit gefasstes Verständnis Kultureller Bildung möglichst vielen Kindern den eigenen Bedürfnissen entsprechende Ausdrucksformen zu ermöglichen.

3. Begegnung und Beziehung

Das Potenzial kulturell-künstlerischer Ausdrucksformen für Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen liegt unter anderem in der Möglichkeit, sich ohne verbale Sprache auszudrücken und mit anderen zu kommunizieren. Dies wird im Tanz besonders deutlich sichtbar. Eine Studie zu einem inklusiven Angebot im Ausdruckstanz für Kinder (Zitomer 2016) weist darauf hin, dass die Kinder die Begegnung untereinander sehr positiv erlebt haben, insbesondere die Kinder mit einer Behinderung erlebten sich als anerkannt und ebenbürtig. S. Quinten spricht von verkörperter Teilhabe (2017), die andere Ebenen des Dabeiseins und des Austausches zulässt, als die üblichen Wege der Kommunikation es erfordern.

4. Gestaltung und Mitgestaltung

Die Möglichkeit, auf vollkommen unterschiedlichen Ebenen mitgestalten zu können und insofern an einem gemeinschaftlichen Prozess beteiligt zu sein, lässt sich am Medium des Schattenspiels besonders eindrücklich aufzeigen. Das Schattenspiel ist eine kulturelle Ausdrucksform mit einer langen, über viele Kulturen verbreiteten Geschichte und einer ungeheuren Vielfalt möglicher Gestaltungs- und insofern auch Beteiligungsformen (vgl. z. B. Haehnel/Söll 2014). Dabei beruht es auf einem einfachen Prinzip und unterliegt insofern auch klaren Gesetzmäßigkeiten. In dem faszinierenden Spiel von Licht und Schatten können sowohl mit dem eigenen Körper als auch mit verschiedensten technischen und gestalterischen Mitteln unmittelbare Effekte erzielt, aber auch Geschichten erzählt werden (vgl. z. B. Barbu 2022).

Wenn der Zugang zur Welt, das Erleben von Selbstwirksamkeit, die Begegnung und Beziehung zu Umfeld und Gegenüber sowie die Möglichkeit zur Gestaltung und Mitgestaltung als grundlegende Elemente Kultureller Bildung aufgefasst werden, soll es nun darum gehen, wie das Potenzial und die Bedeutsamkeit Kultureller Bildung auch denjenigen Kindern zugänglich gemacht werden kann, denen – trotz vieler bereits bestehender positiver Beispiele – häufig genau diese Erfahrungen noch verwehrt bleiben oder denen sie zumindest nur erschwert ermöglicht werden können.

S. Rehm weist auf die weiterhin bestehenden Barrieren und ausschließenden Mechanismen hin, die trotz aller Bemühungen immer noch auf institutioneller und auch auf systemischer Ebene – vor allem zwischen Schule und Kulturinstitutionen – bestehen. Sie kommt zu dem Schluss, dass eine inklusive Orientierung an vielen Stellen in der Kulturellen Bildung schon deutlich zu erkennen ist, dass aber eine konsequente Umsetzung weiterhin eine Vision bleibt, an deren Verwirklichung es zu arbeiten gilt (vgl. Rehm 2018).

Welche Ebenen innerhalb der Kulturellen Bildung für Veränderungsmöglichkeiten – und auch Notwendigkeiten – in Betracht gezogen werden können, zeigt E. Braun anhand einer kritischen Bilanz zahlreicher Beispiele von Projekten und Angeboten im Bereich kulturell-künstlerischer Praxis auf, aus denen sie Prüfsteine der Teilhabechancen für Kinder und Jugendliche mit Behinderung und Benachteiligung ableitet (vgl. Braun 2011).

An dieser Stelle seien zusammenfassend drei zentrale Bereiche genannt, die für die Entwicklung einer inklusiven Orientierung Kultureller Bildung relevant sind:

1. Die Ebene der Rahmenbedingungen

Hier geht es vor allem um die Auseinandersetzung mit Barrieren – nicht nur baulicher Art, was häufig als erstes (und einziges) Thema in diesem Zusammenhang beachtet wird. Es geht um die Frage nach geeigneten Formaten, zugänglichen Orten, ausreichenden zeitlichen und personellen Ressourcen (vgl. ebd.). Dies ist ein Thema, das letztlich alle Altersstufen betrifft. Beispielhaft sei hier die museumspädagogische Arbeit genannt – mit einem bereits langjährigen Prozess zur Umgestaltung museumspädagogischer Arbeit, der als Projekt in mehreren Phasen auch dokumentiert wurde (Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland GmbH 2023). Eine Initiative zur Entstehung von Kindermuseen als „Experimentierfeld für museumspädagogische Methoden für Kinder in Museen“ (Lorbeer 2015) bezieht das Thema Inklusion selbstverständlich mit ein.

2. Haltungen der Verantwortlichen

Es geht um eine Bewusstseinsbildung hin zu einer Sensibilität für besondere Bedürfnisse der Kinder, aber auch für das Potenzial ihrer besonderen Ausdrucksformen und für die Möglichkeiten, diese als Bereicherung in bestehende kulturelle Angebote einzubeziehen. Dies bedeutet einen langwierigen, weil sehr grundlegenden Prozess, der sich am besten in gegenseitiger Unterstützung, einer offenen Reflexions- und Feedbackkultur und mit langfristigen und daher nachhaltigen Perspektiven entwickeln kann. In einer Studie zur inklusiven Gestaltung von Angeboten der Kulturellen Bildung der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) werden Aspekte der Haltungen und Grundeinstellungen von Fachkräften der Kulturellen Bildung auch als notwendiger Bestandteil von Qualifizierungsmaßnahmen thematisiert (vgl. Nagel 2019).

3. Inhaltliche Zugänglichkeit

Fragen der Inhalte kultureller Angebote sind grundsätzlich und unbedingt mit den Zielsetzungen Kultureller Bildung verbunden. Die Vielfalt der Stimmen hörbar zu machen, die sonst eher untergehen im gesellschaftlichen und politischen Diskurs, und damit das Potenzial der Kulturellen Bildung für Demokratie zu nutzen – dieses mit den performativen Künsten im pädagogischen Bereich verbundene Anliegen deckt eine Ebene der inklusiven Orientierung im Hinblick auf Inhalte ab (vgl. Hilliger 2019). Es geht aber auch darum, Möglichkeiten zu finden für Kinder, die sich weniger über einen kognitiven, sprachlichen Diskurs einbringen können – und trotzdem nicht durch eine „vorgegebene symbolische Form“ in ihrem „kreativen Entscheidungsspielraum“ eingeeengt werden sollten (Braun 2011: 98). Hier sind wiederum kreative und differenziert reflektierte Ideen vonnöten. Durch biografische Bezüge in Verbindung zum Beispiel mit Strategien des Sammelns und Auswählens können Themen und Darstellungsformen entstehen (vgl. Braun 2001). Aber auch indem offene Räume des Improvisierens, Ausprobierens, Zuhörens und Reagierens geschaffen werden, kann Kulturelle Bildung wirksam werden und Dinge entstehen lassen, die wiederum auf andere zurückwirken. Hierzu bedarf es einer Verschränkung der oben erwähnten Sensibilität für individuelle Bedürfnisse und Ausdrucksweisen mit einem kreativ-künstlerischen Zugang zu Gestaltungsmöglichkeiten.

Im Bereich der Kulturarbeit und künstlerischen Praxis für Jugendliche und Erwachsene gibt es seit Jahrzehnten eine Entwicklung hin zur inklusiven Öffnung für Kunst und Kultur sowohl im Sinne genereller kultureller Teilhabe als auch im Sinne einer Teilhabe an professioneller künstlerischer Praxis. Abgesehen von unzähligen einzelnen Institutionen im Bereich Wohnen und Beschäftigung, aber auch Kulturinstitutionen, die durch konzeptionelle Weiterentwicklungen und durch Kooperationen in den letzten Jahren eine inklusive Orientierung im Kulturbereich vorantreiben, sei beispielhaft auf Netzwerke wie EUCREA e. V. (Hamburg) oder UNLABEL (Köln) verwiesen sowie auf zahlreiche Kulturfestivals, die

immer wieder die inklusive Kraft kulturell-künstlerischer Praxis nach außen hin sichtbar machen: No Limits in Berlin, Alles inklusive!? in Darmstadt, ZAMMA in Oberbayern, Kultur vom Rande in Reutlingen, um nur einige wenige zu nennen.

Auch vor diesem Hintergrund, der für Menschen, die von Ausschluss bedroht sind, Perspektiven der Teilhabe und somit auch der Mitwirkung in der Gesellschaft eröffnet, erscheint die inklusivere Gestaltung kultureller Bildungsangebote für Kinder, also „von Anfang an“, als überaus bedeutsames Ziel auf dem Weg zu einer demokratischeren Gesellschaft.

Literaturverzeichnis

Barbu, Eugenia (2022): Shadow Theatre as an inclusive non-formal educational tool, [online] <https://www.erasmusplus.ro/library/Connector/Shadow%20theatre%20CONNECTOR-07-final.pdf> [25.05.2024]

Braun, Elisabeth (2001): Kulturarbeit und Biografie. Ein Platz für symbolisch-künstlerische Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Behinderung. In: Belgrad, J. / Niesyto, H. (Hrsg.) Symbol – Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten (S. 172–181), Hohengehren, Schneider Verlag.

Braun, Elisabeth (2011): Kleine Fluchten – große Freiheit Kulturarbeit mit Menschen mit Behinderung oder sozialer Benachteiligung. (Nur eine Freiheit auf Zeit?), in: Bockhorst, H. (Hrsg.) KUNSTstück FREIHEIT (S. 93–106), München, Kopaed.

Fuchs, Max (2008): Kulturelle Teilhabe und kulturelle Bildung. In: Maedler, J. (Hrsg.), TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung (S. 69–77), München, Kopaed.

Hilliger, Dorothea (2019): Pädagogisches Handeln in den performativen Künsten als (radikal-)demokratische Praxis, KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/paedagogisches-handeln-den-performativen-kuensten-radikal-demokratische-praxis> <https://doi.org/10.25529/92552.441> [25.05.2024]

Kathke, Petra (2019): Sinn und Eigensinn des Materials: Projekte, Impulse, Aktionen, Kiliansroda, Verlag das Netz GmbH.

Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland GmbH (Hrsg.) (2023): Inklusion im Museum. Ein Ideenboard zu Changeprozessen, [online] https://www.museumspaedagogik.org/fileadmin/Data/Bundesverband/Projekte/Abschlussdokumentation-Verbund_Inklusion.pdf [24.05.2024]

Liebau, Eckart (2015): Kulturelle Bildung für alle und von allen? Über Teilhabe an und Zugänge zur Kulturellen Bildung, KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-alle-allen-ueber-teilhabe-zugaenge-zur-kulturellen-bildung> [24.05.2024]

Lorbeer, Marie (2015): Kindermuseen – und Museumspädagogik, KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kindermuseen-museumspaedagogik> [25.05.2024]

Nagel, Imke (2019): Kinder- und Jugendkulturarbeit inklusiv – Praxis Reflexion, Haltungen, Berlin, Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e. V.

Quinten, Susanne (2017): Verkörperte Teilhabe. Praktische Beispiele aus tanzkünstlerischen Kontexten und theoretische Spurensuche. In: Gerland, J. (Hrsg.), Kultur Inklusion Forschung (S. 72–88), Weinheim, Beltz Juventa.

Rat für kulturelle Bildung (Hrsg.) (2015): Zur Sache – kulturelle Bildung: Gegenstände, Praktiken und Felder, [online] <https://www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/zur-sache/> [25.05.2024]

Rehm, Susanne (2018): Kulturpädagogik inklusive: Inklusion in kulturellen Kooperationsprojekten – Eine systemische Annäherung, KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturpaedagogik-inklusive-inklusion-kulturellen-kooperation-sprojekten-systemische> [24.05.2024]

Schäfer, Gerd E. (2011): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens, Weinheim, Beltz Juventa.

Stadler Elmer, Stefanie (2015): Kind und Musik: Das Entwicklungspotenzial erkennen und verstehen, Berlin, Springer.

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hrsg.) (2018): Die UN-Behindertenrechtskonvention – Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, [online] https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf [24.05.2024]

Venkatesh, Vivek / Ruprecht, Lydia / Ferede, Martha K. (2023): Arts Education: An investment in quality Learning, [online] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386034?posInSet=2&queryId=86d0eeab-cf4b-4223-b9a8-f012ddba6dc8s> [24.05.2024]

Wieczorek, Marion (2018): Mit jedem Schritt wächst meine Welt. Bildung und schwere Behinderung, Düsseldorf, verlag selbstbestimmtes leben.

Zitomer, Michelle R. (2016): ‚Dance Makes Me Happy‘: Experiences of children with disabilities in elementary school dance education, in: *Research in Dance Education*, 17:3, S. 218–234, [online] <https://doi.org/10.1080/14647893.2016.1223028>

„Weil sie das Recht haben!“ Strukturelle Beteiligung von Kindern an Kulturinstitutionen

von Wiebke Hagemeyer

„Weil sie das Recht haben!“ Das ist die Antwort eines Kindes auf die Frage, warum Kinder ihr eigenes Stück schreiben und Regie führen sollten.²

Unterstützt werden das Kind und alle anderen Menschen unter 18 Jahren in dieser Auffassung von der UN-Kinderrechtskonvention. Diese besagt, dass Kinder das Recht haben, in allen sie berührenden Angelegenheiten mitzubestimmen (Art. 12 Abs. 1 UN-KRK).

Wenn Theater, Museen und andere Kulturinstitutionen Kinder und Jugendliche beteiligen, ist das nicht fakultativ, sondern eine Pflicht, die sie als gesellschaftliche Institution erfüllen müssen. Um dem (meist) eigenen Selbstverständnis nachzukommen, Kunst und Kultur für eine diverse Gesellschaft zu machen, muss den Perspektiven von Kindern und Jugendlichen Raum gegeben werden.

In der Praxis werden sehr verschiedene Angebote und Formate mit dem Label „Partizipation“ oder „Beteiligung“ (Begriffe, die ich in diesem Beitrag als Synonym verwenden werde) belegt. In diesem Beitrag soll es vorrangig um strukturelle Beteiligung von Kindern an Kulturinstitutionen gehen.

Um diese von anderen Formen der Partizipation abzugrenzen, können verschiedene Analysekatoren für Partizipation verwendet werden. Da es in diesem Beitrag explizit um die Sicht der Kulturpraxis geht, scheint es mir sinnvoll, die Analyse von Maïke Günsilius zu Rate zu ziehen, in der sie vier *Praxisfelder im Theater für junges Publikum* ausmacht, die mit dem Begriff Partizipation belegt werden. Diese sind meines Erachtens gut auf andere Kulturinstitutionen zu übertragen. Die vier Praxisfelder umfassen Teilhabe, interaktive Formen, Zusammenarbeit und Mitentscheiden. Teilhabe zielt darauf ab, den Zugang zu Kulturinstitutionen zu erleichtern, etwa durch Nicht-Besucher*innen-Forschung und *Audience Development*. Interaktive Formen beschreiben die Interaktion zwischen Publikum und Performer*innen, die oft als Mitmachen wahrgenommen wird und wohl eher unter die Kategorie Scheinpartizipation fallen würde. Zusammenarbeit umfasst gemeinsame künstlerische Aktivitäten von Erwachsenen und Kindern unter Leitung von Kunstvermittler*innen.

Mitentscheiden integriert Kinder und Jugendliche in Entscheidungsprozesse. Dieses Praxisfeld hat sich erst in den letzten Jahren für und in Kulturinstitutionen aufgemacht. Es wird damit experimentiert, wie Kinder und Jugendliche in Prozesse eingebunden werden können, die traditionell Kurator*innen, Intendant*innen und Leitungspersonal zugeordnet sind.

Um diese Form geht es in diesem Beitrag, sie wird „strukturelle Beteiligung“ genannt. Dabei sollen praktische Verständnisse, Formate und Erfahrungen aus Kulturinstitutionen exemplarisch Platz finden. Quelle der Beispiele sind vorrangig Projekte aus dem Theaterbereich, die sich aber meines Erachtens auf andere Kulturinstitutionen übertragen lassen. Mit Hilfe praktischer Erfahrungen gehe ich den Fragen nach: Warum ist strukturelle Beteiligung an Kulturinstitutionen wichtig und was braucht es, damit sie gelingt?

2 In dem Projekt „Props gehen raus“ können Kinder genau das tun: Sie schreiben gemeinsam ein Theaterstück und führen Regie. Mehr Infos dazu unter <https://www.propsgehenraus.de/>

Warum ist die Beteiligung von Kindern an Kulturinstitutionen wichtig?

Die Frage, warum Beteiligungsformate an Kulturinstitutionen geschaffen werden (und werden sollten), soll aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden. Zunächst geht es um die Gruppe der vermeintlich Betroffenen: Kinder und Jugendliche. In einem zweiten Schritt sollen kurz theoretische Bezugspunkte für Beteiligung angerissen werden. Im letzten Schritt soll es um die Frage gehen, was Kulturinstitutionen und die darin tätigen Erwachsenen davon haben, Kinder und Jugendliche in Entscheidungsprozesse einzubeziehen, und was es von ihnen braucht.

„Ich möchte Themen auf der Bühne sehen, die etwas mit mir zu tun haben.“

„Wir bringen für uns relevante Themen ein: Theater für alle, Umweltschutz, soziale Themen, Fantasie.“

Teilnehmer*innen eines Netzwerktreffens Jugendbeteiligung³

„Hier in den Treffen waren alle auf Augenhöhe miteinander – das hat mir auch in vielen anderen Momenten außerhalb geholfen. Ich traue mich jetzt, im Kontakt mit Erwachsenen mehr zu sagen.“

Rose über ihre Erfahrungen im Kindertheaterbeirat am Grips Theater⁴

Das sind drei kleine Auszüge von Aussagen von Jugendlichen über ihre Erfahrungen in Gruppen, mit denen sie sich explizit auf struktureller Ebene in Theatern beteiligt haben. Alle eint die Tatsache, einen Zugang zu Theatern oder Festivals in ihrer Region zu haben, und die Erfahrung, in dieser Kulturinstitution bereits künstlerisch tätig geworden zu sein. Sie alle haben Lust und sehen die Dringlichkeit, den Rahmen, in dem sie und andere Kunst machen, mitzugestalten. In Beiräten, Jurys oder Aufsichtsräten können Kinder und Jugendliche einmal Erwachsene in ihrer Leitungstätigkeit beraten, ein andermal eigene Kriterien für gelungene Kunst entwickeln und Preisgelder verleihen oder gar den Spielplan einer Spielstätte federführend mitgestalten. In gelungenen Projekten beschreiben Kinder und Jugendliche starke Erfahrungen von „gehört werden“, „ernst genommen werden“ und „mitbestimmen“. Zugleich wird oft eine Art Überraschung formuliert über diese Form der Beteiligung, weil sie zunächst mit anderen Erwartungen und Motivationen an Projekte herangegangen sind. Auch weil es in den meisten Fällen das erste Mal war, dass sie explizit nach ihrer Meinung befragt wurden zu Belangen, die sonst nur Erwachsene bestimmen. Kinder und Jugendliche, besonders jene, die marginalisierten Gruppen angehören, werden trotz des Kinderrechts nicht bzw. wenig in Entscheidungsprozesse in ihren Lebensbereichen einbezogen.⁵

Die Kulturinstitutionen, die sich auf den Weg gemacht haben, Perspektiven von Kindern in ihre Arbeit einzubeziehen, geht es darum, ihnen „in ihren eigenen Lebensbereichen Möglichkeiten der Selbstbestimmung zu eröffnen und sie als Mitgestaltende ihres eigenen Lebens anzuerkennen“ (vgl. Dengel/Krüger 2019).

„Ich bin hier, um mich selbstverständlicher in einer Welt zu bewegen, in der ich mich erstmal nicht selbstverständlich fühle.“

Teilnehmer*in eines Netzwerktreffens Jugendbeteiligung

3 Netzwerk Kinder- und Jugendbeteiligung in den Darstellenden Künsten für junges Publikum – mehr Infos unter: <https://www.jungespublikum.de/events-series/netzwerktreffen-beirat/>

4 Kindertheaterbeiräte am GRIPS Theater – mehr Infos unter www.gripswerke.de

5 Zudem wird der BRD einer der niedrigsten Anteile unter 30-jähriger Abgeordneter in nationalen Parlamenten im europäischen Vergleich attestiert (Inter-Parliamentary Union 2021: 60). Das Nicht Einbeziehen von Kindern und Jugendlichen zieht sich vom direkten Nahbereich bis hin zur strukturenbundenen Politik.

Aus dieser Grundhaltung heraus verorten sich Kulturinstitutionen in verschiedenen politischen Diskursen. Allen voran in dem um Kinderrechte⁶, aus denen sich die Verpflichtung für Institutionen ableiten lässt, Kinder und Jugendliche einzubeziehen (s. o.). Zunehmend mehr Projekte nehmen auch Bezug auf anti-adultistische⁷ Diskurse. Hieraus leiten sich Versuche ab, die sowohl in der einzelnen Begegnung zwischen Kindern und Erwachsenen als auch in den Strukturen nach einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit streben. Ein Beispiel hierfür ist das Theaterrevier in Bochum, bei dem die Gruppe Drama Control als Jugendaufsichtsrat fungiert, deren Mitglieder „Themen und Projekte vorschlagen, Künstler*innen kennenlernen, konkrete Handlungsanweisungen an das Team des Theaterreviers geben sowie den Spielplan, künstlerischere Prozesse und die Kommunikation des Hauses mitgestalten“ können (vgl. Theaterrevier⁸).

Zudem gibt es das Selbstverständnis der meisten Kulturinstitutionen, in und für eine diverse und transformierende Gesellschaft Kunst zu schaffen. Aus dieser Haltung entsteht eine Verpflichtung, marginalisierte Gruppen in den Fokus zu rücken und für Vielfalt und Toleranz einzutreten. Förderprogramme wie „Kultur macht stark“⁹ sind in diesem Verständnis unter anderem ins Leben gerufen worden und werden seitdem von Dachverbänden wie der ASSITEJ¹⁰ (Association internationale du théâtre pour l'enfance et la jeunesse) insofern weiterentwickelt, dass nicht nur praktische künstlerische Gruppen an Institutionen Platz finden, sondern auch das Format „Entscheider*innen“, bei dem Kinder und Jugendliche „Kultureinrichtungen mit [gestalten], indem sie Entscheidungen treffen, die sonst von erwachsenen Mitarbeiter*innen getroffen werden“¹¹.

Darüber hinaus sind aus vielen Communitys Kultureinrichtungen entstanden, die, entgegen der großen institutionell geförderten Einrichtungen, mit weniger finanziellen Mitteln, aber sehr großem Einsatz erproben, wie Kultur gleichwertiger produziert werden kann – auch zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Ein leuchtendes Beispiel dafür ist das Theater X in Berlin Moabit, das als „alternatives COMMUNITY-Theater von Jugendlichen und Mitarbeiter*innen gemeinsam, im Co-Management, konzipiert und betrieben wird“¹².

Warum Kinder (strukturell) beteiligt werden sollten, liegt für Kulturinstitutionen, die sich explizit an ein junges Publikum richten, im besten Falle auf der Hand. Im Gegensatz zu „erwachsenen Kultureinrichtungen“ oder z. B. Mehrspartenhäusern herrscht hier ein „größeres Bewusstsein, dass diejenigen, die [Kunst produzieren], schon allein altersmäßig nicht das Publikum sind. Der enge Austausch mit der Zielgruppe gehört daher seit langem zur alltäglichen Arbeit“ (Kaempff 2023). Bestrebungen in Einrichtungen für vorrangig erwachsenes Publikum, ihr diverses Publikum einzubeziehen, gibt es in vielfältiger Weise (Bürgerbühnen, dritte Orte etc.); die Gründung von Publikumsbeiräten, in denen auch die junge Generation vertreten ist, bleibt bisher noch aus. Das ist schade, denn auch und vielleicht besonders hier versteckt sich das Potenzial, transgenerational zu arbeiten.

6 Ein Aktionsbündnis, das auch von einigen Kulturinstitutionen unterstützt, ist die Aktion: Kinderrechte ins Grundgesetz. Mehr Infos unter: <https://kinderrechte-ins-grundgesetz.de/>

7 Adultismus beschreibt in der Sprache der Erwachsenen das Machtungleichgewicht von Kindern und Erwachsenen, welches dadurch erklärt wird, dass Kinder sehr jung seien und noch viel dazulernen müssten. Eine Definition von Kindern ist, dass Adultismus bedeutet, dass Größere Kleinere absichtlich heruntermachen. Und vielleicht sagen sie dann auch, dass Kinder nicht so gut sind wie sie. (vgl. Ritz, Simbi 2023: 9 ff.)

8 <https://theaterrevier.de/drama-control/>

9 Die Herausforderungen, die sich der Kulturellen Bildung stellen, wurden unter anderem anhand von „Kultur macht stark“-Anträgen im Rahmen einer macht- und rassismuskritischen Diskursanalyse herausgearbeitet. Dabei geht es um Prozesse wie die der Paternalisierung mit einem Duktus der Infantilisierung und Viktimisierung, des Othering in der Verschränkung der Kategorien race, „Kultur“ und „Geschlecht“ (vgl. Gerards, Frieters-Reermann 2022)

10 Die ASSITEJ ist die Internationale Vereinigung des Theaters für Kinder und Jugendliche. Das Netzwerk der ASSITEJ erstreckt sich über rund 80 Länder auf allen Kontinenten.

11 <https://www.jungespublikum.de/foerdern/wegeinstheater/projektformate/>

12 <https://www.theater-x.com/home>

Was braucht es von Erwachsenen, damit die Beteiligung von Kindern gelingt?

Gegenseitige Perspektiven wahrzunehmen, zu verhandeln und gemeinsam Strukturen zu verändern, ist ein schwieriger Prozess. Damit er gelingt, wäre es hilfreich, nicht immer wieder die Frage zu stellen, welche Kompetenzen Kinder in partizipativen Projekten erlangen, sondern die Perspektive umzudrehen und danach zu fragen, was es von Erwachsenen in Kulturinstitutionen braucht, um Mitbestimmung von oder partizipative Prozesse mit Kindern möglich zu machen (vgl. Dunger et al. 2023: 44). Eine Hauptrichtung dieser Frage ist die Haltung und Rolle, die erwachsene Personen einnehmen. Oft werden sie in Projekten als „Leitung“ angesprochen. In Formaten wie Kinderbeiräten lohnt es sich, diese Bezeichnung in Hinblick auf das Verständnis der Rolle und das Verhältnis von Verantwortung und Machtabgabe zu hinterfragen. Gemeinsam kann über Begriffe wie z. B. „Assistenz“ oder „Begleitung“ nachgedacht werden und so adultistische Gewohnheiten und Strukturen, die sich ohnehin immer wieder zeigen werden, offen mit der Gruppe besprochen werden (vgl. Dunger/Hagemeier 2024).

Damit einher geht die Notwendigkeit, den Fokus der Frage „Wie wollen wir miteinander umgehen?“ zu verschieben. Oft wird sie von Erwachsenen im Kennenlernprozess von Gruppen mit Blick auf Regeln zwischen Kindern und Jugendlichen gestellt. Die Frage ist dann: Wie wollt ihr, dass wir Erwachsene mit euch umgehen? Diese Frage werden einzelne Menschen und Gruppen immer wieder anders beantworten. 54 junge Autor*innen im Alter von neun bis dreizehn Jahren haben am GRIPS Theater für Kinder und Jugendliche formuliert, was sie sich von Erwachsenen im Umgang mit ihnen wünschen – auch über den kulturpädagogischen Kontext hinaus.

„Wir brauchen Gerechtigkeit und Gleichberechtigung.“

„Erwachsene sollen nicht so tun, als ob sie alles wüssten.“

„Wir brauchen Mitbestimmung.“

„Erwachsene sollen uns und unseren Eindruck akzeptieren.“

„Wir brauchen Respekt.“

„Erwachsene sollen uns ausreden lassen.“

„Erwachsene sollen nicht Kindern etwas zuschreiben, obwohl sie noch nie mit ihnen geredet haben, nur weil sie Kinder sind.“

„Meistens gibt es ja eine andere Perspektive von Kindern, die auch wichtig ist.“

„Vergleiche mit Älteren oder eurer Kindheit bringen gar nichts. Das war ein anderes Zeitalter. Die Welt dreht sich mega schnell.“

„Erwachsene sollten nicht ihre Unsicherheiten verstecken.“

„Erwachsene sollen uns mehr Zeit lassen, um Dinge zu machen.“¹³

Mehr Zeit – ein Stichwort, das sich auch viele Erwachsene in den Produktionszyklen von Kulturinstitutionen (und ebenso außerhalb) wünschen! In partizipativen Prozessen, insbesondere wenn es an die Strukturen gehen soll, ist das geboten – denn Menschen einzubeziehen, Vertrauen aufzubauen, sie vertraut zu machen mit Gepflogenheiten und

13 Mehr Forderungen der Kinder an Erwachsene sind hier nachzulesen: <https://www.gripswerke.de/wp-content/uploads/2023/05/How-To-Deal-with-us-1.pdf>

Abläufen, ihnen Raum zu geben, eigene Ideen zu entwickeln und mit ihnen in Austausch zu kommen, braucht mehr Zeit, als alleine oder in einem eingespielten Team zu bestimmen. Diese Zeit muss ebenso eingeräumt werden wie finanzielle Mittel. Dabei sind begleitendes Fachpersonal und deren Schulung in Bezug auf Adultismus und Organisationsentwicklung gleichermaßen gefragt wie Budgets, die Freiraum für spontane Ideen lassen. Im besten Falle gibt es Posten, über die Kinder und Jugendliche komplett alleine bestimmen können.¹⁴ Bei der Umsetzung kommt es dann wieder auf die Haltung der Erwachsenen an, die eigene Vorstellungen davon über Bord werfen müssen, was „normalerweise“ in Kulturinstitutionen zu passieren hat – sei das Ergebnis auch Hasen-Splattermovies oder Fußball. Gerade in Kulturinstitutionen besteht das große Potenzial, dass durch die Anregungen, Ideen und Entscheidungen von Kindern Neues entsteht.¹⁵ Die Basis, die diesen Veränderungsprozessen zu Grunde liegt, ist meines Erachtens Begegnung. In einer Gesellschaft, in der Kinder und Erwachsene sich nicht selbstverständlich in transgenerationalen Räumen bewegen, brauchen Kinder und Erwachsene Zeit, sich kennenzulernen und gegenseitig Vertrauen zueinander aufzubauen. Dann können sie gemeinsam größere Strukturen verändern und Kulturinstitutionen Schritt für Schritt zu Orten werden, an denen mehr Menschen gemeinsam künstlerisch aktiv sind und sich dort ganz selbstverständlich und mit Freude bewegen.

Literaturverzeichnis

Dengel, Sabine / Krüger, Thomas (2019): Partizipation – Anspruch und Herausforderung für die Bildungskonzeptionen politischer und Kultureller Bildung, KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/partizipation-anspruch-herausforderung-bildungskonzeptionen-politischer-kultureller-bildung> [20.05.2024]

Dunger, Friederike / Hagemeyer, Wiebke (2024): „Erwachsene sollen uns ausreden lassen!“ In: How To Mit einem Kinder- oder Jugendbeirat arbeiten. Ein Leitfaden des Zentrums für Kulturelle Teilhabe Baden-Württemberg, [online] https://kulturelle-teilhabe-bw.de/fileadmin/Dokumente/HOW_TO/ZfKT_How_To_Kinder-_und_Jugendbeiraete_Doppelseiten.pdf [20.05.2024]

Gerards, Marion / Frieters-Reermann, Norbert (2022): Kulturelle Bildung: macht- und rassismuskritisch befragt. Von der Diskursforschung zur Handlungsverantwortung, KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-macht-rassismuskritisch-befragt-diskursforschung-zur> [20.05.2024]

Inter-Parliamentary Union (2021): Youth participation in national parliaments, [online] [Youth participation in national parliaments | Inter-Parliamentary Union \(ipu.org\)](https://www.ipu.org/youth-participation-in-national-parliaments) [02.08.2024]

Kaempff, Simone (2023): Die Macht teilen. Kinder. und Jugendbeiräte – Wie das junge Theater bei der Mitbestimmung den nächsten Schritt geht, [online] <https://www.nachtkritik.de/recherche-debatte/kinder-und-jugendbeiraete-wie-das-junge-theater-bei-der-mitbestimmung-den-naechsten-schritt-geht> [20.05.2024]

Ritz, ManuEla / Schwarz, Simbi (2023): Adultismus und kritisches Erwachsensein; Hinter (auf-)geschlossenen Türen, Münster: UNRAST Verlag.

14 Ein Beispiel hierfür aus Kooperationen zwischen Schule und Kultureller Bildung ist #EigenesDing! ein Fonds für Schüler*innen im Programm Kulturagenten für kreative Schulen Berlin. <https://kulturagenten-berlin.de/thema/eigenesding/>

15 Ein Beispiel, in dem eine Schulklasse ein Budget von 3.000 Euro bekommt, um damit ein Wunschprogramm zu gestalten, ist „No Business like Showbusiness“. Mehr dazu hier: https://theater-hamburg.org/de_DE/digitaler-spielplan-film/there-s-no-business-like-showbusiness.15125



Deutsches Kinderhilfswerk e.V.

Leipziger Straße 116-118
10117 Berlin
Fon: +49 30 308693-0
Fax: +49 30 308693-93
E-Mail: dkhw@dkhw.de
www.dkhw.de



*Deutsches
Zentralinstitut
für soziale
Fragen (DZI)*

**Geprüft +
Empfohlen**

ISBN 978-3-922427-76-6