

---

# Kulturelle Bildung und Schule.

## Neue Zugänge kultureller Teilhabe?

---

Von Kristin Westphal, Teresa Bogerts und Jennifer Hahn

### Forschung zur Kulturellen Bildung

Wo findet Kulturelle Bildung statt, wer hat daran wie Anteil? Wo wird darüber nachgedacht? Wie wird in Deutschland und in anderen Nationen zur Kulturellen und Ästhetischen Bildung geforscht? Was können wir in der Bildung von den Künsten lernen, was können die Künste von der Bildung lernen? Wie sind die Künste im engeren Sinne gegenüber der allgemeinen Bildung zu verorten? Was ist neu an den Diskursen der Kulturellen und Ästhetischen Bildung? Wie zeigt sich die Historie der Verbindung von Kunst, Kultur und Schule? Welchen Herausforderungen ist die Forschung Kultureller Bildung unter methodologischen und theoretischen Gesichtspunkten ausgesetzt?

Das sind nur einige der Fragen, die derzeit die Diskurse in der Kulturellen und Ästhetischen Bildung bestimmen und von der Forschung und seitens der Politik verstärkt in den Blick genommen werden<sup>1</sup>. Wie dringlich diese Fragen sind, macht die Studie JUGEND / KUNST / ERFAHRUNG. HORIZONT 2015 (<http://rat-kulturelle-bildung.de/index.php?id=59>) deutlich. Es handelt sich um eine repräsentative Umfrage, bei der bundesweit Schülerinnen und Schüler der 9. und 10. Klassen allgemeinbildender Schulen zu ihrem Kulturverständnis, ihren kulturellen Interessen und Aktivitäten befragt wurden. Die Studie wurde initiiert vom Rat für Kulturelle Bildung und durchgeführt von dem Institut für Demoskopie Allensbach (IfD). Ziel der Umfrage war es herauszufinden, welche Begegnungsmöglichkeiten mit den Künsten Jugendliche bis zum Ende der verpflichtenden Schulzeit haben. Die Ergebnisse sind ernüchternd! Ein Auszug aus den zentralen Ergebnissen soll dies verdeutlichen:

»Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern haben zum Ende ihrer Pflichtschulzeit hochwahrscheinlich weniger Kenntnisse und Interessen in kulturellen Bereichen als Kinder aus Akademikerhaushalten; Interesse und Engagement der Jungen sind dabei erheblich niedriger als bei den Mädchen. Das im Schnitt geringere Kulturinteresse der Eltern in bildungsfernen Milieus prägt die Heranwachsenden wesentlich, sie besuchen zudem häufiger Schulen mit niedrigeren Abschlüssen, in denen das kulturelle Angebot im Schnitt weniger umfangreich ist. Überdies fällt der Unterricht dort in den künstlerischen Fächern häufiger aus als an Gymnasien.«<sup>2</sup>

---

1 Westphal et al. 2014; Westphal & Zirfas 2014

2 Rat für Kulturelle Bildung 2015, S. 7, Herv. i. Orig.

Diese Aussagen sind insofern erschreckend, als dass man den Eindruck gewinnt, dass ungeachtet aller Anstrengungen die Kulturelle Bildung zu stärken, nichts davon bei vor allem den entscheidenden Zielgruppen angekommen zu sein scheint. Denn unbestritten ist laut Studien in den USA seit den 1990er Jahren, welche Auswirkungen die Kulturelle und Ästhetische Bildung auf die kognitive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen haben und wie sich diese auf die Weltbewältigungsformen auswirken.<sup>3</sup>

Die Ästhetische Bildung, so beobachtet man auf einem internationalen Kongress der UNESCO in Lissabon 2006, ist ein vernachlässigter Bereich. Auch hier wurden bereits etliche der Missstände festgestellt, wie sie die aktuelle IfD-Studie herausstellt. Deutlich wird außerdem, dass die Beachtung der Ästhetischen Bildung der Schwierigkeit geschuldet ist, dass sich das Ästhetische messbaren Verfahren entzieht, Langzeituntersuchungen zur Nachhaltigkeit zu aufwendig sind etc. In der Forschungsliteratur wird stets hervorgehoben, dass sich ästhetische Prozesse einer objektiven Messbarkeit entziehen und nicht nach übergeordneten Kriterien mit Blick auf ihre Qualität zu bewerten sind.<sup>4</sup> Qualitätsmerkmale sind also aus dem jeweiligen Kontext heraus zu entwickeln und durchzusetzen. Möglichkeiten einer reflektierenden Bewertung und Analyse ergeben sich von daher neben quantitativen Erhebungen vornehmlich mit Hilfe von Instrumenten der qualitativen Forschung, die den vergänglichen, flüchtigen Momenten der Künste und der bildenden Wirksamkeit im Einzelfall nachkommen können (Struktur- und Erfahrungsanalysen, biografische Erfahrungsberichte, Aufführungsanalysen etc.). Die jüngste Diagnose von Christian Rittelmeyer führt uns vor dem Hintergrund einer kritischen Kommentierung der internationalen und nationalen Transferforschung, die die außerkünstlerischen Wirkungen hervorhebt, zu einigen Leerstellen innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Forschung. So spricht er sich gegen die im deutschsprachigen Raum vorherrschende »Dauerkritik einer Instrumentalisierung« aus. Auch möchte er das Verständnis des Ästhetischen von seiner oft spekulativ-abstrakten oder konkretistischen bzw. empiristischen Vereinseitigung erlöst wissen. Er schlägt vor, dass »in die zukünftige Forschung komplexere Fragestellungen und Reflexionen über das Ästhetische, genaue Analysen der jeweiligen Tätigkeiten und Produkte, Erlebnisanalysen, biografischen Bezüge oder praktische Erfahrungen« der jeweiligen Kunstprojekte eingehen. Auf diese Weise verspricht er sich, zu einem tieferen Verständnis des Ästhetischen zu gelangen als es bisher in der erziehungswissenschaftlichen Literatur der Fall war. Zugleich können auch »neue Maßstäbe der Forschung« als Grundlage für eine Weiterentwicklung des Feldes in seinen vielfältigen Erscheinungsweisen hervorgebracht werden.<sup>5</sup>

In der Studie Kunst im Kern von Schulkultur macht die Autorin Saskia Bender darauf aufmerksam, dass die Verbindung von Kunst, Kultur und Schule mit allen Höhen und Tiefen bereits eine lange Historie hat.<sup>6</sup> So ist diese Verbindung

---

3 Rittelmeyer 2012, S. 105

4 Rittelmeyer 2012; vgl. Wimmer/Schad 2013

5 Rittelmeyer 2013, S. 228 f.; Rat für Kulturelle Bildung 2014a, S. 54f.

6 Bender 2010

beinahe ebenso lang wie die Schulgeschichte. Sie hatte ihren ersten Höhepunkt mit der »Kunsterziehungsbewegung«, die sich als eine reformpädagogische Kritik am Bildungssystem verstand. Bender weist darüber hinaus darauf hin, dass die historischen Entwicklungen durch die jeweiligen ästhetisch-theoretischen Diskussionen geprägt sind, die einen großen Einfluss darauf nehmen, was man jeweils aktuell unter der Einbindung der Künste in die Lern- und Bildungskultur einer Schule versteht. Die Untersuchung von Bender - basierend auf qualitativ-hermeneutischen Verfahren - nimmt einen weiteren wichtigen Aspekt auf, der für unseren Zusammenhang gerade mit Blick auf unser Eingangszitat aus der Studie Horizont 2015 von Bedeutung ist: So erhalten wir in der Studie Hinweise dafür, dass die Angebote in der Ästhetischen Bildung nicht per se schon einen Lern- und Bildungseffekt bedeuten, sondern erst unter den strukturellen Bedingungen eines entsprechenden schulkulturellen Rahmens. Ähnliche Hinweise zur Bedeutung der Schulkultur im Hinblick auf das Schaffen der Künstlerinnen und Künstler und damit verbunden auf die Bildungspotenziale für Schülerinnen und Schüler finden sich in Interviews mit Künstlerinnen und Künstlern, die an dem Weiterbildungsprogramm Kunst Rhein-Main (<https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/fb1/gpko/KRM>) teilnehmen, welches durch die Universität Koblenz-Landau am Campus Koblenz von uns wissenschaftlich begleitet wird:

»Ich bin mit den Kollegen und mit der Schule sehr zufrieden, weil es diesen wunderbaren Raum hier gibt. Und der ist immer für mich da. Es ist nicht so, dass ich in eine Klasse komme und erstmal alles aufräumen und richten muss. Also es ist eine Offenheit hier, die mir das Arbeiten sehr angenehm macht. Und das ist besonders. Ich habe auch andere Situationen, wo ich zum Beispiel im Nachmittagsbereich eine AG leite in einem schrecklichen Raum ohne Konzentration, ohne Rückhalt. Und die Schule hier findet mich als Künstlerin auch interessant. Das heißt, sie laden meine Stücke auch ein in der Turnhalle. Das heißt, die ganze Schule hat mich schon spielen sehen und weiß also, wer ich bin und was ich mache. Das ist nicht überall so.«

Die derzeitigen Bemühungen, die Kulturelle Bildung auf den verschiedenen Ebenen strukturell zu stärken wie es hier an einer Rahmenbedingung und Anerkennung festgemacht wird, spannen den Bogen sogar um einige weitere Komponenten auf. Die Empfehlungen des Rats für Kulturelle Bildung zielen darauf ab, dass eine Grundversorgung in den wichtigsten Künsten in Kindertagesstätten und Schulen im Sinne einer Alphabetisierung zu sichern ist, Ganztagschulen für Kulturelle Bildung zu nutzen und kommunale Bildungslandschaften und Programme für das Recht auf kulturelle Teilhabe zu entwickeln sind, ein Monitoring für die Kulturelle Bildung zu schaffen ist, die Forschung auszubauen und die Aus- und Weiterbildung von Vermittlern zu erweitern ist und dass nicht zuletzt Fragen der Diversität, Heterogenität und Inklusion einzubinden sind.

Der Rat für Kulturelle Bildung, das Netzwerk Kulturelle Forschung, Stiftungen und Forschungsprogramme von Bund und Ländern etc. setzen sich engagiert dafür ein, Fragen der Begrifflichkeiten zu klären und ein Verständnis von Qualität,

das sich aus den Künsten speist und die Teilhabe als Teil des Qualitätsdiskurses beansprucht<sup>7</sup>, zu diskutieren.

### **Warum und wozu Kulturelle Bildung?**

Im Rat der Kulturellen Bildung hat man sich auf eine Begrifflichkeit verständigt: Kulturelle Bildung wird insbesondere als die Allgemeinbildung durch spezifische ästhetische Erfahrungen definiert. Verfolgt wird hiermit eine engere Anbindung an die Künste, die je ein besonderes Erfahrungsfeld bedeuten. Ein flächendeckender Ausbau der Kulturellen Bildung an Schulen wird von vier verschiedenen Gründen getragen, die wir hier kurz skizzieren möchten<sup>8</sup>.

1. In anthropologischer Perspektive wird die kulturell-künstlerische Bildung als ein geeigneter Weg zur Entwicklung der Sinne für die Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit gesehen.
2. Unter kultureller Perspektive wird davon ausgegangen, dass die Künste als eigenständige Bereiche zunächst kennen gelernt werden müssen, damit überhaupt erst entsprechende Interessen in rezeptiver und/oder produktiver Hinsicht entwickelt werden können.
3. Auf der Ebene einer künstlerischen Aktivität geht es darum, Erfahrungs- und Bildungsmöglichkeiten nicht nur mit der Welt, sondern auch mit sich selbst zu machen: So kann Neues, Unerwartetes etc. im Wechselspiel von Wahrnehmung und Gestaltung erfahren und somit gelernt werden.
4. Ein letzter Begründungszusammenhang liegt in der Kommunikationsmöglichkeit der verschiedenen künstlerischen Sprachen. Einen interkulturellen und internationalen Austausch zu ermöglichen, ist ein zentrales Argument im Zeitalter der Globalisierung.

### **Neue Zugänge der kulturellen Teilhabe, neue Formen des Lernens?**

Die aktuellen Diskussionen in der Ästhetischen und Kulturellen Bildung zielen auf andere Zugänge der kulturellen Teilhabe und Wissensvermittlung ab, die sich häufig performativer Formate bedienen. So sind in den letzten Jahren eine Vielzahl an Modellen entstanden, in denen professionelle Theater-, Tanz- und Performancemacherinnen und -macher mit Kindern und Jugendlichen in den verschiedenen Kontexten neuere Verfahrensweisen erprobt haben, die über traditionelle Formen z.B. des Schul- oder Kindertheaters hinausweisen. Zu beobachten ist unter ästhetischen und sozialen Gesichtspunkten, dass die Auseinandersetzung mit neueren ästhetischen Verfahrensweisen ein enormes Bildungspotential in sich birgt. Mit der Aufmerksamkeit - im Folgenden beispielhaft am Bereich Theater festge-

---

7 2014b, S. 93

8 2014b, S. 14 f.

macht - für Theater als Erfahrungsraum geht es nicht mehr um die Vorstellung, moralisch belehrend wirken zu wollen; auch geht es nicht mehr um die Vorstellung eines psychologischen Theaters der Einfühlung und Identifikation in die Rollen der großen Weltliteratur. Theater wird vielmehr zuallererst als ein sozialer und ästhetischer Raum gesehen, in dem das Selbst als Anderer erfahren werden kann, indem die Art, wie man miteinander kommuniziert, verhandelt wird. Hier liegt die Chance verborgen, Kunst und Bildung in ein anderes Verhältnis zu setzen, zwei Bereiche, die in der Tradition meist auseinanderklaffen. Berührt wird nämlich mit den Fragen nach der Legitimation grundsätzlich das Verhältnis von Kunst und Bildung, das sich im Verlauf einer über 250-jährigen Geschichte in den verschiedenen Epochen verschieden artikuliert und akzentuiert hat. Verfolgt man unter historischer Perspektive die Entwicklung von Ästhetik und Bildung von der Antike über das Mittelalter bis ins 18. Jahrhundert, so stehe schon - mit Johannes Bilstein gesprochen - hinter der Begriffskoppelung »Ästhetische Bildung« ein außergewöhnlich hoher und umfassender Anspruch, der Schönheit und moralische Qualitäten, handwerkliche Kompetenzen und sittliche Werte miteinander verbinden wolle<sup>9</sup>. Diese Grundannahme trete, so Bilstein, zunehmend mit dem Genialismus<sup>10</sup> des 19. Jahrhunderts und spätestens mit den Bildungsideen der deutschen Klassik immer mehr ins Zentrum eines bürgerlichen Selbstverständnisses. Man denke beispielsweise an Schiller, der nicht ohne Pathos formuliert, dass der Mensch nur dort, wo er »ästhetisch« ist, ganz Mensch sei.<sup>11</sup> Denn nur dort, so die Behauptung von Schiller, »wo er ästhetisch ist, unterliegt der Mensch nicht den Zwängen der Berufs-Arbeit, da ist er frei von gesellschaftlichen Konventionen...«<sup>12</sup>. Bildung war in diesen Zeiten immer eng an künstlerisches Arbeiten gebunden bei dem »Versuch, die komplexen Prozesse menschlichen Werdens zu verstehen und begrifflich zu fassen«<sup>13</sup>. Vor dem Hintergrund der hier nur kurz angedeuteten Entwicklung der Ästhetischen Bildung zeigt sich, dass die Frage nach einem umfassenden Anspruch bis heute seine herausfordernde Bedeutung nicht verloren hat, auch wenn wir heute von einer starken Tendenz zur Entautonomisierung der Künste sprechen können. Die Bedingungen der Autonomie und ihrer Gefährdungspotenziale haben sich gegenüber der klassischen Zeit der Kunstautonomie vermehrt und sind zugleich in ihren Wirkungsmöglichkeiten uneindeutiger geworden.<sup>14</sup> Sie haben einem anderen Kunstverständnis, wie es in der historischen Avantgarde bereits angelegt und mit den 1960er Jahren von der Performancekunst oder den Situationisten z.B. aufgebrochen ist, Platz gemacht.

---

9 Bilstein 2013, S. 14

10 Schmidt 1985

11 Schiller 1795, bes. 15. Brief 614-619; vgl. Rittelmeyer 2005, bes. S. 59-63, zitiert bei Bilstein 2013, S. 14

12 Bilstein 2013, S. 14

13 Bilstein 2013, S. 16

14 Müller 2010, S. 106

Zu bedenken ist ebenso, dass das Verhältnis von Bildung und Kunst, wie es uns häufig als hierarchisch und konflikthaft begegnet, auf einen ästhetisch und kulturtheoretisch verengten Kunst- und Kulturbegriff zurück zu führen ist.<sup>15</sup>

So gehe z.B. der vorherrschende Theaterbegriff vom Modell eines literarisch dominierten dramatischen Theaters aus, der aber bei genauerer Betrachtung nur für einen begrenzten Ausschnitt von nicht mal 200 Jahren europäischer Theaterentwicklung verschiedener Nationen und Kulturen überhaupt eine Gültigkeit beanspruchen könne.<sup>16</sup> Begreift man Theater in seinem ursprünglichen Zusammenhang als Fest, Gemeinschaft, Spielen aller Art, relativiert sich das aufgeladene Spannungsverhältnis eines gehobenen Kunsttheaters dramatischer Prägung gegenüber eines unfer-tigen Spielgeschehens in Bildungszusammenhängen; aber auch eines egozentrisch, genialistisch angelegten Verständnisses von Kunst gegenüber eines eher sinn- und gemeinschaftsstiftenden Verständnisses von Theater.

### **Kunst- und Kulturschaffende stärken: Wieviel Pädagogik braucht die Kunst?**

In oben beschriebenen Sinne entwickeln Künstlerinnen und Künstler und Künstlerkollektive derzeit an vielen Bildungsorten innovative Projekte mit einem offenen interkulturellen Verständnis, ohne dafür besondere pädagogische Vorkenntnisse zu haben.<sup>17</sup> Um diese Tendenzen zu unterstützen wurde in Rheinland-Pfalz jüngst z. B. das Landesprogramm »Jedem Kind seine Kunst« mit einem großen und anhaltenden Zulauf gestartet. Schulischen wie außerschulischen Einrichtungen wird angeboten, sich Künstlerinnen und Künstlern auszusuchen, künstlerische Projekte auf der Basis von Freiwilligkeit neben dem regulären Pflichtangebot zu erarbeiten. Wie klappt nun diese Arbeit vor Ort? Welche Probleme entstehen auf individueller Ebene für die Kunst- und Kulturschaffenden in der künstlerischen Arbeit selbst? Werden sie als Kunstschaffende wahrgenommen? Besteht eine Wertschätzung? Wie begegnen ihnen die Fachlehrerinnen und -lehrer, wie die Kinder und Jugendlichen? Werden die Künstlerinnen und Künstler von den Fachlehrerinnen und -lehrern als Konkurrenz wahrgenommen oder eher als eine Ergänzung? Ist der Auftrag geklärt für die Kunstschaffenden? Unter welchen materiellen Bedingungen wird ein Kunstprojekt realisiert? Etc.

Auf Bundesebene arbeiten derzeit 14 Projekte an den unterschiedlichsten Standorten an der Erprobung eines Weiterbildungsprogramms für Kunst- und Kulturschaffende, in denen diese mit derartigen Fragen konfrontiert werden. Ein Beispiel: Das Verbundvorhaben Kunst\_Rhein\_Main erprobt derzeit die Entwicklung eines wissenschaftlichen pädagogischen Weiterbildungsmodells für Kunst- und Kulturschaffende in Bildungskontexten der Rhein-Main Region unter der besonderen Berücksichtigung von zeitgenössischer Tanz-, Theater- und Performancekunst (<http://www.uni-koblenz-landau.de/koblenz/fb1/gpko/KRM>). Es gliedert sich in zwei Teilprojekte und umfasst zum einen die wissenschaftliche Begleitung durch die

<sup>15</sup> Bilstein/Zirfas 2009

<sup>16</sup> Lehmann 2012, S. 8 f.

<sup>17</sup> vgl. Meyer-Keller 2009, S. 126 f.; Westphal 2015; Deck/Primavesi 2014

Universität Koblenz-Landau Campus Koblenz und zum anderen das Weiterbildungsprogramm selbst, welches vom Künstlerhaus Mousonturm Frankfurt am Main GmbH mit dem Tanzlabor\_21/TanzbasisFrankfurt\_Rhein\_Main sowie deren internen Kooperationspartner FLUX, Verein zur Förderung der Zusammenarbeit von Theater und Schulen in Hessen e.V. realisiert wird.

In Anlehnung an die Richtlinien zur Förderung von Entwicklungs- und Erprobungsvorhaben zur pädagogischen Weiterbildung soll das Weiterbildungsmodell zur Gewinnung von Erkenntnissen zur weiteren Professionalisierung von Kunst- und Kulturschaffenden sowie von innovativen Lehr- und Lernformen in der Weiterbildung, zur Verbesserung der Wirksamkeit von Weiterbildungsangeboten und nicht zuletzt zu einer Zusammenarbeit zwischen Kunst- und Kulturschaffenden und pädagogischen Fachkräften beitragen.

So sollen die Kunst- und Kulturschaffenden in ihrer eigenen Positionierung gegenüber den schulischen und außerschulischen Einrichtungen gestärkt werden, indem die Aufmerksamkeit auf ihre eigene künstlerische Praxis in der Vermittlung in den Mittelpunkt gestellt wird. Des Weiteren können zeitgenössische Verfahrenswesen erprobt werden. Ein erziehungswissenschaftlicher Input schärft die Frage nach dem Kunst- und Bildungsverständnis und ästhetische Fragestellungen werden neben sozialen und pädagogischen behandelt.

Erste Zwischenergebnisse zeigen beispielsweise auf, welche große Bedeutung Vermittlungsinstanzen zukommt, wenn es darum geht, dass Kunst- und Kulturschaffende ihr künstlerisch-pädagogisches Wirken im Kontext von Bildungsinstitutionen auch gewinnbringend entfalten können. Die Aushandlung struktureller Rahmenbedingungen kultureller Bildungsprojekte, die von solchen Vermittlungsinstanzen unternommen wird, erscheint als grundlegende Voraussetzung einer qualitativ hochwertigen und wirkungsvollen kulturellen Bildung.

Der Weg, kulturelle Bildung nicht nur mit Blick auf eine Professionalisierung in Weiter- und Ausbildung - wie hier auf individueller Ebene beschrieben - umzusetzen, erfordert die gleichen Anstrengungen auch auf struktureller Ebene. Alle Bemühungen, die derzeit nicht als Versprechungen und Empfehlungen, sondern in die Tat umgesetzt werden, sind vor dem oben genannten Ergebnis der Studie Horizont 15 sicher nicht vergebens: Sie sind nur noch nicht flächendeckend angekommen. Bildung braucht seine Zeit! Und wir brauchen wohl schlicht immer noch mehr davon. Mögen die Politik und die verantwortlichen Akteure in Stiftungen, in den Ministerien und in den Schulen und anderen Bildungseinrichtungen den langen Atem behalten, der hier wohl erforderlich ist, die Bildungspotenziale der Künste fruchtbar zu machen für die notwendig ästhetische Auseinandersetzung unserer Kinder und Jugendlichen, Möglichkeitsräume für ihre Gegenwart und Zukunft zu entwerfen. Ein bislang immer noch viel zu wenig beachteter Bereich für die kulturelle und ästhetische Bildung ist der Elementar- und Primarbereich. Kunst fängt nicht erst an, wenn ich einen Leistungskurs in der Oberstufe besuche, sondern von »Anfang an«<sup>18</sup>. Für eine andere Haltung gegenüber Kindern haben Brecht und Eisler schon plädiert. »Wir dürfen die Kinder auf keinen Fall auslassen«, argumentiert schon Bertold Brecht im Zusammenhang der Bedeutung seiner Kinderlieder und

---

18 vgl. Westphal/Schittler 2014, S. 142

-gedichte.<sup>19</sup> Und Eisler, der die Kinderhymne von Brecht vertont hat, sagt: »Aus der neueren Pädagogik wissen wir, dass das Kind nicht so 'kindisch' ist, wie es der Erwachsene glaubt.«<sup>20</sup> Ingrid Hentschel formuliert die Bedeutung von einem Theater mit Kindern im Zusammenhang des Generationsverhältnisses jüngst als Frage: »Was ist es, was die Kinder uns zu sagen haben?«<sup>21</sup>. Ein Umdenken, Kinder und Jugendliche nicht nur als Rezipienten, sondern auch als Produzenten ihrer eigenen und eigensinnigen kulturellen Praxis loszulassen, neue Formate und Kommunikations- nebst Kooperationsformen umzusetzen, dürfte besonders für Schulen eine große Herausforderung sein. Aber könnte das gerade nicht ein produktives und konstruktives Anliegen Kultureller Bildung an Schulen sein? In unseren Projekten, die wir seit einiger Zeit beobachten, treffen wir eine Vielfalt an Möglichkeiten, aber manchmal auch Unmöglichkeiten an, was die Gelingensbedingungen solcher künstlerischer und kultureller Arbeit an Schulen angeht. Hier bedarf es immer noch mehr an Aufmerksamkeit auch für ein Anders-Denken oder Umdenken für eine kulturelle-künstlerische Arbeit an Schulen mit Kindern und Jugendlichen: Wichtige Faktoren für eine gelingende Umsetzung liegen zusammengefasst derzeit in der Frage der Kommunikation, Kooperation, organisatorischen Rahmenbedingungen (Raum und Zeit), aber auch der Arbeit an pädagogisch-künstlerischen Qualitäten!

### Literatur

Bender, Saskia (2010): Kunst im Kern von Schulkultur. Wiesbaden: VS.  
 Bilstein, Johannes/Zirfas, Jörg (2009): Bildung und Ästhetik. In: Zirfas, Jörg/Klepacki, Leopold/Bilstein, Johannes/Liebau, Eckart: Geschichte der ästhetischen Bildung. Antike und Mittelalter. Paderborn, S. 7-26.

Bilstein, Johannes (2013): Was bewirkt ästhetische Bildung? In: Bilstein, Johannes/Neysters, Silvia (Hrsg.): Kinder entdecken Kunst. Kulturelle Bildung im Elementarbereich. Oberhausen: Athena Verlag, S. 13-30.

Brecht, Bertolt (1988): Brecht-Gesamtausgabe, Frankfurt am Main.  
 Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013): Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung. Bonn.

Deck, Jan/Primavesi, Patrick (Hrsg.) (2014): Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen. Bielefeld: transcript.

Eisler, Hanns (1973): Musik und Politik. Schriften 1924-1948 ff. Leipzig.

Hentschel, Ingrid (2014): Vom Hoffnungsträger zum Problemfall. Kindheitsbilder im Theater für Kinder. In: Deck, Jan/Primavesi, Patrick (Hrsg.): Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen. Bielefeld: transcript, S. 69-90.

19 BGA Bd. 12, S. 362

20 Eisler 1973, S. 377

21 Hentschel 2014, S. 69



Lehmann, Hans-Thies (2012): Der rote Faden, Politik, Nichtverstehen. Anmerkungen zur Dramaturgie heute. In: BVTS (Hrsg.): Dramaturgie. Theater. Fokus Schultheater 12. Hamburg: Edition Körberstiftung, S. 8-14.

Meyer-Keller, Eva/Müller, Sybille (2009): Bauen nach Katastrophen. Eine Performance von Kindern für Erwachsene. In: Westphal, Kristin/Liebert, Wolf-Andreas (Hrsg.): Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung. Reihe: Koblenzer Schriften zur Pädagogik. Weinheim: Juventa Verlag, S. 193-202.

\* Müller, Michael (2010): Kultur der Stadt. Essays für eine Politik der Architektur. Bielefeld: transcript.

Rat für Kulturelle Bildung (2014a): ALLES IMMER GUT. Mythen Kultureller Bildung. Essen.

Rat für Kulturelle Bildung (2014b): SCHÖN DASS IHR DA SEID. Kulturelle Bildung: Teilhabe und Zugänge. Essen.

\* Rat für Kulturelle Bildung (2015): JUGEND/KUNST/ERFAHRUNG. HORIZONT. Essen.

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

Rittelmeyer, Christian (2012): Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Oberhausen: Athena.

Rittelmeyer, Christian (2013): Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ihre kritische Kommentierung durch eine umfassende Theorie ästhetischer Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderband 3/13. Wiesbaden: VS Springer, S. 217-231.

Schmidt, Jochen (1985): Geschichte des Genie-Gedankens in der deutschen Literatur, Philosophie und Politik 1750-1945, Bd. 2, Darmstadt.

Westphal, Kristin (2012): Zur Aktualität der Künste im Morgen. An einem Beispiel von Theater mit Kindern für Erwachsene. In: Westphal, Kristin/Liebert, Wolf-Andreas (Hrsg.): Gegenwärtigkeit und Fremdheit. Weinheim, München: Juventa, S. 171-183.

Westphal, Kristin (2012) (Hrsg.): Räume der Unterbrechung. Theater. Performance. Pädagogik. Athena: Oberhausen.

Westphal, Kristin/Stadler-Altman, Ulrike/Schittler, Susanne/Lohfeld, Wiebke (Hrsg.)(2014): Räume Kultureller Bildung. Nationale und transnationale Perspektive. Weinheim. Basel: Beltz. Juventa.

Westphal, Kristin/Zirfas, Jörg (2014): Kulturelle Bildung als Antwortgeschehen. Zum Stellenwert der Phänomenologie für die kulturelle und ästhetische Bildung. In: Liebau, Eckart/Jörissen, Benjamin (Hrsg.): Metatheorien und Methodologien kultureller Bildung. 3. Netzwerktagung Forschung Kulturelle Bildung. München: kopaed Verlag, S. 55-68.

\* Westphal, Kristin (2015): Theater als Ort der Selbstermächtigung. Am Beispiel Gob Squad: Before your very Eyes. In: Liebert, Wolf-Andreas/dies. (Hrsg.): Performances der Selbstermächtigung. Oberhausen. Athena Verlag, S. 163-184.

Westphal, Kristin/Schittler, Susanne (2015): Infrastrukturelle Einblicke in ein Pilotprojekt zur Implementierung zeitgenössischer Tanzpädagogik in die Ausbildung von Erzieherinnen. In: Schrappner, C./Pätzold, H./Hoffmann, N. (Hrsg.): Organisation bildet? Weinheim Beltz. Juventa. S. 142-159.

\* Wimmer, Michael/Schad, Anke/Nagel, Tanja (2013): Ruhratlas Kulturelle Bildung. Studie zur Qualitätsentwicklung kultureller Bildung in der Metropole Ruhr, Wien. Online verfügbar unter: [http://www.educult.at/wp-content/uploads/2011/09/Kurzinfo\\_Ruhratlas](http://www.educult.at/wp-content/uploads/2011/09/Kurzinfo_Ruhratlas). Pdf. (letzter Zugriff: 22.11.2013)