



Arbeitshilfe

Zukunfts- gestalter*innen

Mit Kunst und Kultur für die Gesellschaft aktiv

Kulturelle Bildungsprojekte für Kinder und Jugendliche vom Vorschulalter bis 18 Jahre, die bisher keine oder nur sehr wenige Zugänge zu Kunst und Kultur hatten, werden im Programm „Künste öffnen Welten“ der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) im Rahmen von „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung deutschlandweit ermöglicht. Mit mehr als 1.000 geförderten Projekten und rund 25.000 beteiligten Kindern und Jugendlichen seit 2013 trägt das Programm der BKJ zu mehr Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit bei.

Gezielt wurden seither Projekte gefördert, die sich mit Fragen von Empowerment oder mit demokratischer Beteiligung auseinandersetzen. Im Jahr 2020 rückte die Frage danach, wie diese Projekte sich auch digital umsetzen lassen, in den Vordergrund. Auf all diesen Erfahrungen aus „Künste öffnen Welten“ baut die vorliegende Arbeitshilfe auf.

www.kuenste-oeffnen-welten.de

Inhalt

| | | |
|-----------------------|---|-----------|
| | Vorwort | 4 |
| Einleitung | Kulturelle Bildung für Zukunft: Damit sich Welten öffnen; Kerstin Hübner, Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) | 6 |
| 1 | Zukunftsthema: Empowerment und Antidiskriminierung | 25 |
| Fachbeitrag | Empowerment – ein Muss! Inklusive und diskriminierungs-sensible Handlungsstrategien in der Arbeit mit jungen Menschen; Ely Almeida Rist, Pädagogin und Trainerin der politischen Bildung | 26 |
| Interview | „Wir probieren, etwas zu verändern“; Olla Amoura, TALK-Projekt, adis e. V. | 34 |
| Aus der Praxis | Rappt euch zusammen; Projekt „The Wedding Story“, Interkulturell-Aktiv e. V., Berlin | 38 |
| Interview | Mehrheitsgesellschaftliches Staunen und versteckter Rassismus; Susanne Bücken, Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen | 42 |
| 2 | Zukunftsthema: Demokratie und gesellschaftlicher Zusammenhalt | 47 |
| Fachbeitrag | Politisch relevant! Politisch reflektieren und Handeln durch Kulturelle Bildung; Kirsten Witt, Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung | 48 |
| Interview | In die Zukunft leuchten: Klima, Digitalisierung, Bildung; Marie Borst, „Jugend Macht Zukunft“ | 58 |
| Aus der Praxis | Stimmbildung und politische Bildung im Einklang; Projekt „EU & DU – deine Stimme zählt“, pad – präventive alters-übergreifende Dienste im sozialen Bereich gGmbH, Berlin | 62 |
| Interview | Politischer Entscheidungszwang trifft kulturelle Freiheits-momente; Dr.in Helle Becker, Transfer für Bildung e. V. | 66 |
| Aus der Praxis | Einfach nur Spielen: Alle Kinder haben Rechte!; Projekt „Kinderrecht auf Spiel und Freizeit, Gestaltung und Partizipation“, Kids & Welcome e. V., Hamburg | 70 |

Der Aufbau der Kapitel dieser Arbeitshilfe orientiert sich an den vier gesellschaftlichen Zukunftsthemen Empowerment und Antidiskriminierung, Demokratie und gesellschaftlicher Zusammenhalt, Ökologie und Globalisierung sowie Gestaltung von Digitalität. Ein einleitender Fachbeitrag, ein Methodenteil in der Mitte des Heftes sowie Lesehinweise am Ende ergänzen die Einblicke, die in den Kapiteln durch Fachbeiträge, Interviews und Praxisbeispiele gegeben werden und die als Impulse quer gelesen werden können.

| | | |
|-----------------------|---|------------|
| 3 | Zukunftsthema: Ökologie und Globalisierung | 75 |
| Fachbeitrag | Kulturelle Bildung und die UN-Nachhaltigkeitsziele; Amanda Steinborn, Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) | 76 |
| Interview | Gemeinsam nachhaltige Entwicklung anpacken; Dr.in Verena Holz, Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft | 84 |
| Interview | We want: Ehrliche Unterstützung für langfristige Ideen; Nicolas Klasen, Jugendforum youpaN | 88 |
| Aus der Praxis | Gegen die Strömung; Projekt „Gegen die Strömung“, PAKT e. V., Freiburg | 92 |
| Interview | Ich im Wasser, das Wasser in mir; Bernardo Sanchez Lapuente, SuB Kultur e. V., Berlin | 96 |
| | Werkzeuge | 99 |
| | Zukunftsfragen mit Kindern und Jugendlichen bearbeiten – Visionen entwickeln – Zukunft gestalten | |
| 4 | Zukunftsthema: Gestaltung von Digitalität | 109 |
| Fachbeitrag | Die Zukunft des Digitalen liegt im Hier und Jetzt – Überlegungen zur (Zukunft der) Digitalisierung und Digitalität; Prof.in Dr.in Sandra Hofhues, FernUniversität Hagen | 110 |
| Aus der Praxis | Wenn Kinder sich die Stadt digital aneignen; Projekt „AUGENAUF im Westparkviertel“, Bleiberger Fabrik, Aachen | 120 |
| Interview | Von der Berechenbarkeit zur kreativen Mitgestaltung; Christoph Richter, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel | 124 |
| Interview | Alles digital; Fabian Müller, Minetest-Bildungsnetzwerk | 128 |
| Interview | Zukunft: Illusionsräume unter dem Diktat des Algorithmus?; Prof. Dr. Benjamin Jörissen, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg | 132 |
| Aus der Praxis | Auf Abstand und doch nah dran!; Projekte von Urban Souls e. V./Heizhaus, Leipzig, und Projekt „Wer bin ich und was will ich sein?“, Berlin Massive e. V., Berlin | 136 |
| | Lesehinweise | 140 |
| | Impressum | 144 |



Vorwort

Was wird die Zukunft bringen? Diese Frage ist, verstärkt durch die letzten Monate im Jahr 2020 und angesichts der vielfältigen Krisen, für eine ganze Generation junger Menschen sehr schwer zu beantworten. Kinder und Jugendliche sind aktuell umgeben von vielen Ungewissheiten, die zu Sorgen und Ängsten führen. Zugleich lasten auf ihnen hohe Erwartungen – Verantwortung zu übernehmen, Probleme zu lösen, sich Regeln anzupassen. Dennoch haben viele junge Menschen ihre Zuversicht (noch) nicht verloren.

Und sie nehmen, stärker als andere Generationen vor ihnen, die Debatte um Zukunft selbst in die Hand. Sie wollen Zukunftsgestalter*innen werden und fordern Erwachsene auf, dass ihnen die Möglichkeiten, eben genau dies zu tun – Zukunft zu gestalten – nicht bereits jetzt genommen werden. Dabei hilft ihnen, dass aktuell ganz grundsätzliche Fragen aufgeworfen werden: In welcher Gesellschaft wollen wir eigentlich leben?

Kulturelle Bildung eröffnet jungen Menschen Räume, ihre Umwelt neu wahrzunehmen, ihre eigenen Fragen aufzuwerfen, künstlerisch und spielerisch Antworten zu suchen, ihre Positionen öffentlich zu zeigen. Dass Kultur stark macht, dass Künste Zukunftswelten öffnen können, zeigen Angebote Kultureller Bildung tagtäglich. Das ist v. a. für jene Kinder und Jugendlichen wichtig, die durch das Bildungssystem und den Kulturbetrieb benachteiligt werden, vielfältige Diskriminierungen erfahren und keine Stimme haben. Sie zeigen ihre Perspektiven bei zukunftsrelevanten Themen wie bspw. Diversität, Demokratie, Digitalisierung und Nachhaltigkeit, die in dieser Arbeitshilfe reflektiert werden. In dieser Auswahl spiegeln sich aktuelle Themen für die gesamte Gesellschaft.

Kulturelle Bildung ist Bildung für Zukunft – in diesem Anspruch formuliert sich auch ein Auftrag an die unterschiedlichsten Akteure Kultureller Bildung, also an Einrichtungen der Jugend- und außerschulischen Bildungsarbeit, an Kulturinstitutionen und -vereine etc. mit ihren hauptamtlichen und ehrenamtlichen sowie selbstständigen Mitarbeiter*innen. Diese werden sich der jungen Generation gegenüber verantworten müssen, inwieweit sie Teilhabe-, Gerechtigkeits- und Gestaltungsversprechen tatsächlich einlösen. Das Netzwerk der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) bietet eine Plattform, um hierfür bildungs-, jugend- und kulturpolitische Rahmenbedingungen einzufordern, unter denen sich die Träger Kultureller Bildung entsprechend weiterentwickeln können.

Die Bandbreite Kultureller Bildung ermöglicht vielfältige Zugänge zu den Zukunftsthemen, die in dieser Arbeitshilfe exemplarisch vorgestellt werden. Sie bietet Anregung für Praktiker*innen, ihre Arbeit zu reflektieren und durch fachliche Impulse zu bereichern, aber auch konkrete Methoden. Praxiseinblicke aus dem BKJ-Förderprogramm „Künste öffnen Welten“ innerhalb des Bundesprogramms „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ runden diese Publikation ab.

Wir wünschen Ihnen eine impulsgebende Lektüre.

Ihre BKJ

Kulturelle Bildung für Zukunft: Damit sich Welten öffnen

Kerstin Hübner

Zukunft und Bildung gehören zusammen. Letztere findet statt, wenn sich junge Menschen dabei selbst erfahren, allein und in Gemeinschaft mit Welt auseinandersetzen sowie deren Handlungsräume nutzen lernen. Mittels der Künste entstehen sogar experimentelle Räume, die über Grenzen hinaus denken und fühlen lassen und neue Welten eröffnen. Dort angekommen, kann Zukunftsbildung gelingen.

Was unter „Bildung“ verstanden wird oder was als „Zukunft“ vorstellbar ist, ist vielfach unklar. Und doch geht aus den allermeisten Theorien hervor: Bildung richtet sich auf Zukunft aus. Mehr noch: Die persönliche wie auch die gesellschaftliche Zukunft ist von Bildung abhängig. Bildungschancen und Teilhabeberechtigung sind daher zu zentralen Leitformeln geworden – nicht nur als individuelles Versprechen, dadurch grundlegende Menschenrechte einzulösen, sondern auch, um die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft zu sichern. Gesellschaftliche „Zukunftsfähigkeit“ ist dabei ein großer Container, der von ganz unterschiedlichen Zukunftsverständnissen und -interessen gefüllt wird. Aktuell umfasst dieses Spektrum bspw. so unterschiedliche Aspekte wie die ökonomische Leistungsfähigkeit, die Demokratiefestigkeit, den gesellschaftlichen Zusammenhalt, die Gestaltung von Digitalisierung oder die Bewältigung der Klimakrise.

Für eine enge Verbindung von persönlicher und gesellschaftlicher Zukunft sorgt u. a. der zentrale formale Bildungsort: die Schule. Sie hat zukunftsrelevante Funktionen (Fend 1980 bzw. 2006): Sie soll der*dem Einzelnen Qualifikationen für zukünftige Ausbildungs- und Berufswege vermitteln, aber auch Selektion und Allokation sichern, d. h., junge Menschen auf ihre zukünftigen Positionen in der Gesellschaft vorbereiten. Der Zusammenhang von Bildung und Zukunft ist aber keineswegs nur eine Frage für die Schule, sondern betrifft vielmehr all jene,

Zukunft ist die integrale pädagogische Kategorie.

Karl Mollenhauer (1980: 100)

die für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen Verantwortung übernehmen, d. h. Familien ebenso wie bspw. Träger der Jugendarbeit und außerschulischen Bildung. Dies schließt das breite Feld der Kulturellen Bildung ein, das sich „Zukunft“ – dies zeigt die hier vorliegende Arbeitshilfe – auf vielfältige Weise stellt. Familien und außerschulische Träger spielen als informelle und non-formale Bildungsräume eine enorm wichtige Rolle, gerade wenn es darum geht, persönliche und gesellschaftliche Perspektiven nicht von ökonomischer oder sonstiger „Leistung“ abhängig zu machen, sondern andere Leit- und Zukunftsbilder zu entwickeln.

Zukunftsanforderungen sind ebenso wie Bildungsansätze sehr komplex, daher können sie in dieser Arbeitshilfe nur exemplarisch dargestellt werden. Aus den aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen lassen sich die folgenden Themen herleiten: Ökologie und Globalisierung, Empowerment und Antidiskriminierung, Demokratie, Jugendbeteiligung und gesellschaftlicher Zusammenhalt sowie Gestaltung von Digitalisierung. Gemeinsam ist ihnen, dass sie besonders relevant und für die junge Generation zu Kristallisationspunkten geworden sind. An ihnen wird sich zeigen, mit welchen Grundlagen und Möglichkeiten, mit welchen Gerechtigkeits- und Wertvorstellungen Zukunft nicht nur reaktiv bewältigt, sondern aktiv gestaltet werden kann.

Bildung ist zwar nicht die alleinige Antwort auf Zukunftsfragen. Aber ohne Bildung geht es auch nicht. Welches Bildungsverständnis tragfähig erscheint, um diese Themen anzugehen, und welche Zukunftsbezüge es aufweist, wird in diesem Beitrag zusammengefasst.

Blick in die Zukunft – Blick ins Ungewisse

Zukunftsfragen stehen immer dann auf der öffentlichen und politischen Agenda, wenn sich Gesellschaften dynamisch entwickeln und Entscheidungen von großer Tragweite notwendig sind. Ähnliches trifft auf die individuelle Ebene zu. Daher müssen Kinder und Jugendliche darauf vorbereitet werden, in einer Gesellschaft

zu leben, deren Strukturen wir heute nicht absehen können, und darauf, mit Herausforderungen umzugehen, die heute noch nicht erkennbar sind.

Dass sich das Leben und das persönliche Umfeld oft als nicht vorhersehbar und komplex darstellen, kann Menschen verunsichern oder sie ohnmächtig fühlen lassen. Sie fühlen sich ausgeliefert und ihnen fehlt die Zuversicht, etwas verändern oder mit den Ungewissheiten umgehen zu können. Eine zentrale (Bildungs-) Herausforderung ist demnach, dass (junge) Menschen erleben, dass Zukunft nicht etwas ist, das einfach auf sie zukommt, sondern etwas, das sie in die Hand nehmen können. Dabei hilft es, sich zu vergegenwärtigen: „Zukunft“ ist als solche nicht vorherbestimmt. Sie stellt vielmehr ein Konstrukt dar, das allenfalls antizipiert werden kann. Es sind unsere bisherigen Erfahrungen, die uns Schlussfolgerungen ziehen, Konsequenzen ableiten und Entscheidungen treffen und handeln lassen. Diese Erfahrungen aus Vergangenheit und Gegenwart bestimmen daher darüber, was wir uns für die Zukunft vorstellen.

Wenn wir Zukunft aber bewusst diskutieren und so gestalten wollen, wie wir diese für uns selbst (und für alle) für richtig halten, setzt das voraus, dass wir überhaupt eine Idee von möglichen Zukünften haben. Wir müssen uns also im Rahmen von Szenarien, Projektionen etc. mit denkbaren, wünschbaren und machbaren Zukünften und der eigenen Position darin befassen können (de Haan o. J.). Kulturelle Bildung hat bereits auf dieser Ebene großes Potenzial, weil ihr die Fähigkeit zugesprochen wird, Imagination zu fördern und Perspektivwechsel zu ermöglichen, vorhandenes Wissen und Erfahrungen in ungewöhnliche Lösungsstrategien einfließen zu lassen.

Unsere Vorstellungen von Zukunft sind nicht nur abstrakte Zukunftsbilder, sondern sie sind bereits in der Gegenwart entscheidungs- und handlungswirksam. Auch hier kommt Bildung ins Spiel, denn diese zeigt sich nicht allein in dem, was wir wissen, sondern vielmehr in dem, was wir entscheiden und wie wir handeln.



Zukünfte. Mitmachen, bitte. Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer gestaltenden Zukunftsperspektive: Sascha Dannenberg und Nele Fischer (2020). In: Zukunft – jetzt utopisch gerecht. kubi – Magazin für Kulturelle Bildung No.19. Hrsg. v. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) (2020). <https://www.bkj.de/publikation/zukunft-jetzt-utopisch-gerecht-no-19/>

All education springs from some image of the future. If the image of the future held by society is grossly inaccurate, its education system will betray its youth.

Alvin Toffler (1974: 3)

Bildungsdimensionen – Grundlagen für Zukunftsperspektiven

Es reicht nicht festzustellen, dass Bildung im Hinblick auf die Zukunftsausrichtung und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen eine zentrale Stellung innehat. Vielmehr muss die Frage gestellt werden, „welche“ Bildung gemeint ist. Schon allein aus dem Alltagsgebrauch von „Bildung“ lassen sich unterschiedliche Dimensionen ableiten, wonach Bildung (Ricken 2007: 18ff):

- zunächst als erwerbbares und besitzbares „Gut“ verstanden werden kann, das aus Wissens- und Kulturbeständen besteht. Hier verortet sich ein Bildungsbegriff, wie er sich in Lehrplänen oder einem Bildungskanon scheinbar objektiviert und manifestiert.
- jene Wissens-, Handlungs- und Reflexionskompetenzen umfasst, die überwiegend schulisch oder wenigstens institutionell, d. h. unter Anleitung erworben werden. Ähnlich dem ersten Punkt stellt sich hier die Frage, durch wen denn welches Wissen als „gültig“ definiert wird.
- einen „Zustand des Bewusstseins“ meint. Dieser drückt die Fähigkeit aus, nachzudenken, zu analysieren, zu abstrahieren, eigene Urteile und Entscheidungen zu fällen – also ein Zustand einer inneren kritischen Reflexion und Haltung, ein sogenannter Habitus.
- nicht nur bzw. nicht vorrangig als Ergebnis und Produkt zu fassen ist, sondern auch bzw. v. a. als (nicht-abschließbarer) Prozess, in dem sich der Mensch „geistig formt“.
- daran anschließend die „Selbstverwirklichung des Menschen in Freiheit“ meint, also den Prozess der „Selbstformung“ mit „Selbstbefreiung“ verbindet.
- letztlich kein „Egotrip“ sein kann, denn Bildung drückt sich auch als Haltung und verantwortliches Handeln in der Gemeinschaft aus: Selbst-Bildung darf nicht zu ethisch-moralischer Unachtsamkeit gegenüber anderen führen.

Demnach geht Bildung weit über Wissen hinaus: Reflexion und Bewusstsein, Haltung und Handeln gehören dazu.

Bildung als Selbsterkenntnis und Selbstentfaltung

„Bildung“ zielt grundsätzlich darauf, eine sittlich-reife, aufgeklärt-emanzipierte Persönlichkeit herauszubilden: Das gelingt nur, wenn ein Mensch fähig ist, sich seiner selbst gewahr zu werden, sich selbst zu erkennen, sich selbstständig, d. h. autonom, seines kritischen Verstandes zu bedienen, um denk- und handlungsfähig zu werden. Die Vorsilbe „Selbst“ charakterisiert diesen persönlichkeitsbezogenen Sinn von Bildung: Selbsterkenntnis, Selbstverantwortung, Selbstermächtigung, Selbstorganisation usw. (Lederer 2014: 309). Dies umfasst auch, dass Menschen Beziehungsmuster und Sinnvorstellungen individuell (d. h. selbst) definieren können. „Bildung“ funktioniert demnach nur, wenn jedes Individuum sie sich eigenständig aneignen, umsetzen und anwenden kann. Letztlich: Selbstbestimmung und Selbstbildung.

Kulturelle Bildungskonzepte legen sich das Prinzip der Selbstbildung in künstlerischen und ästhetischen Ausdrucksformen zugrunde. Diese Selbstbildungsprozesse fußen immer auf ästhetischer Wahrnehmung. Sie ist Voraussetzung für ästhetische Erfahrungs- und Erkenntnisprozesse und grundlegend dafür, dass Menschen sich in diesen Ausdrucksformen selbst entfalten. Erfahrungen stellen einen kognitiven und damit verarbeitenden Zugang zur Welt und zu uns selbst dar (Deines/Liptow/Seel 2013: 16 nach Unterberg 2015). Sie sorgen dafür, dass wir Wahrnehmungen einordnen, reflektieren und bewerten. Damit verändert sich unser Welt- oder Selbstbild. Erfahrungen sind zudem immer zeitlich, d. h. in der Dauer begrenzt und auf den Moment bezogen. Sie haben auch immer einen Gegenstand und einen Inhalt (vgl. ebd.) – in der Kulturellen Bildung das Sinnliche und Ästhetische. Das Sinnliche und Ästhetische stellen dabei einen besonderen, einzigartigen Modus dar. Ursula Brandstätter fasst die damit verbundenen Leitkategorien ästhetischer Wahrnehmung und Erkenntnis, die vielfach das „Selbst“ betonen, zusammen: Synästhesie und Leiblichkeit, Selbstzweck und Selbstbezüglichkeit, Selbstbezug und Weltbezug sowie Eigenzeitlichkeit und Eigenräumlichkeit (Brandstätter 2013/2012).

Bildung und Sozialität

Bildung vollzieht sich nur, indem der Mensch erkennt, dass er sozial und kulturell eingebunden ist und dass das eigene Menschsein davon abhängt, dass es nicht nur einem selbst, sondern eben auch anderen Menschen besser geht (Lederer 2014: 309). Menschen können sich nur im Kontext von Gemeinschaften selbstverwirklichen und individualisieren (de Haan 2008: 40). Bildung ist demnach ein kooperatives und eben kein kompetitives Gut. Bildung mehrt sich, wenn sie von vielen geteilt wird und wenn sie möglichst vielen Menschen zugänglich ist. Sie zeigt sich auch darin, dass Menschen zu Solidarität fähig sind.

Künste und Kultur sind nicht denkbar, ohne dass sie sich im Dialog vieler Menschen entfalten. Auch Kulturelle Bildung vollzieht sich zwar als individueller, immer aber an Gemeinschaftserfahrungen gebundener Prozess. „Die Sozialwissenschaften [...] haben das Ästhetische seit über hundert Jahren als wichtiges Gestaltungselement sozialer Prozesse entdeckt.“ (Fuchs 2015a: 14) Das eigene Wirken und Gestalten wird oftmals durch die Reaktionen anderer, auch auf künstlerische Ergebnisse, bewusst. Das macht Kulturelle Bildung für das Thema „Zukunft“ so interessant, vermittelt sie eben nicht vornehmlich – oder nicht nur – tradierte Kunstwerke und Kulturformen, sondern richtet sie sich in Form von gemeinsamen Diskursplattformen und Gestaltungsräumen auf das Jetzt und die Zukunft von Gemeinschaft.

Bildung als Weltverstehen und -gestalten

„Bildung“ ist zudem ein Prozess, in welchem sich der*die Einzelne selbst hervorbringt, indem er*sie sich mit der Welt auseinandersetzt und diese verändert (Ricken 2007: 22). Bildung wird damit zu einem Orientierungsrahmen in der Welt, sie ist ordnendes, klärendes Gespräch mit der Welt – im Großen (Gesamtkultur und -gesellschaft) wie im Kleinen (unmittelbar umgebende Lebens- und Umwelt) (Lederer 2014: 310). Sie zeigt sich darin, dass Menschen reflektiert und aktiv in die jeweilige Lebenswelt hinein handeln.

Dieses Weltverstehen ist gerade auch für die Kulturelle Bildung bedeutsam – im Konkreten hier

- das **Weltverstehen** über ästhetische Wahrnehmung und Erkenntnis und
- das **Weltgestalten** in und mit künstlerischen und ästhetischen Praktiken.

Kulturelle Bildung eröffnet hierbei einen Erkenntnisraum jenseits von wahr und falsch, der grundsätzlich offen ist: „Hierdurch entsteht eine Multiperspektivität auf Probleme, Gegenstände und Phänomene“ (Unterberg 2015). Das ermöglicht es uns, dass wir uns Zukünfte vorstellen und gestalten können. Perspektivwechsel helfen uns, denn wir haben es mit vielen unterschiedlichen Betrachtungsweisen unserer Welt zu tun, woraus sich eine Fülle verschiedener und widersprüchlicher Wirklichkeiten ergibt. Genau hier vermögen uns die Künste zu lehren, wie wir mit diesen Spannungsfeldern umgehen können: „Wenn wir uns auf ästhetische Phänomene einlassen, lernen wir, mit Pluralität, Heterogenität, Differenzen und Widersprüchen umzugehen. In ästhetischen Erfahrungen wird uns bewusst, dass die Wirklichkeiten, in denen wir leben, in gewisser Weise nur ‚Bilder mit Rahmen‘ sind, die jederzeit durch andere ‚Bilder‘ mit anderen ‚Rahmen‘ ersetzt werden können“ (Brandstätter 2013/2012).

Bildung und individuelle Handlungs-, Entscheidungs- bzw. Entfaltungsspielräume

Gelingende Bildung bedeutet, sozial und kommunikativ zu interagieren, individuelle wie gesellschaftliche Handlungs- und Spielräume zu verstehen und diese zu nutzen sowie mitzugestalten. „Bildung“ beschreibt hier, dass Menschen Orientierungs- und Referenzpunkte haben und wissen, was wichtig ist (und warum), was hingegen als weniger bedeutend eingeschätzt wird und was wiederum als schlichtweg irrelevant gelten darf. Aus diesen Bewertungsprozessen gehen individuelle wie auch gemeinschaftliche Entscheidungen und Handlungen hervor, die wiederum die Mitbestimmungsfähigkeit der Menschen stärken, damit diese ihre Lebensverhältnisse (gemeinsam) gestalten können (Lederer 2014: 310).

Kulturelle Bildung entfaltet hier ihr Potenzial, indem sie Räume schafft, die als offene, freie und experimentelle Settings nicht durch „richtig“ oder „falsch“ vorgeprägt sind, sondern auf gemeinsame Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse ausgelegt sind. In diesen künstlerischen und ästhetischen Räumen lernen Kinder und Jugendliche (Handlungs-)Optionen kennen oder entwickeln sie selbst und erproben sie anschließend – zwar spielerisch, aber mit Ernstcharakter.

Lebenskunst als Orientierungsrahmen – Kulturelle Bildung!

Der emanzipatorische Bildungsansatz und die eben umrissenen Bildungsdimensionen sind für Kulturelle Bildung keineswegs neu. Sie wurden vor gut 20 Jahren unter dem Leitziel „Lebenskunst lernen“ gebündelt und reflektiert (Fuchs 1999; BKJ 2001; Fuchs 2012). Als „Philosophie der Lebenskunst“ (Schmid 1998) ist zunächst ganz allgemein zu verstehen, dass wir über die Grundlagen und möglichen Formen nachdenken, wie wir unser Leben und unser Selbst gestalten (möchten). „Das Leben erscheint dabei als das Material, die Arbeit des Selbst an sich und der Gestaltung des Lebens als die Kunst bzw. als das ‚Kunstwerk‘.“ (Bockhorst 2013/2012)

**Emanzipatorischer
Bildungsansatz**
siehe S. 14

Eine solche Betrachtung und Gestaltung des Lebens wird nur möglich, wenn wir zugleich (kritisch) reflektieren, unter welchen strukturellen Bedingungen und individuellen Möglichkeiten es überhaupt möglich ist, das Leben gelingend zu vollziehen. Das bedeutet dann auch, in die „Welt um uns herum“ einzugreifen, insofern es nötig ist (Schmid 1999: 54). Bereits hier ist das Spannungsfeld zwischen Autonomie und Selbstbestimmung einerseits und Zwängen und Grenzen, die uns Gesellschaft setzt, andererseits, sichtbar. Chancen bestehen in der Kulturellen Bildung v. a., weil mit den Künsten die emotionale Seite der Persönlichkeitsbildung angesprochen wird und eigene Gestaltungsfähigkeiten erweitert werden (Bockhorst 2013/2012). Bildung – im Medium der

**Grenzen von
Autonomie und
Selbstbestimmung**
siehe S. 14

Künste – ermöglicht zudem „das Hinausdenken und -fühlen über die Grenzen des geltenden Realitätsprinzips“ (Keupp 2001:32). In diesen Räumen kann Zukunftsbildung gelingen.

Kritikfähigkeit, Widerständigkeit und Emanzipation

Wenn wir uns auf Grundlage dieser Bildungsdimensionen mit „Zukunft“ auseinandersetzen, dann müssen wir uns auch dezidiert mit „Bildung als Kritikfähigkeit“ beschäftigen. Dabei geht es um Beurteilen, Unterscheiden und Entscheiden – sowohl in ethisch-politischer und juristischer Hinsicht, aber eben auch ganz allgemein und grundlegend im Hinblick auf „Wahrnehmungen und Denkkakte“ (Fuchs 2017), also auf Bildung. Mit „kritisch“ ist gemeint, einen Sachverhalt zu analysieren, unter dem Menschen leiden, also eine Differenz festzustellen zwischen dem, was ist, und dem, was sein müsste. Es geht um Bewertungsprozesse und – damit verbunden – um Normen und Maßstäbe (ebd.).

„Kritisch sein“ oder „zu Kritik fähig sein“ bewegt sich immer in einem pädagogischen Spannungsfeld: Zum einen soll Bildung auf das Leben in einer aktuell von Leistungs-, Bewertungs-, Verwertungs- und Konkurrenzdrängen durchdrungenen Gesellschaft vorbereiten. Zum anderen wird Bildung zur Voraussetzung, sich diesem gesellschaftlichen „Verfügungsdruck“ zu entziehen, indem sie auf „eigenständige Handlungsfähigkeit“ und „Selbstermächtigung“ orientiert (Menze 1988: 63 nach Bernhard 2018: 135).

Dieses pädagogische Spannungsfeld drückt ein gesellschaftliches Dilemma aus. Gesellschaft bedeutet nämlich immer beides: Sie erwartet, dass Menschen sich anpassen, sie stellt aber auch Ermöglichungsbedingungen bereit, damit Menschen sich eigenständig entwickeln (Fuchs 2014). Bis heute mündet dies für Bildungsakteur*innen in einem Widerspruch. Einerseits macht sich das gesellschaftliche System die Pädagogik zunutze, um Individuen zu funktionalisieren: Bildung und Erziehung dienen in dieser Lesart dazu, Gesellschaft zu reproduzieren. Bildungsakteur*innen stellen demnach jene Erfahrungen, Kenntnisse, Wissensbestände und Handlungsweisen her, welche die Gesellschaft benötigt, um fortzubestehen und sich (moderat) weiterzuentwickeln (Gröll 1975 nach Bernhard 2018: 135). Andererseits versuchen sich Individuen durch Pädagogik und Bildung selbst zu ermächtigen und genau gegen diese Funktionalisierungen und Erwartungen zu wehren. Die Pädagogik übernimmt hier eine große Verantwortung: Sie kann sich damit begnügen, den Status quo fortzuschreiben. Sie kann allerdings ebenso dabei helfen, dass Subjekte so stark werden, dass sie eine umfassendere Kontrolle über ihre Lebensbedingungen wollen und diese aktiv anstreben (Fuchs 2015a: 25f).

In der Geschichte der Pädagogik wird daher mal mehr, mal weniger Widerständigkeit gegen die vielfältigen gesellschaftlichen Zumutungen als pädagogisches Motiv hervorgehoben. Denn gerade weil ihre Lebensvollzüge oft kompliziert und komplex sind, müssen Menschen ein kritisch-distanziertes Verhältnis zur Welt erwerben. „Kritikfähigkeit und Skeptizismus, Unangepasstheit, reflektierte ‚Dysfunktionalität‘, also das bewusste Nicht-Funktionieren gemäß fremdbestimmter Anforderungen und Handlungsimperative, die bspw. nicht mit den eigenen Gewissensüberzeugungen in Einklang zu bringen sind, stellen unverzichtbare Kernelemente jedweden emanzipatorischen Bildungsverständnisses dar“ (Lederer 2014: 313). Zu diesem Prinzip der Widerständigkeit gehört auch die Fähigkeit, dass Menschen die Umstände und Ursachen analysieren, die sich der eigenen Lebensgestaltung entgegenstellen (Fuchs 2017). Widerstandsfähigkeit bedeutet demnach, sich gegenüber vereinnahmenden, fremdbestimmenden Sozialisationsmechanismen zur Wehr setzen zu können (Bernhard nach Fuchs 2015b, vgl. auch Scherr 2019).

Mündigkeit, Emanzipation und Autonomie sind zentrale Leitbegriffe einer „Bildung als Kritikfähigkeit“, die es zu erinnern und zurückzuerobern gilt. Denn einige dieser keineswegs unbekanntenen Begriffe sind nur in den letzten Jahren deutlich in den Hintergrund gerückt, „wobei kaum anzunehmen ist, dass sich die Verhältnisse in einer Weise verbessert hätten, dass eine solche Kritik nunmehr überflüssig wäre“ (Fuchs 2017). Während „Mündigkeit“ darauf orientiert, dass Menschen selbstbewusst und -bestimmt in gegebenen Verhältnissen navigieren, deutet Emanzipation darauf hin, gegebene Verhältnisse zu verändern.

Autonomie wiederum, „ist das Vermögen der Selbstbestimmung nach eigenen Gründen. Autonom handelt eine Person dort, wo sie in der Lage ist, ihre Präferenzen und Wünsche auf einer höheren Stufe und Ebene der Reflektion zu überprüfen und dadurch ihrem Handeln eine bestimmte Richtung zu geben“ (Heidbrink 2007: 267ff). Emanzipation, Mündigkeit und Autonomie münden im Begriff der **Lebenskunst**, die so zu einem „Projekt des sich selbst lenkenden und leitenden Menschen, der trotz aller Unwägbarkeiten und Fremdeinflüsse die autonome Verfügungsgewalt über sein Leben besitzt“ wird (ebd.: 266).

Die Fragen danach, wie souverän der*die Einzelne sein*ihr Leben gestalten kann, welche Freiheitsräume er*sie hat und v. a. auch nutzt und welchen Begrenzungen und Widerständen er*sie unterworfen ist, sind nicht neu. Für zukunftsgerichtete Bildungskonzepte stellt sich aber ganz aktuell die Frage, wie sich heute Spielräume schaffen lassen, welche eine kritisch-weltgesellschaftliche Bildung stärken – emanzipiert vom noch immer verbreiteten ökonomischen bzw. neoliberalen Mainstream. Daher ist „Widerständigkeit“ in den letzten Jahren in der kulturellen Bildung wieder stark ins Bewusstsein gekommen und auch theoretisch fundiert worden. Stichworte sind das „Starke Subjekt“ und die „Kritische Kulturpädagogik“.

Bildung für Zukunft: Die Frage nach Macht und Gerechtigkeit

Die unterschiedlichen inhaltlichen und (gesellschafts-)politischen Zukunftsfragen fordern uns besonders heraus, zu klären (und zu verändern), inwieweit sich unsere Vorstellungen von Machtverhältnissen und von Gerechtigkeit jugend- und zukunftsgerichtet verändern können. Dies ist für alle in der vorliegenden Arbeitshilfe fokussierten Themen grundlegend:

- Das Thema **„Diversität und Inklusion“** (Kapitel 1) stellt infrage, wer Macht hat, d. h. wer in Gruppen und Gesellschaften bestimmt, und wem Zugänge zu Macht verwehrt sind – durch „Mehrheitsnormierung“ und strukturelle Diskriminierung von Minderheiten.
- In den Debatten um Politik und Demokratie, der **politischen Bildung** (Kapitel 2) also, sind Fragen nach den Wirkmechanismen von Macht und nach Rechten quasi eingeschrieben.
- Im Zuge der Beschäftigung mit den **Sustainable Development Goals (SDGs)** (Kapitel 3) wird danach gefragt, wie ökologische, soziale und ökonomische Ressourcen zwischen reichen und armen Regionen, zwischen Generationen und gesellschaftlichen Schichten gerecht verteilt werden.
- Und im **Digitalitätsdiskurs** (Kapitel 4) werden Fragen nach der kommerziellen Macht der Konzerne, nach der Macht von Algorithmen, aber auch nach der Macht von Meinungen und Fake News aufgeworfen.

Wie ein roter Faden werden in diesen Themen also **Zugänge zu Macht und Ressourcen problematisiert**. Besonders wichtig ist dabei zu reflektieren, welche Mechanismen diese Zugänge bewusst und unbewusst verhindern oder erschweren. Um dies erkennen zu können, spielt Bildung eine entscheidende Rolle. Aus Erkenntnisprozessen kann Veränderung erwachsen.

Eine weitere gemeinsame Machtdimension ist, dass die Themen jeweils das **Generationenverhältnis** in den Blick nehmen. Hier sei zunächst an den oben genannten Widerspruch, in dem Bildung und Pädagogik sich bewegen, erinnert – nämlich der zwischen Anpassung und Selbstbestimmung, zwischen Erhalt und Veränderung: Alle pädagogisch Tätigen geben Wissen und Werte an die nachfolgenden Generationen weiter, die notwendig sind, ihr gesellschaftliches Leben fortzusetzen und zu erhalten (Feldes 2018: 260). Es liegt zugleich in ihrer Macht, dass sich Kinder und Jugendliche im oben beschriebenen Sinne zu widerständigen, autonomen selbstbestimmten Expert*innen entwickeln. Es geht daher im Generationenverhältnis nie bloß darum, dass soziale Kontinuität gewahrt und erfolgreich reproduziert wird, sondern es muss immer um die machtvolle Partizipation der Jüngeren und um deren Eigen- und Zukunftsperspektiven gehen (Ricken 2007: 28).

Für die kulturelle Bildungspraxis und ihre Fachkräfte bedeutet dies: Sie sollten sich kritisch und ungleichheitswiderständig zeigen und dies nicht nur in ihrer eigenen praktischen Arbeit, sondern vielmehr auch nach außen offen gegen Benachteiligungen und Diskriminierungen eintreten. Damit können sie individuelle und gemeinschaftliche Veränderungen unterstützen. Dies muss ein zutiefst selbstkritischer Prozess sein, denn spätestens seit Bourdieu (1982) „Die feinen Unterschiede“ sollte uns bewusst sein: Künste und Kultur sind in unserer Gesellschaft nicht nur identitätsstiftende und gemeinschaftsbildende Faktoren, sondern fördern vielmehr – oftmals auch bewusst – Exklusion. Sie werden sowohl als Unterscheidungsmerkmale genutzt und eingesetzt, um bestehende Ordnungen zu verfestigen. Ebenso werden sie populistisch aufgeladen oder politisch vereinnahmt. Daher wäre es ein Fehler anzunehmen, dass der Umgang mit den Künsten alleine genügt, um ein moralisches Bewusstsein zu entwickeln (Fuchs 2014), oder dass Kulturelle Bildung per se Machthierarchien überwinden oder Gerechtigkeit fördern kann.

Erst wenn Macht anders – und neu – verteilt wird, ist es möglich, grundständig für eine gerechte Verteilung von Chancen und Ressourcen zu sorgen, in der Gegenwart als auch für die Zukunft. Dies kann nur gesamtgesellschaftlich und politisch angegangen werden. Dennoch braucht es in der Bildungsarbeit einen Diskurs, welche Vorstellung davon, was (un)gerecht ist, vermittelt bzw. ausgehandelt werden soll.

Als normativer Referenzrahmen von Gerechtigkeitsurteilen, der impulsgebend im Bereich von Bildung sein kann, wird der **Capability Approach** vorgeschlagen. Er orientiert sich an „Vermögen“ bzw. „Befähigungen“ (capabilities) und deren Verwirklichungschancen. Damit nimmt er die umfassenden Potenziale des Menschen in den Blick und will dafür sorgen, dass sich diese entfalten können. „Materielle Güter und Ressourcen werden für diesen Zweck nur als wichtige Mittel und nicht mehr als Selbstzweck betrachtet. Es geht vielmehr um *Befähigungen*, über die der Mensch verfügen muss, damit er sein Leben erfolgreich gestalten kann.“ (Sauter 2017: 372) Der Ansatz ist geeignet, Ungleichheit mehrdimensional zu beschreiben und berücksichtigt dabei verschiedene Einflussfaktoren und Zielsetzungen sowie auf welche gesellschaftlichen Entwicklungen sie sich beziehen. Er stellt zudem dar, wie Ziele erreicht werden konnten. Kern der Theorie, die auf von Sen (2013) und Nussbaum (Nussbaum/Sen 1993) basiert, sind die Menschenrechte bzw. das darin grundgelegte Konzept der Würde.

Selbstoptimierung und Kompetenzorientierung als Fallstricke

Dass Wissen schnell veraltet und Wissensvermittlung nur bedingt für einen zukunftsgerichteten Bildungsbegriff nützlich ist, ist inzwischen breit anerkannt. Auch aus neoliberaler und ökonomischer Perspektive haben sich daher zwei weitergehende „Bildungsstrategien“ entwickelt, um sich Zukunftsanforderungen zu stellen: Bildung als Prozess der Selbstoptimierung und Bildung als Kompetenzentwicklung. (Neoliberale) „Ökonomisierung“ meint, dass Kriterien und Regulierungsmechanismen des kapitalistischen Marktes wie Leistung, Konkurrenz oder Durchorganisation (Effizienz und Effektivität) in immer mehr Lebensbereiche eindringen.

Selbstoptimierung wird zwar kontrovers diskutiert, ist aber dennoch ein aktuell weitverbreitetes gesellschaftliches Orientierungsmuster. Sie lässt sich ganz allgemein als kontinuierlicher Prozess definieren, der dazu dient, die persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten durch „Selbstthematization, rationale Selbstkontrolle und permanente Rückmeldungen“ (Fenner 2020) zu verbessern. Ziel ist es, ein „Optimum“ zu erreichen, d. h. einen bestmöglichen oder vollkommenen Zustand. Dem Subjekt wird das Leistungsprinzip eingeschrieben. Es soll eigenverantwortlich (Bildungs-)Erfolg, beruflichen Aufstieg, Gesundheit und ökonomische Sicherheit erreichen. Selbstoptimierung erhöht damit die Anforderungen an die*den Einzelnen und stärkt seine*ihre Eigenverantwortung auch hinsichtlich Bildung, blendet aber zumeist die ungleichen und ungerechten Ausgangsbedingungen aus, unter denen bspw. Kinder und Jugendliche aufwachsen.

Weil sich unsere Gesellschaft spätestens seit der Zweiten Moderne (nach de Haan 2008: 25f) so dynamisch entwickelt, wird das Prinzip der Eigenverantwortung und Selbstoptimierung aber auch, fast unbewusst, zum persönlichen und gesellschaftlichen Rettungsanker: Verhaltenskodizes, Ordnungsstrukturen und Rollen, die traditionell geprägt und gesellschaftlich erwartet werden, verlieren vielfach ihre Gültigkeit oder büßen ihre Bedeutung ein. Damit wird dem*der Einzelnen abgefordert, die eigene Lebensführung wie den Umgang mit Anderen selbst zu gestalten und dafür subjektive Einstellungen und Entscheidungen heranzuziehen. Das bedeutet einerseits Gestaltungsfreiheit und dass das Subjekt aufgewertet wird. Andererseits verlieren Gesellschaft und die*der Einzelne ordnende Strukturen, was zu mehr Unsicherheit führt. „Das Individuum kann nicht nur, es muss in immer mehr Bereichen selbst entscheiden: nicht allein, wie es sein Leben gestalten, sondern auch, wie es sich selbst ins Verhältnis zu anderen, zur Gesellschaft und zur Kultur setzen will. Gesellschaftliche Vorgaben zerbröckeln, eindeutige Interpretationen des Weltgeschehens, der Folgen des alltäglichen Handelns haben keine stabile Resonanz mehr und ziehen unsichere,

ja riskante Folgen nach sich.“ (de Haan 2008: 26) Die Gestaltungsfreiheit ist zudem trügerisch, weil die Handlungsoptionen nicht alles zulassen, was sich der*die Einzelne wünscht. Und selbst „Einzigartigkeit“ bewegt sich im Kontext von Konventionen, die von gesellschaftlichen Standards oder vorherrschenden Lebensstilen geprägt sind (ebd.: 27).

Eine zweites, den öffentlichen (Bildungs-)Diskurs noch stärker bestimmendes Konzept ist der **Kompetenzerwerb**. Der Kompetenzbegriff bezieht sich darauf, dass das Subjekt nicht nur in konkreten Situationen bzw. für konkrete Aufgaben handlungsfähig und -bereit ist, sondern seine Fähigkeiten auch in ähnlichen Situationen bzw. für ähnliche Aufgaben anwenden kann. Kompetenzen manifestieren und zeigen sich also in beobachtbarem und messbarem Verhalten. Sie haben eine ganz praktische Funktion: Probleme angemessen lösen zu können (de Haan 2008: 39f). Kompetenzkonzepte beanspruchen für sich die funktionalen Vermögen des Menschen zu entwickeln, die er benötigt, um in modernen hochkomplexen Gesellschaften gut zu leben. Insofern sind sie nützlichkeitsaffin: Menschen wird aus zweckrationalen Gründen empfohlen, sich bestimmte Schlüsselkompetenzen anzueignen. Sie werden also nicht in erster Linie um ihrer selbst willen angestrebt (Wertrationalität).

Unbestritten ist, dass Kompetenzen notwendig sind, damit Menschen verschiedene Anforderungen des beruflichen und gesellschaftlichen Alltags und Lebens bewältigen können. Zugleich, das sollte durch die Erläuterungen zu „Bildung“ deutlich geworden sein, ist Bildung mehr als Kompetenzen und es wäre fatal für das Wohlergehen jedes*r Einzelnen und der Gemeinschaft, wenn Bildung auf Kompetenzen reduziert werden würde.

Auch das Kompetenzkonzept wurde weiterentwickelt. Dem Bildungswissenschaftler Gerhard de Haan (2008: 31) zufolge, der sich intensiv mit Bildungs- und Zukunftsforschung auseinandersetzt, bilden die Menschenrechte, demokratische Strukturen und die Orientierung an Kriterien für eine nachhaltige Entwicklung die ethische Grundlage dafür, zukunftsorientierte Schlüsselkompetenzen zu bestimmen. Für das Individuum lassen sich auf dieser Grundlage übergreifende Bildungsziele formulieren, die ihm für seine persönliche Lebensgestaltung hilfreich sind: „[...] politisch partizipieren und Einfluss nehmen zu können, am wirtschaftlichen Leben teilhaben zu können, intellektuelle Ressourcen und Informationen erschließen und nutzen zu können, soziale Netzwerke knüpfen und Beziehungen zu anderen eingehen zu können, die physische und psychische Gesundheit selbsttätig erhalten und Freude am Leben entwickeln zu können, sind in diesem Zusammenhang zu nennen. Betont man die gesellschaftliche Seite, so sollen die Individuen befähigt werden, für eine gute Gesellschaft eintreten zu können. Dazu gehört die Fähigkeit, für Gleichheit und gegen Diskriminierung sowie für den sozialen Zusammenhalt und zivilgesellschaftliches Engagement einzutreten, die

Möglichkeit, sich für die Menschenrechte und für nachhaltige Entwicklungsprozesse engagieren zu können, die Fähigkeit zu fairer Regelung von Konflikten und zur Ausübung von deliberativ verhandelten Mitbestimmungsrechten“ (de Haan 2008: 32).

Kulturelle Bildung ist nicht frei von diesem ökonomisch bestimmten Diskurs. So setzt sich die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) bspw. für die Anerkennung von Kompetenzen ein, die im Rahmen von non-formalen Bildungsangeboten erworben werden. Damit soll verdeutlicht werden, dass nicht allein das formale Bildungssystem dazu beiträgt, Kinder und Jugendliche für ihren (beruflichen) Lebensweg zu stärken, sondern eben auch die außerschulischen Bildungsangebote. Ausdruck dafür ist z. B. der Kompetenznachweis Kultur (BKJ o. J.) – ein Bildungspass, der dokumentiert, welche Stärken junge Menschen in kulturellen Bildungsprojekten zeigen.

Aber auch an anderer Stelle zeigt sich, dass sich Haltungen in der und gegenüber der Kulturellen Bildung verschieben (Becker 2014/2013): Die Träger der Kulturellen Bildung selbst hätten in den letzten Jahren funktionalistische Argumentationslinien verinnerlicht. Betont werden würde zunehmend nicht mehr der Eigenwert Kultureller Bildung als Teil der Allgemeinbildung, sondern der Wert Kultureller Bildung *für* die Allgemeinbildung, aber auch für die Persönlichkeitsentwicklung und den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Kulturelle Bildung werde oftmals zum Dienstleister: für das formale Bildungssystem oder für gesellschaftliche Fehlentwicklungen. Dies steht in einem fundamentalen Widerspruch zu den eigentlichen Potenzialen Kultureller Bildung: „Hervorzuheben ist, dass die kulturelle Kinder- und Jugendarbeit eine der wenigen gesellschaftlichen Instanzen ist, die es erlauben, die essentielle Freiheit der Bildung gegen alle Funktionalisierungen wirklich ernst zu nehmen, und die deshalb für umfassende Bildungsaufgaben in besonderem Maße geeignet ist“ (Lindner 2003:83).

Zukunftsannäherung über Werte und Diskurse

Werte definieren, wonach wir als Individuen und als Gesellschaft streben. Sie beziehen sich auf Gemeinschaften – als bewusste oder unbewusste Vorstellungen der Mitglieder, was sie als wünschenswert erstreben und wie sie handeln sollen (Keuchel 2017: 19). Ähnlich wie bei „Bildung“ sind Handlungsorientierung und Gemeinschaft bedeutend, um Werte zu konstituieren: Sie werden miteinander ausgehandelt und zeigen sich im Verhalten und Handeln.

Werte und Bildung hängen eng zusammen, besonders dann, wenn Wertevermittlung als fundamentaler Auftrag von Bildung – und mehr noch: von Erziehung – verstanden wird und diese sich auch mit dem Wertewandel auseinandersetzt.

Ein Bildungsbegriff, der Selbstbildung zum zentralen Prinzip erklärt und bspw. in der Kulturellen Bildung angewendet wird, steht dabei in einem gewissen Widerspruch zur Vermittlung von gesellschaftlich akzeptierten Werten und Normen (Keuchel 2017: 19). Demnach ist es im Rahmen von Bildung und Erziehung nicht oder nur schwer möglich, einen allgemeingültigen „Wertekanon“ zu vermitteln, wenn sich Gesellschaft nicht nur modernisiert und dynamisiert, sondern vielmehr stark transformiert, pluralisiert und individualisiert. Ein Ausweg wird hier gesucht, indem weniger vom „Wertewandel“, sondern vielmehr von „Werteverstärkungen“ gesprochen wird, der auch zu einem Wandel der Erziehungsziele und -stile, der Bildungsziele und Bildungsinhalte führt. So verändern sich die Werte selbst nicht, sondern vielmehr die Einstellung ihnen gegenüber, ihre Rangordnung und ihre Bedeutsamkeit für das Handeln der Menschen (Bueb 2008: 49 nach Keuchel 2017: 26). Heinz-Elmar Tenorth schlussfolgert daraus, dass der einzige Wert, der in der Erziehung universell gesetzt werden kann und soll, nur der sei, „den Sinn für Heterogenität und Differenz zu schärfen, eine Politik der Anerkennung angesichts einer Vielfalt der Werte und Kulturen zu pflegen“ (Tenorth 2008: 62 nach Keuchel 2017: 25f).

Werte können in Projekten der Kulturellen Bildung nicht nur thematisiert, kritisch hinterfragt und verhandelt werden, sondern es ist wichtig, dass sie im kulturpädagogischen Alltag auch (vor-)gelebt werden. Alle hier in der Arbeitshilfe gewählten Themen hängen mit Werten und Haltungen zusammen und eignen sich daher dafür, miteinander zu diskutieren, zu reflektieren und zu vereinbaren, wie ein aufmerksames und gerechtes Miteinander in der Gruppe aussehen kann und soll – Demokratie, Diversität, Digitalität und Nachhaltigkeit. Diese Themen sind durch ihre normative Aufladung aber auch für einen weiteren kritischen (widerständigen) Ansatz geeignet: In kulturpädagogischen Projekten können gesellschaftliche Missstände, Situationen, in denen Menschen nicht gut behandelt werden, thematisiert, also mit künstlerischen Mitteln hervorgehoben und anderen gezeigt werden. Die Künste ermöglichen es, der Gesellschaft einen Spiegel vorzuhalten. Sie sind zugleich Orte der spielerischen Freiheit. Sie bilden demnach nicht bloß ab, sondern sie bieten auch eine Gelegenheit, sich von einer möglicherweise schlechten Gegenwart zu lösen. „In den Künsten werden auf diese Weise Visionen und Utopien formuliert, die die Menschen ansprechen bzw. deren Fantasien freisetzen, dass ein Leben auch anders sein kann, als es möglicherweise ist“ (Fuchs 2015b). Und was ist dies sonst als das eingangs als notwendig beschriebene Entwickeln von Zukunftsbildern durch Bildungsprozesse mit dem besonderen Potenzial Kultureller Bildung?

Gerechtigkeit und Bildung siehe S. 16

Kerstin Hübner leitet den Arbeitsbereich „Kooperation, Bildung, Innovation“ bei der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Kooperationen, Bildungslandschaften und -bündnisse sowie Zivilgesellschaft.

Literatur

Becker, Helle (2014/2013): Kulturelle Bildung nach Plan, oder: Die dunkle Seite des Hypes. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-nach-plan-oder-dunkle-seite-des-hypes> [Zugriff: 30.10.2020].

Bernhard, Armin (2011): Allgemeine Pädagogik. Auf praxisphilosophischer Grundlage. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.

Bernhard, Armin (2018): Bildung. In: Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz/Rühle, Manuel (Hrsg.) (2018): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S.132–148.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

Bockhorst, Hildegard (2013/2012): „Lernziel Lebenskunst“ in der Kulturellen Bildung. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/lernziel-lebenskunst-kulturellen-bildung> [Zugriff: 30.10.2020].

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brandstätter, Ursula (2013/2012): Ästhetische Erfahrung. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung> [Zugriff: 30.10.2020].

BKJ – Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Hrsg.) (2001): Kultur – Jugend – Bildung: Kulturpädagogische Schlüsseltexte 1970–2000. Remscheid.

BKJ – Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Hrsg.) (o. J.): Kompetenznachweis Kultur. Website. <https://kompetenznachweiskultur.de> [Zugriff: 30.10.2020].

Dannenberg, Sascha/Fischer, Nele (2020): Zukünfte. Mitmachen, bitte. Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer gestaltenden Zukunftsperspektive. In: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) (2020): Zukunft – jetzt utopisch gerecht. kubi – Magazin für Kulturelle Bildung. No. 19. S. 7–11.

Deines, Stefan/Liptow, Jasper/Seel, Martin (2013): Kunst und Erfahrung. Eine theoretische Landkarte. In: Deines, Stefan/Liptow, Jasper/Seel, Martin (Hrsg.) (2013): Kunst und Erfahrung. Beiträge zu einer politischen Kontroverse. Berlin: Suhrkamp. S. 7–37.

de Haan, Gerhard (2008): Ungewisse Zukunft, Kompetenzerwerb und Bildung. In: Ehrenspeck, Yvonne/de Haan, Gerhard/Thiel, Felicitas (Hrsg.) (2008): Bildung: Angebot oder Zumutung? Wiesbaden: VS Verlag. S. 25–44.

de Haan, Gerhard (o. J.): Zukunftsforschung im Bildungsbereich Ein Interview mit Gerhard de Haan. http://www.institutfutur.de/docs/Interview_21_EwiZukunftsforschung.pdf [Zugriff: 30.10.2020].

Ehlers, Ulf-Daniel (2019): Future Skills und Hochschulbildung. „Future Skill Readiness“. In: Hafer, Jörg/Mauch, Martina/ Schumann, Marlen (Hrsg.) (2019): Teilhabe in der digitalen Bildungswelt. Münster; New York: Waxmann. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-180075. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-180075>. S. 37–48. [Zugriff: 30.10.2020].

Ehlers, Ulf (2020): Bildung in unsicheren Zeiten – Zur Zukunft der Hochschulbildung. <https://nextskills.org/2020/03/27/bildung-in-unsicheren-zeiten-zur-zukunft-der-hochschulbildung/> [Zugriff: 30.10.2020].

Feltes, Torsten (2018): Pädagogik und Gesellschaftstheorie. In: Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz/Rühle, Manuel (Hrsg.) (2018): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim; Basel: Beltz Juventa. S.260–271.

Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. München, Wien, Baltimore.

Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden. VS.

Fenner, Dagmar (2020): Selbstoptimierung. <https://www.bpb.de/gesellschaft/umwelt/bioethik/311818/selbstoptimierung> [Zugriff: 30.10.2020].

Fuchs, Max (1994): Kultur lernen. Eine Einführung in die Allgemeine Kulturpädagogik. Remscheid.

Fuchs, Max (1999): Kulturelle Bildung und Lebenskunst. In: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Hrsg.) (1999): Lernziel Lebenskunst. Konzepte und Perspektiven. Remscheid. S. 29–40.

Fuchs, Max (2012): Kultur und Subjekt. Bildungsprozesse zwischen Emanzipation und Anpassung. München: kopaed.

Fuchs, Max (2014): Kulturelle Bildung als neoliberale Formung des Subjekts? Eine Nachfrage. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-neoliberale-formung-des-subjekts-nachfrage> [Zugriff: 17.06.2019].

Fuchs, Max (2015a): Kulturelle Bildung, die Kulturschule und die Kunst. Aufsätze und Vorträge 2013 und 2014. <https://www.maxfuchs.eu/wp-content/uploads/2014/03/Kulturelle-Bildung-die-Kulturschule-und-die-Kunst-Endfassung.pdf> [Zugriff: 30.10.2020].

Fuchs, Max (2015b): Widerständigkeit als Bildungsziel – Ein zentrales Element einer selbstbestimmten Lebensführung. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/widerstaendigkeit-bildungsziel-zentrales-element-einer-selbstbestimmten-lebensfuehrung> [Zugriff: 24.06.2019].

Fuchs, Max (2017): Brauchen wir eine „Kritische Kulturpädagogik“? Eine Skizze. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/brauchen-kritische-kulturpaedagogik-skizze> [Zugriff: 24.06.2019].

Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.) (2017): Kritische Kulturpädagogik. Gesellschaft – Bildung – Kultur. München: kopaed.

Heidbrink, Ludger (2007): Autonomie und Lebenskunst. Zu den Grenzen der Selbstbestimmung. In: Kersting, Wolfgang/Langbehn, Claus (Hrsg.) (2007): Kritik der Lebenskunst. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 261–286.

Keuchel, Susanne (2017): Wertewandel und Kulturelle Bildung. Zur Notwendigkeit einer Kulturellen Bildung 3.0 in Zeiten gesellschaftlicher Transformation. In: Keuchel, Susanne/Kelb, Viola (Hrsg.) (2017): Wertewandel in der Kulturellen Bildung. transcript. S. 17–64.

Keupp, Heiner (2001): Vom Möglichkeitssinn: Spielerische Zukünfte entwerfen. In: Grüneisl, Gerd/Knecht, Gerd/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Mensch und Spiel. Unna: LKD. S. 21–33.

Lederer, Bernd (2014): Kompetenz oder Bildung: eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubestimmung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis. Innsbruck. <https://diglib.uibk.ac.at/ulbtirola/download/pdf/279518?originalFilename=true> [Zugriff: 30.10.2020].

Lindner, Werner (2003): Ich lerne zu leben. Evaluation von Bildungswirkungen in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen. Qualitätsanalyse zum Wirksamkeitsdialog. Unna: LKD.

Mollenhauer, Klaus (1980): Einige erziehungswissenschaftliche Probleme im Zusammenhang der Erforschung von ‚Alltagswelten Jugendlicher‘. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.) (1980): Pädagogik und Alltag. Methoden und Ergebnisse alltagsorientierter Forschung in der Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett. S. 97–112.

Nussbaum, Martha C./Sen, Amartya (Ed.) (1993): The Quality of Life. Oxford: Clarendon.

OECD (2019): Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030 – A Series Of Concept Notes. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf [Zugriff: 21.08.2020].

Rawls, John (1975): Eine Theorie der Gerechtigkeit. für die dt. Übers. überarb. Auflage 1975, 1. Auflage 1971. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ricken, Norbert (2007): Das Ende der Bildung als Anfang – Anmerkungen zum Streit um Bildung. In: Harring, Marius/Rohlf, Carsten/Palentien, Christian (Hrsg.) (2007): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag. S. 15–40.

Sauter, Sven (2017): Kulturelle Bildungsgerechtigkeit. Überlegungen zu einem Rahmenkonzept inklusiver Kulturpraxis. In: Hübner, Kerstin/Kelb, Viola/Schönfeld, Franziska/Ullrich, Sabine (Hrsg.) (2017): Teilhabe. Versprechen?! Diskurse über Chancen- und Bildungsgerechtigkeit, Kulturelle Bildung und Bildungsbündnisse. München: kopaed. S. 367–377.

Scherr, Albert (2019): Widerständigkeit, Widerstehen, Widerstand – Über Eigensinn, Urteilsfähigkeit und die Kraft zum Nicht-Mitmachen. In: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) (2019): Widerstehen – sich selbst positionieren. kubi – Magazin für Kulturelle Bildung. No. 17. S. 6–11.

Schmid, Wilhelm (1998): Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schmid, Wilhelm (1999): Über den Versuch zur Neubegründung einer Philosophie der Lebenskunst nach Foucault. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.) (1999): Lernziel Lebenskunst. Konzepte und Perspektiven. Remscheid. S. 15–28.

Schrödter, Mark (2013/2012): Wohlergehenfreiheit – Welche Lebenschancen brauchen junge Menschen? Der Capability-Ansatz als möglicher Orientierungsrahmen. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/wohlergehen-freiheit-welche-lebenschancen-brauchen-jungemensch-capability-ansatz> [Zugriff: 25.07.2019].

Sen, Amartya (2013): Die Idee der Gerechtigkeit. München: dtv.

Timmerberg, Vera/Schorn, Brigitte (Hrsg.) (2009): Neue Wege der Anerkennung von Kompetenzen in der Kulturellen Bildung. Der Kompetenznachweis Kultur in Theorie und Praxis. München: kopaed.

Toffler, Alvin (1974): Learning for Tomorrow: The Role of the Future in Education. New York: Random House.

Unterberg, Lisa (2015): Qualitäten der Künste in der Kulturellen Bildung. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/qualitaeten-kuenste-kulturellen-bildung> [Zugriff: 30.10.2020].



Zukunftsthema: Empowerment und Antidiskriminierung

Im vorliegenden Kapitel wird Bezug auf einen Ansatz genommen, der Macht hinterfragt und Kinder und Jugendliche in ihren Anliegen und ihrem Selbstausdruck stärkt. Beispiele und Erfahrungen aus der Praxis zeigen den Status Quo und eröffnen Möglichkeiten für die Praxis.

| | | |
|-----------------------|---|----|
| Fachbeitrag | Empowerment – ein Muss! Inklusive und diskriminierungssensible Handlungsstrategien in der Arbeit mit jungen Menschen; Ely Almeida Rist, Pädagogin und Trainerin der politischen Bildung | 26 |
| Interview | „Wir probieren, etwas zu verändern“; Olla Amoura, TALK-Projekt, adis e.V. | 34 |
| Aus der Praxis | Rappt euch zusammen; Projekt „The Wedding Story“, Interkulturell-Aktiv e. V., Berlin | 38 |
| Interview | Mehrheitsgesellschaftliches Staunen und versteckter Rassismus; Susanne Bücken, Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen | 42 |

Empowerment – ein Muss! Inklusive und diskriminierungs- sensible Handlungsstrategien in der Arbeit mit jungen Menschen

Ely Almeida Rist

Besonders Kinder und Jugendliche glauben, was ihnen von außen zugeschrieben wird. Sie gewöhnen sich an Diskriminierung. Dass sie das erfahren, dafür beschuldigen sie sich oftmals selbst. Ein empowerndes Lernumfeld setzt diesem Mechanismus etwas entgegen, findet Ely Almeida Rist. Und empfiehlt Reflexionsstrategien für Pädagog*innen, um darauf ihre Arbeit mit jungen Menschen zu gründen.

Ely Almeida Rist ist Pädagogin und Trainerin der politischen Bildung mit den Schwerpunkten Empowerment, Rassismuskritik und Frauenpolitik. Seit 2011 engagiert sie sich u. a. in der Bildung für nachhaltige Entwicklung, in der Begleitung von Freiwilligendiensten und in der Beratung von Menschen mit Fluchterfahrung.

Es geht um einen Blick, der durch tiefen Respekt, Sorgfalt und den aufrichtigen Glauben an die Fähigkeit der Lernenden gekennzeichnet ist und um einen Blick auf sich selbst. Dies erfordert Zuhören, Ernstnehmen der Klient*innen sowie Selbstkritik. Kinder und Jugendliche werden nicht als Objekte, die eines Tages Subjekte sein werden, gesehen, sondern als Menschen, die bereits Subjekte sind und die eigene Bedürfnisse kennen. Nicht als Wesen, die eines Tages Bürger*innen sein werden, sondern als Menschen, die bereits Bürger*innen sind.

Vasconcellos 2009: 201 [eig. Übersetzung]

Inklusion: Neues Wissen für eine neue Pädagogik

Inklusion ist Einschließen. Laut Sasaki bedeutet sie u. a. „Veränderung der Gesellschaft als Voraussetzung für die Ausübung der Menschenrechte und der Staatsbürgerschaft“ (2005: 22 [eig. Übersetzung]). D. h. alle aufzunehmen, nicht um homogene Gruppen zu haben, sondern um Menschen zu ermöglichen in Gruppen zu sein und in ihrer Individualität gesehen und geschätzt zu werden.

In einer inklusiven und diskriminierungssensiblen Bildungsarbeit geht es darum, diskriminierendes Wissen zu verlernen und neues Wissen zu produzieren, neue Einstellungen einzunehmen, die das Verständnis für eine inklusive Haltung ermöglichen.

Zu diesem Zweck ist es notwendig, eine sensible Haltung zu entwickeln, die auf inklusive Praktiken abzielt, die eigenen Lehr-Methoden und Praktiken an die neuen Bildungsanforderungen anzupassen, ein neues Handlungskonzept zu definieren sowie die eigene Haltung, Fähigkeiten, Wissen und Kompetenzen zu reflektieren. In einem inklusiven und diskriminierungssensiblen Bildungskontext können alle Menschen ihr Recht ausüben, können anders sein, anders handeln, anders lernen und unterschiedliche Antworten finden.

Diskriminierungserfahrungen: Die negative Spirale

Die alltägliche Erfahrung von Diskriminierung erzeugt soziale Ungerechtigkeit und diese schafft oft Gefühle der Minderwertigkeit, Passivität und Unbeweglichkeit. Meist sind diese Diskriminierungen nicht offensichtlich. Sehr oft werden junge Menschen dabei in Kategorien wie „Opfer“, „arm“, „ausgeschlossen“, „kriminell“ oder „hoffnungslos“ aufgeteilt. Diese Zuschreibungen und Ausgrenzungen führen zu Isolation und Trauer. Und: Die Erfahrung zeigt, dass sich junge Menschen an den Ort der Minderwertigkeit, Isolation und Unbeweglichkeit gewöhnen, an den sie durch Wiederholung von Diskriminierungserfahrungen platziert werden. Einige Jugendliche interpretieren Ausgrenzung und Schikanen sogar als Schicksal oder Pech, weil sie sehr oft für ihre Diskriminierungserfahrungen schuldig gemacht werden.

Wenn die Verantwortlichen also nicht identifiziert und diese Mechanismen nicht offengelegt werden, wird die benachteiligte Person für ihren Zustand also selbst verantwortlich gemacht. Diskriminierung wird dann bedauerlicherweise dargestellt als Folge des Unglücks, der eigenen Entscheidung oder der Unfähigkeit, sich selbst einzubeziehen und sich zu integrieren. Um dem entgegenzuwirken, ist ein empowerndes Lernumfeld wichtig. Aber: Kinder -und Jugendeinrichtungen oder Pädagog*innen reflektieren und untersuchen selten diese Erfahrungen, obwohl sie alltäglich sind.

Gesellschaftliche Transformation: Strukturelle Diskriminierung aufbrechen

In diesem Verständnis ist strukturelle Diskriminierung ein tief verankertes Phänomen in unserer Gesellschaft und eine historisch-politisch-kulturelle Konstruktion. Es braucht daher bewusste, gewollte, gesellschaftliche Transformationsprozesse auf der menschlichen, sozialen, kulturellen, institutionellen und strukturellen Ebene. Der Beginn des 21. Jahrhunderts dürfte vom Fortschritt des Kampfes für eine integrativere Gesellschaft geprägt sein. Es wird mehr und mehr sichtbar, dass soziale Bewegungen diese Agenda seit Jahrzehnten voranbringen, indem sie für Veränderungen in der Öffentlichkeit mobilisieren und alle Formen von Vorurteilen und Diskriminierung bekämpfen. Sie zielen darauf, Paradigmen zu brechen, die seit Jahrhunderten als Standardmodell gelehrt und betrachtet werden.

Ermutigend ist, dass Fortschritte erkennbar sind: So sind die Forderungen nach der Aufnahme von Geflüchteten und die Anerkennung von Asylrechten eine der wichtigsten Veränderungen, die wir in den Medien und im zwischenmensch-

Kulturelle Bildung oder Schule können nicht alles leisten, aber sie können mehr, als sie aktuell tun. Sie können Unterschiede berücksichtigen, ohne sie zu Defiziten zu machen.

Ely Almeida Rist

lichen Dialog in den letzten Jahren sehen konnten. Auch Pädagog*innen, Sozialarbeiter*innen, Künstler*innen nehmen die Diskussionen über Flucht und Fluchtursachen als Thema wahr – in ihrer Arbeit, zu Hause oder mit anderen Menschen, mit denen sie in Beziehung stehen. Das heißt nicht, dass alle diese Diskussionen wertschätzend und diskriminierungssensibel stattfinden. Aber es bedeutet, dass der Diskurs überhaupt Platz findet in der Gesellschaft. Wir mischen uns ein. Wir verändern unsere Narrative und müssen Fortschritte anerkennen. Aber: Wir werden keine wirkliche integrative Gesellschaft sein, solange wir keinen intersektionellen Blick auf unsere Gesellschaft haben. Dieser Blick ermöglicht es erst die Verflechtung unterschiedlicher Diskriminierungsformen sowie die eigene Verwobenheit in dieses System zu erkennen. Das Konzept der Inklusion und diskriminierungssensiblen Bildungsarbeit basiert auf diesem Verständnis von Intersektionalität.

Die alleinige Wahrnehmung von Ungerechtigkeit und Rassismus bspw. in der Asylpolitik befreit daher nicht von der eigenen Involviertheit. Der erste Schritt besteht zwar darin, sich als Teil des Systems zu sehen und die eigene Handlung zu hinterfragen. Wenn es in Bildung und Gesellschaft aber wirklich darum geht, Inklusion zu realisieren, dann ist es notwendig, sich in der Arbeit den sogenannten

Minderheitengruppen zuzuwenden, die aufgrund von Identitätsmerkmalen daran gehindert sind oder durch die gesellschaftliche Ordnung daran gehindert werden, Zugang zu Machträumen zu erhalten. Mit ihnen erst können neue Formate gedacht und gestaltet werden. In der gemeinsamen Arbeit wird zunächst und immer wieder die gesellschaftliche Positionierung reflektiert und damit die eigene Sprechposition bewusst. Diese Reflexion setzt das Wissen über eigene Privilegien voraus, die Umverteilung von Macht und die Anerkennung der Diskriminierungserfahrungen von Frauen*, Schwarzen, People of Color, Indigenous, Geflüchteten, Menschen mit sogenannten Behinderungen, LGBTQIAs (Lesben, Schwule, Bisexuelle, Transgender, Queer, Intersexuelle und Asexuelle), älteren Menschen und Menschen mit wirtschaftlicher und sozialer Gefährdung. Intersektionalität zu betrachten, bedeutet also, das Verständnis von Ungleichverhältnissen in bewusste Handlungen umzuwandeln.

Inklusive Bildung und Empowerment: Verantwortung der Träger und Fachkräfte

Die Verteidigung des universellen Rechts auf Zugang zu Bildung und die Gewährleistung der Teilnahme aller an Bildungsangeboten – unabhängig von sozialen, ethnischen, wirtschaftlichen und kulturellen Unterschieden – zeigt einen Fortschritt in der Bildungsgestaltung. Dies hebt zugleich hervor, dass dieser „neue“ Kontext ein neues Denken sowie Debatten über neue Paradigmen braucht. Neue Paradigmen, die konstruierte Normen infrage stellen und die feststellen, dass es bei inklusiver Bildung nicht mehr darum geht, „normal“ mit „außergewöhnlich“ zusammenzubringen, sondern darum, eine andere Definition von „Normalisierung“ zu schaffen. Inklusive und diskriminierungssensible Bildungsarbeit braucht faire und offene Verhandlungen, die zur Verwirklichung von Einschlussprozessen in allen Ebenen der Gesellschaft beitragen. Das setzt bspw. voraus, die soziale Unzulänglichkeit aller Menschen festzustellen und postkoloniale Diskussionen zu führen.

Es sollte aber nicht die Aufgabe der Betroffenen sein, sich darum zu kümmern, dass das System geändert wird. Vielmehr müssen alle, v. a. Pädagog*innen, Widerstand leisten, damit das System verändert wird. Wir alle müssen dafür sorgen, dass Kinder und Jugendliche darüber sprechen, dass sie sich nicht einsam fühlen, dass sie an Lösungen glauben. Diese Lösungen sollten sowohl in den offenen Bildungsangeboten als auch in den Organisationsstrukturen vorgenommen werden, um tiefgreifende Veränderungen in den Bildungseinrichtungen und in den Handlungsmethoden zu ermöglichen.

Dafür ist eine Pädagogik notwendig, die eine neue Art der Beziehung zum Wissen darstellt, in der Pädagog*innen, Schüler*innen, Eltern und die Gesellschaft ge-

Empowerment geschieht durch Transformation. Transformation geschieht, indem Menschen sich erlauben zu träumen und an sich selbst, an die eigenen Stärken und Fähigkeiten zu glauben, um den Kontext, in dem sie leben, umzugestalten.

Ely Almeida Rist

meinsam agieren, um diskriminierendes Wissen zu verlernen und zu dekonstruieren. Damit ein inklusives Lernumfeld gestaltet werden kann.

Diskriminierung ist ein Machtverhältnis, das überall in unserer Gesellschaft und damit auch in der pädagogischen Arbeit verankert ist. In einer diskriminierungssensiblen Pädagogik muss daher auch die diskriminierende strukturelle Praxis untersucht werden. Die Rolle von Pädagog*innen besteht darin, eine diskriminierungskritische Haltung zu vermitteln. Das fängt bei jeder einzelnen Person an und geht bis auf die institutionelle Ebene. Dazu gehört die kritische Beobachtung der Einrichtungskultur und -struktur, die Übernahme von Verantwortung sowie die Schaffung von Inklusionsmethoden und Schutzräumen.

Empowerment als Praxis, die darauf abzielt, Autonomie und Emanzipation zu schaffen, ist von wesentlicher Bedeutung und muss sofort umgesetzt werden, auf allen Ebenen. Nur so kann die permanente Wiederholung diskriminierender Gewalterfahrungen unterbrochen werden. Empowerment geschieht durch Transformation. Transformation geschieht, indem Menschen sich erlauben zu träumen und an sich selbst, an die eigenen Stärken und Fähigkeiten zu glauben, um den Kontext, in dem sie leben, umzugestalten.

Fachkräfte sollten in der Lage sein, Orte zu schaffen, in denen diskriminierungserfahrene Jugendliche über ihre Erfahrungen sprechen können. Denn diese Kinder und Jugendlichen brauchen einen Raum, um sich mit anderen, die ähnliche Erfahrungen machen, auszutauschen. Räume, in denen sie die Ungleichheiten, die durch Diskriminierung – bspw. rassistische Erfahrungen – in der Sprache, in der Bildung, in den Medien entstehen, thematisieren und durch sensible Maßnahmen durchbrechen können.

Kulturelle Bildung oder Schule können nicht alles leisten, aber sie können mehr, als sie aktuell tun. Sie können Unterschiede berücksichtigen, ohne sie zu Defiziten zu machen. Es ist möglich, eine inklusive Pädagogik zu realisieren, die keine Angst vor Fremdheit, vor Entfaltung und Selbstbewusstheit der Lernenden hat. Lernen durch Kulturelle Bildung ist anders und heterogen. Orte der Kulturellen Bildung sind jenseits des Unterrichts freiwillige Orte. Dadurch lernen junge Menschen Dinge anders als in der Schule, sie erleben andere Handlungsspielräume, in denen sie autonom und partizipativ agieren dürfen. So kann Empowerment entstehen!



Dossier „Bildung – für alle?! Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft“: Hrsg. v. Irina Grünheid, Anna Nikolenko und Bozzi Schmidt/ Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e. V. (2020). www.pokubi-sachsen.de/media/49/Dossier.pdf

Literatur

Boger, May Anh (2019): Subjekte der Inklusion: Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitfühlen. Münster: edition assemblage.

Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2010): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag.

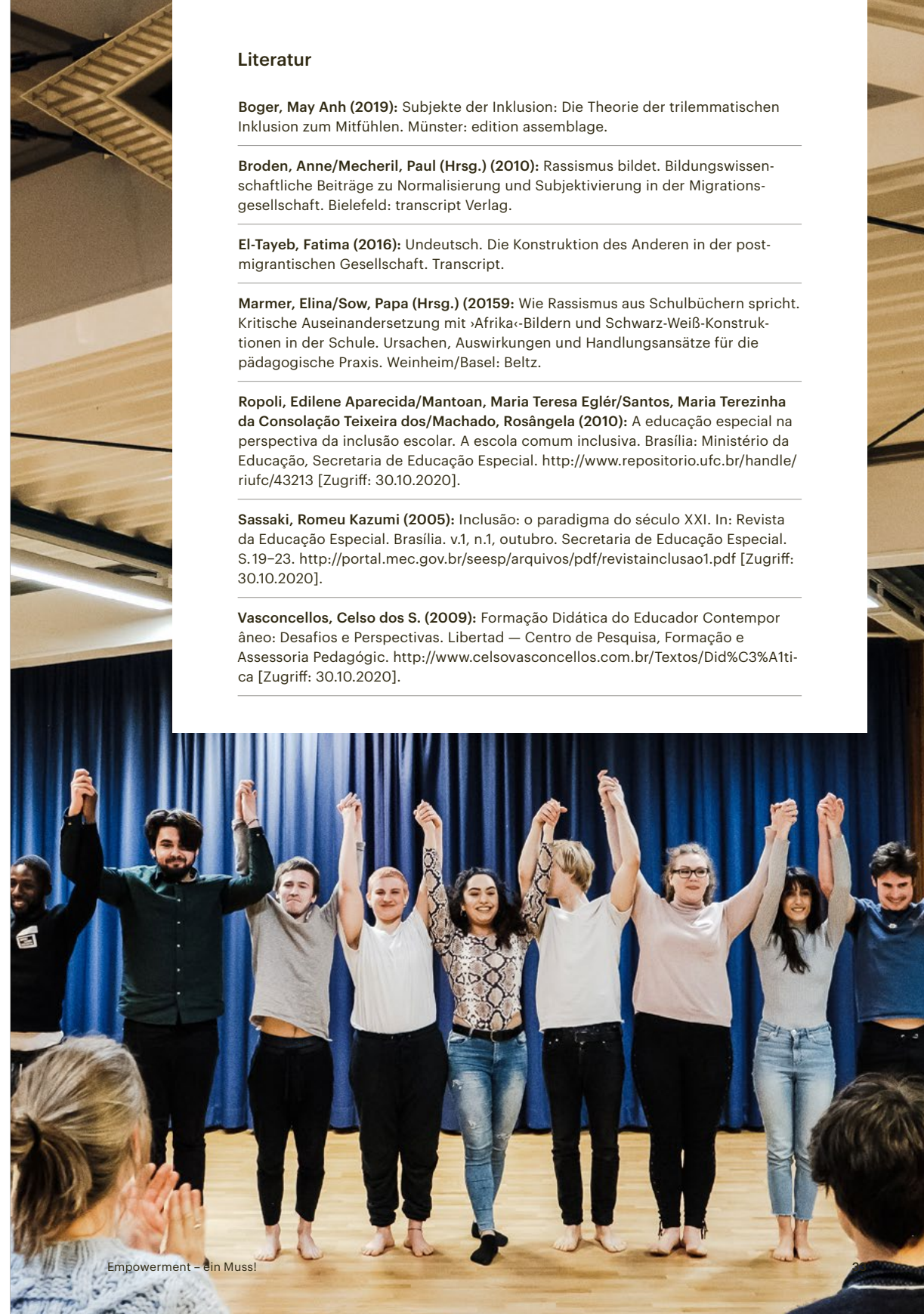
El-Tayeb, Fatima (2016): Undeutsch. Die Konstruktion des Anderen in der postmigrantischen Gesellschaft. Transcript.

Marmer, Elina/Sow, Papa (Hrsg.) (2015): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit »Afrika«-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim/Basel: Beltz.

Ropoli, Edilene Aparecida/Mantoan, Maria Teresa Eglér/Santos, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos/Machado, Rosângela (2010): A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. A escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213> [Zugriff: 30.10.2020].

Sasaki, Romeu Kazumi (2005): Inclusão: o paradigma do século XXI. In: Revista da Educação Especial. Brasília. v.1, n.1, outubro. Secretaria de Educação Especial. S.19–23. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf> [Zugriff: 30.10.2020].

Vasconcellos, Celso dos S. (2009): Formação Didática do Educador Contemporâneo: Desafios e Perspectivas. Libertad — Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica. <http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/Did%C3%A1tica> [Zugriff: 30.10.2020].



„Wir probieren, etwas zu verändern“

Im Gespräch mit Olla Amoura vom TALK-Projekt, adis e. V.– Antidiskriminierung Empowerment Praxisentwicklung, Reutlingen

Im Hip-Hop, Tanz und Rap, beim Songtexte schreiben oder Choreografien entwerfen, begegnen sich die Jugendlichen, die vielfach Ausgrenzungen in der Gesellschaft erfahren. Sie teilen sich mit, hören zu, verstehen, finden Lösungen. Und verändern gemeinsam die Welt.

Lass uns zunächst über das Projekt TALK sprechen. Was macht ihr in dem Projekt?

Das TALK-Projekt ist ein Antidiskriminierungs- und Empowerment-Projekt für Jugendliche. Wir machen Hip-Hop, Tanz und Rap. Wir treffen uns jeden Mittwoch und am Ende des Schuljahres haben wir dann eine TALK-Show. Das ist unser großer Auftritt, bei dem wir alles, was wir das ganze Schuljahr gemacht und produziert haben, auf die Bühne bringen. Das wären dann Lieder, die selber geschrieben sind. Beats, die selber gebaut sind. Choreografien, die wir zusammen erfunden haben.

Welche Aufgaben oder welche Rolle hast du? Wo bist du aktiv dabei?

Ich würde jetzt nicht nur über mich reden, sondern über alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen. Es gibt ein Zitat im Hip-Hop: „Each one, teach one“, und das nutzen wir

alle. Das bedeutet: Wenn ich was kann, bringe ich das jemandem bei. Und wenn jemand anderes etwas besser kann als ich, bringt er es mir bei. Es gibt niemanden, der besser ist als ich. Ich bin auch nicht besser als jemand anderes. Wir sind alle wichtig. Und unsere Rolle ist, dass wir Rücksicht aufeinander nehmen, dass wir aufeinander aufpassen, dass wir Spaß haben. Dass keiner von uns irgendeine Art von Diskriminierung oder Mobbing bei TALK erlebt. Wenn jemand einen anderen zum Zuhören braucht, sind wir auch füreinander da, weil wir nicht nur ein Projekt oder ein Verein sind, wir sind eine Familie.

Und was macht dir dabei am meisten Spaß?

Was mir am meisten Spaß macht, ist die Phase, wo wir zusammen Choreos erfinden. Man merkt einfach, wie unter-



schiedlich wir sind. Wir werden offener, wir können miteinander reden. Klipp und klar uns ehrlich unsere Meinung sagen, z. B.: „Diesen Schritt mag ich nicht.“ Dann werden wir mehr kreativ, erfinden einen besseren Schritt oder einen Schritt, mit dem wir alle zufrieden sind. Wir hatten letzte Woche unseren Intensiv-Workshop. Wir üben z. B., dass wir synchron sind, dass unsere Gesichtsausdrücke gut aussehen, während wir tanzen. Wir dehnen uns, wärmen uns auf, üben die Choreos, bis wir das perfekt können. Das ist wie ein Arbeitstag, acht Stunden. Am Ende der Woche haben wir wirklich das Gefühl, wir haben etwas zusammen geschafft. Jeder Einzelne von uns ist unglaublich krass und hat viel Talent.

Du hast gesagt, dass das ein Antidiskriminierungs-Projekt ist. Wie setzt ihr euch damit auseinander?

Es gibt jeden Tag Diskriminierung, überall. Im Bus, im Klassenzimmer, im Markt, in Einkaufsläden, im Park, im Garten. Überall, wo es Menschen gibt, gibt es Diskriminie-

rung. Ich würde sagen, z. B. wir als Frauen, wir erleben viel Diskriminierung, und das wäre dann Sexismus. Und damit beschäftigen wir uns sehr beim TALK-Projekt. Wir reden miteinander. Frau zu Frau, Mann zu Mann, Frau zu Mann. Wir probieren, uns zu verstehen. Genauso ist es auch mit Rassismus. Es gibt Rassismus überall, in jedem Land. Überall, wo es Menschen gibt, gibt es jemanden, der rassistisch ist, oder jemanden, der rassistische Erfahrungen gemacht hat. Wir probieren, etwas zu verändern. Nachdem George Floyd z. B. durch Polizeigewalt getötet wurde, gab es eine Kundgebung in Reutlingen. Ich und ein anderer Teilnehmer haben einen Rap-Text gegen Rassismus geschrieben und haben das auch auf die Bühne gebracht. Wir probieren, offener darüber zu reden.

Welches Thema beschäftigt dich noch im aktuellen Weltgeschehen und warum?

Rassismus beschäftigt mich. Ich bin selber Ausländerin. Ich wohne seit vier Jahren in Deutschland. Ich habe auch viel rassistische Erfahrungen gemacht in Deutschland

Ich wünsche mir, dass diese Welt sich verändert in der Zukunft, wenn ich Kinder habe oder wenn meine Freunde Kinder haben. Dass diese Kinder diese Erfahrungen nicht machen müssen, dass diese Kinder einfach in Frieden leben und glücklich sein können.

Olla Amoura, Teilnehmerin beim TALK-Projekt

und außerhalb Deutschlands, wegen meinem Aussehen, wegen meiner Sprache, wegen meinem Akzent. Ich wurde ausgelacht, rassistisch behandelt – von Lehrern, von der Schule und in Einkaufsläden, an der Bushaltestelle.

Was mich auch noch beschäftigt als Jugendliche ist, dass ich oft nicht ernst genommen werde von Erwachsenen. Das Wichtigste für uns bei TALK ist deshalb, dass wir einen Platz haben, wo wir uns wohlfühlen können, wo uns zugehört wird, unabhängig von unserem Aussehen, unserem Gewicht, unserer Nationalität, Hautfarbe oder Geschlecht, sexueller Orientierung, Level von Tanz oder von Rap. Ich wünschte mir, dass überall in jeder Stadt oder in jedem Bundesland in Deutschland so ein Projekt wie TALK entsteht. Es gibt nicht so viele Projekte, wo wir eine Stimme haben.

Was wünschst du dir von deinen erwachsenen Mitmenschen, um euch diesen Raum zu geben, um euch zuzuhören?

Ich wünsche mir, dass die Welt sich allgemein verändert, dass es nicht mehr so viel Hass gibt. Viele Männer haben Hass gegen Frauen, genauso Frauen gegen Männer. Deutsche haben Hass auf Ausländer oder andersherum. Ich wünschte mir, dass wir

uns einfach das gönnen, dass jeder von uns ein unterschiedlicher Mensch ist und dass jeder von uns etwas kann. Dass es nicht mehr so viel Diskriminierung gibt. Dass es einfach Gleichheit gibt für Frauen und Männer. Viele Kinder wachsen mit Hass auf, mit Gewalt. Das Wichtigste ist, dass ich als Teilnehmerin von TALK meine Stimme laut mache, dass ich rede, dass ich keine Angst bekomme. Dass ich einfach „haters“ ignoriere. Und ich bleib so, wie ich bin und ich gebe diesen Ratschlag an jeden Jugendlichen, der sich unwohl fühlt wegen seinem Aussehen oder seinem Charakter: „Bleib, wie du bist.“

Was bräuchtest du ganz konkret, z. B. in der Schule?

Wir werden nicht ernst genommen und es gibt sehr selten Lehrer, die sich die Zeit nehmen jeden Menschen anders zu behandeln, weil jeder Jugendliche, jeder Schüler anders ist. Es gibt keinen Schüler, der gleich ist wie der andere. Manche Menschen können Mathe, aber andere Menschen können kein Mathe. Aber dafür können sie gut Englisch oder Deutsch. Das wäre sehr wichtig, damit wir uns wohlfühlen können.

Wenn du jetzt an deine Freundinnen und Freunde denkst: Was beschäftigt euch als Generation, was wünschst ihr euch?

Ich würde sagen, das fängt immer mit Diskriminierung an. Ich wünschte mir, dass diese Welt sich verändert in der Zukunft,

wenn ich Kinder habe oder wenn meine Freunde Kinder haben. Dass diese Kinder diese Erfahrungen nicht machen müssen, dass diese Kinder einfach in Frieden leben und glücklich sein können.

Olla Amoura macht seit 2018 bei dem Projekt TALK mit. Sie ist 21 Jahre alt und lebt in Reutlingen. Olla beschäftigt sich viel mit Diskriminierung und möchte durch die Raptexte ihre Erfahrungen und Gedanken teilen. Sie wünscht sich mehr Respekt im Zusammenleben.

Das Projekt **TALK** richtet sich an Jugendliche zwischen 14 und 20 Jahren, die aufgrund ihrer Herkunft, Hautfarbe, sozialen Stellung, Behinderung oder in anderer Hinsicht Ausgrenzung erfahren. In Rap-, Hip-Hop- oder Tanz-Workshops können sie ihre Erfahrungen und Themen künstlerisch verarbeiten und ausdrücken. Der Fachdienst Jugend, Bildung, Migration der BruderhausDiakonie in Reutlingen organisiert und veranstaltet das Projekt in Kooperation mit dem Reutlinger Kulturzentrum franz.K und dem Verein adis e. V. – Antidiskriminierung Empowerment Praxisentwicklung.



Reutlinger Rapper*innen: Beispiel aus der Praxis. Es ist TALK Show-Zeit in Reutlingen. Handys werden in die Höhe gehalten. Die Menge tobt. Oben auf der Bühne rappen und tanzen sich die Teilnehmer*innen des Reutlinger Jugendkulturprojektes TALK den Frust aus dem Leib. Ihre selbstkomponierten Songs handeln von Alltagsdiskriminierung, Anpassungsdruck und Armut. Ihre Hip-Hop-Kunst sorgt dafür, dass man ihnen endlich zuhört. <https://bkj.nu/buq>

Website von adis e. V. adis e. V. – Antidiskriminierung Empowerment Praxisentwicklung: <https://adis-ev.de/empowerment/lokale-empowermentgruppen/talk>

Rappt euch zusammen

Projekt „The Wedding Story“, Interkulturell-Aktiv e. V., Berlin



Romeo und Julia treffen sich in Berlin inmitten von Prekari-sierung und Privilegien: Das Jugendmusical „The Wedding Story“ lässt nach dem Vorbild der „West Side Story“ Weddinger und Pankower Teenager aufeinanderprallen und soziale Grenzen überwinden.

Die Weddingerin Melek und ihr Pankower Freund Lukas würden am liebsten heiraten, aber Meleks Familie ist gegen diese Liebe. Diese Geschichte ist eine der vielen Varianten von „Romeo und Julia“, als Rap-Musical wurde sie vermutlich noch nicht oft erzählt. Der Theaterpädagoge Ufuk Güldü vom Berliner Verein Interkulturell-Aktiv hatte die Idee zu dem Projekt und schrieb zusammen mit Herbert Weber, dem Leiter des Medienhofs Wedding (RAA Berlin), die Vorlage zu dem Stück: „Wir haben zwar einen Text vorbereitet, aber den haben die Jugendlichen während der Proben hundert Mal verändert. Wenn sie ihre eigenen Erfahrungen einbringen können, spielen sie viel lieber, dann sind sie gerne dabei. 90 Prozent von ihnen hören Rap. Rap ist die Musik, mit der Jugendliche protestieren. Das war dann ein Selbstläufer.“ Die Jugendlichen schrieben alle Songtexte selbst. Mit der Unterstützung eines Komponisten, einer Choreografin und einer Regisseurin setzten sie ihre Ideen um und brachten sie auf die Bühne.

Eine diverse Gruppe

Die 22 Jugendlichen kommen mehrheitlich aus dem Wedding, zu einem Drittel aus Pankow. Der Konflikt aus der West Side Story ließ sich nicht ohne Weiteres übernehmen, berichtet Ufuk Güldü. Er wollte

ohnehin vermeiden, Pankower Jugendliche als Stellvertreter der weißhäutigen Jets und die Weddinger aus zugewanderten Familien für die puerto-ricanischen Sharks zu besetzen. Das wäre aber auch gar nicht möglich gewesen: „Wir konnten keine zwei Gruppen mit jeweils einem deutlichen Unterscheidungsmerkmal bilden. Wir haben Dunkel- und Hellhäutige dabeigehabt, Deutsche, Türken und Araber. Das alles war so uneindeutig, dass wir eher damit gespielt und sogar einem dunkelhäutigen Jungen ein Kopftuch aufgesetzt haben. Die Gruppenbildung hat sich von selbst ergeben, die Jugendlichen sind dorthin gegangen, wo sie sich am wohlsten gefühlt haben.“ Dass die Jugendlichen so vielfältig sind, machte es ihnen leicht, sich in der Gruppe zu vermischen, um gemeinsam zu tanzen.

Liebe und Vorurteil

In den Konflikt, der im Plot der ursprünglichen „West Side Story“ noch ethnisch hergeleitet wurde, konnten sich gleichermaßen Weddinger und Pankower hineinversetzen: „Gruppenzugehörigkeit funktioniert als thematischer Aufhänger genauso gut wie Liebe: Alle haben damit Erfahrungen gemacht, alle, die teilgenommen haben, hatten schon ein kritisches Bewusstsein dafür. Manche hatten des-

Alle diejenigen, die in dem Musical mitgewirkt haben, werden wahrscheinlich in Zukunft die Menschen, denen sie begegnen, nicht mehr nach ihrem Aussehen beurteilen. Sie werden stattdessen versuchen, sie kennenzulernen und herauszufinden, wer und wie sie sind. Ihre Einstellung hat sich in dieser Hinsicht spürbar geändert.

Ufuk Güldü, Interkulturell-Aktiv e. V.

wegen auch gelitten.“ Selbst diejenigen, die soziale Privilegien genießen, können zu Außenseiter*innen werden. Während der Proben zum Bühnenstück erzählten Jugendliche unterschiedlicher Herkunft, dass ihre Eltern Vorurteile zeigen, dass sie das „Fremde“ oder spezielle „Ethnien“ konstruieren. „Diskriminierung gibt es nicht nur zwischen deutsch und nicht-deutsch, sondern auch unter Muslimen. Da heißt es oft: ‚Du bist doch aus dem und dem Grund gar kein richtiger Moslem‘ oder ein türkischer Junge sagt seiner türkischen Freundin: ‚Du musst ein Kopftuch tragen, wenn ich dich heiraten soll‘. Gerade in Beziehungen ist Diskriminierung allgegenwärtig.“

Eingedämmtes Gefälle

Diese geteilten Erfahrungen haben bei den Jugendlichen für ein Zusammengehörigkeitsgefühl gesorgt, obwohl ihre Situation bei aller räumlichen Nähe kaum unterschiedlicher sein könnte. Der S-Bahndamm, der die beiden Stadtteile trennt, bildete früher die Grenze zwischen BRD und DDR. Der Damm markiert auch heute noch eine Grenze: die zwischen sozialer Teilhabe und sozialer Benachteiligung,

Bildungschancen und Bildungsferne. In dem Bericht „Monitoring Soziale Stadtentwicklung“ (MSS) werden jährliche Veränderungen der Sozialstruktur in Berlin dokumentiert. Die Weddingier Viertel „Soldiner Straße“ und „Brunnenstraße“ wurden in dem Bericht von 2019 als Gebiete „mit besonderem Aufmerksamkeitsbedarf“ klassifiziert, mit „sehr niedrigem Status und stabiler Dynamik“, was bedeutet, dass einstweilen keine Veränderung in Sicht ist. Das prägt das Selbst- und Fremdbild der Jugendlichen, die dort wohnen. Im wenige Minuten entfernten Florakiez in Pankow, einem gut bürgerlichen und intellektuellenmilieu, macht sich die Gentrifizierung mehr und mehr bemerkbar, Bodenpreise haben sich hier in zehn Jahren verzehnfacht. Während des Projekts wurden solche Unterschiede von den Jugendlichen aber überwunden. Es entstanden Freundschaften, die sonst mangels Berührung ausgeblieben wären. Die Jugendlichen trafen sich zwischen August 2018 und Juni 2019 zwei Mal wöchentlich, arbeiteten in Intensivwochen acht Stunden am Tag zusammen und lernten an manchen Wochenenden zusammen ihren Text. Ufuk



Das Projekt „The Wedding Story“ wird gefördert im Programm „Künste öffnen Welten“ der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) im Rahmen des Gesamtprogramms „Kultur macht stark“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bündnispartner: Interkulturell-Aktiv e. V., Medienhof-Wedding (RAA Berlin) e. V., Herbert-Hoover-Sekundarschule und Diesterweg-Gymnasium.

Güldü sah, dass sie zusammen ausgingen und am Samstagabend nach den Proben zusammen im Theater feierten: „Durch die gemeinsame Arbeit und das Spiel, durch das gemeinsame Lernen von Tanzarten haben sich Bindung und Vertrauen aufgebaut.“ Beim gemeinsamen Schreiben der Rap-Texte gab es zwar Reibereien, aber die entstammten dem allseitigen Eifer, den richtigen Ausdruck zu finden.

Tanz in die Zukunft

Die Gruppenerfahrung hatte bei manchen einen positiven Einfluss auf ihre Persönlichkeitsentwicklung und Zukunftsplanung. Ein streng gläubiges Mädchen hielt sich z. B. anfangs noch sehr bei der Gruppeninteraktion zurück. „Zum Schluss war sie die Ausgeflippteste von allen, hat bei allem mitgemacht und war ganz Teil der Gruppe.“ Zwei von den Jugendlichen wollen nun Schauspieler werden. Einer von ihnen hat nach dem Stück in einem Werbespot mitgewirkt, der andere wird bereits von einer Castingagentur betreut.

Mit der Zukunft beschäftigten sich die Jugendlichen auch zum Abschluss des Musicals. Im „Zukunftslid“ setzten sie sich dafür ein, ein friedliches Zusammenleben durch gemeinschaftliches Zusammenarbeiten zu verwirklichen. Ufuk Güldü hat-

te den Eindruck, dass sie in diesem Song ihren Lernprozess verarbeiten wollten: „Alle diejenigen, die in dem Musical mitgewirkt haben, werden wahrscheinlich in Zukunft die Menschen, denen sie begegnen, nicht mehr nach ihrem Aussehen beurteilen. Sie werden stattdessen versuchen, sie kennenzulernen und herauszufinden, wer und wie sie sind. Ihre Einstellung hat sich in dieser Hinsicht spürbar geändert.“

Von etwa hundert Projekten, die Ufuk Güldü seit 2012 bei Interkulturell-Aktiv e. V. betreute, gehört „The Wedding Story“ zu seinen drei liebsten: „Schade, dass für solche Projekte das Geld fehlt, um sie fortzuführen. Alle von den Teilnehmenden wären dabei gewesen. Genauso wie für alle anderen war für mich das einzig Negative, dass wir uns schon nach einem Jahr trennen mussten.“ In Zukunft würde er ein ähnliches Projekt gerne in Spandau durchführen, dem „vergessenen“ Berliner Ortsteil mit immer größeren sozialen Problemen und mangelnden Perspektiven für die Jugendlichen, die dort leben. An der Grenze zu Charlottenburg mit seinen Eliteschulen sieht Ufuk Güldü eine ähnliche Ausgangslage wie am Bahndamm zwischen Wedding und Pankow. Und damit auch ein ähnliches Potenzial.

Text: Waldemar Kesler •

Mehrheitsgesellschaftliches Staunen und versteckter Rassismus

Im Gespräch mit Susanne Bücken,
Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen

Mit ihren Kolleg*innen untersuchte Susanne Bücken 1.270 Förderanträge für kulturelle Bildungsprojekte mit Kindern und Jugendlichen auf diskriminierende Denkfiguren. Das Ergebnis: Anspruch und Praxis Kultureller Bildung klaffen weit auseinander.

Diskriminierung: Was bedeutet dieser Diskurs für diejenigen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten?

Es ist bedeutsam, dass Bildungsarbeiter*innen und Künstler*innen sich damit auseinandersetzen, inwiefern sie selbst in Diskriminierungs- und Machtverhältnisse eingebunden sind, welche Position sie in diesen Verhältnissen einnehmen und welche dominanzkulturellen Vorstellungen bzw. Stereotype sie möglicherweise in ihrer Tätigkeit reproduzieren oder bestätigen. Dann ist es grundsätzlich wichtig mitzudenken, dass Kinder und Jugendliche alltägliche Diskriminierungserfahrungen machen – sei es z. B. aufgrund ihrer Geschlechtlichkeit, ihrer Religion, ihres Körpers oder aufgrund der vorherrschenden „weißen“ Norm. Es ist wesentlich, dass sich die Akteur*innen in der Kinder- und Jugendarbeit diese Perspektivität zu eigen

machen wollen und eine Sensibilität dafür entwickeln, gesellschaftliche Machtverhältnisse und ihre Wirkungen wahrzunehmen. Hierzu gehören auch die Sorgen von Kindern vor Abschiebung durch das herrschende Asylregime. An diese Reflexionen können sich Fragen dazu anknüpfen, welche pädagogischen Voraussetzungen es braucht, um über Differenz- und Diskriminierungserfahrungen zu sprechen und Empowerment und tatsächliche Partizipation zu ermöglichen.

Worum geht es in den Förderanträgen, die Sie untersucht haben?

Die Förderanträge stammen aus dem Bundesprogramm „Kultur macht stark“ bzw. „Kultur macht stark plus“. Es geht hierbei um die Förderung von kulturellen Bildungsangeboten, die lokale Bündnispartner aus z. B. Kultureinrichtungen und sozialräum-

Auf Ebene der Förderanträge wünsche ich sehr, dass Akteur*innen der Kulturellen Bildung [...] deutlich machen, dass Diskriminierungserfahrungen ebenso Bildungsbenachteiligungen sind.

Susanne Bücken

lich verankerten Trägern für sogenannte bildungsbenachteiligte Kinder zwischen 3 und 18 Jahren oder eben für junge geflüchtete Erwachsene bis 26 Jahren beantragt haben.

Welches sind Ihre zentralen Erkenntnisse der rassismuskritischen Analyse dieser Anträge?

Die in den Anträgen adressierten Zielgruppen wurden zuallermeist als defizitär konstruiert. Deutlich wurde, dass geflüchteten Kindern, Jugendlichen und ihren Familien – dies betrifft ebenso Roma und Sinti – in besonderer Weise ein Mangel an Kultur und Bildung, an Werten und Demokratiefähigkeit unterstellt wird. Zugleich haben wir Ausprägungen von sekundärer Diskriminierung bzw. eines sekundären Rassismus festgestellt, da in nahezu keiner Weise thematisiert wird, dass Bildungsbenachteiligungen ebenso durch Erfahrungen von Rassismus, durch Erfahrungen mit sexistischer Diskriminierung und über Erfahrungen von Klassismus und strukturell ungleich verteilten Zugängen zu gesellschaftlichen Gütern und Ressourcen entstehen. Auffallend war in dem untersuchten Antragsdiskurs die Dichte an stereotypisierenden Aussagen und das vorherrschende kulturalisierende Othing. Als Ergebnis wurde insgesamt deutlich,

dass bestehende Klassenverhältnisse fixiert werden, Inklusion nicht mitgedacht wird und Geschlechterverhältnisse fast ausschließlich heteronorm angenommen werden. Wir haben die rassifizierte Denkfigur des „mehrheitsgesellschaftlichen Staunens“ analysiert und meinen damit Sprechweisen, die sich verwundert darüber zeigen, dass Refugees ähnliche Interessen und Fähigkeiten haben, wie das „deutsche Wir“. Diese eurozentristischen Denkfiguren und die einseitige Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen entlang einer zugeschriebenen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit anhand derer festgemacht wird, wer sie sind und wer sie nicht sind, waren für das Forschungsteam wirklich erschreckend.

Inwiefern haben Sie diese Ergebnisse überrascht?

Wir hätten Offenheit und symbolisch grenzüberschreitende Ideen zur Ermöglichung und Umsetzung von Vielsprachigkeit und migrationsgesellschaftlichen Lernprozessen erwartet. Stattdessen wird Lernen als einseitiger Prozess behandelt, in dem sich die vermeintlich bildungsfernen, kulturfremden Kinder und Jugendlichen deutsche Alltagskultur und eine überlegen gedachte deutsche ästhetische Praxis aneignen sollen. Gerade im Kontext von

Diese eurozentristischen Denkfiguren und die einseitige Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen entlang einer zugeschriebenen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit [...] waren für das Forschungsteam wirklich erschreckend.

Susanne Bücken

Flucht und Asyl hatten wir gehofft, im Diskurs der Kulturellen Bildung einen Ausdruck politischer und solidarischer Haltung zu erkennen.

Das sind insgesamt sehr ernüchternde Befunde. Haben Sie auch Gegenmodelle gefunden?

Wir haben wenige solcher Anträge gelesen, in denen benannt wurde, dass Kinder und Jugendliche sich in Wohnsituationen befinden, die zu Isolation und emotionalem Stress führen bzw. dass Kinder und Jugendliche Vorurteile, Ausgrenzung und Rassismus erfahren. Diese kulturellen Bildungsangebote wollten dazu beitragen, einen geschützten oder empowernden Raum zu schaffen. Ein anderes Projekt nannte als Zielsetzung, den Sozialraum für Themen wie Alltagsrassismus und Rechtsextremismus zu sensibilisieren und Solidarität und Wärme im Umfeld einer Flüchtlingsunterkunft herzustellen. Positiv haben wir auch Anträge wahrgenommen, die Menschen mit Fluchterfahrung als heterogene Gruppe gedeutet haben, die es erst einmal kennenzulernen gilt. Aber diese Anträge waren tatsächlich die Ausnahme.

Was würden Sie den Trägern der Kulturellen Bildung empfehlen, um sich aktiv mit dem Diskurs auseinanderzusetzen?

Insbesondere würde ich den Trägern, wie auch Bildungsinstitutionen, empfehlen, sich einer fortwährenden selbstbefragenden Analyse und Kritik zu unterziehen: Wer arbeitet hier? Wer von uns hat feste Stellen? Bildet sich in der eigenen Institution gesellschaftliche Differenz ab? Haben nicht-dominanzkulturell positionierte Personen strukturelle Entscheidungsmacht oder füllen diese eher eine „Alibirolle“ aus, die das dominante System letztlich bestätigt? Wichtig ist, dass diese Reflexionen mit dem Interesse verbunden sind, Veränderungen innerhalb und außerhalb der Institution zu bewirken. Mit dieser Bewegung werden immer auch Entprivilegierungsprozesse in Bezug auf fachliche Deutungshoheit und normalisierte Wissensbestände einhergehen.

Was wünschen Sie sich von Kultureller Bildung jetzt und in Zukunft?

Auf Ebene der Förderanträge wünsche ich sehr, dass die Akteur*innen der Kulturellen Bildung eine machtkritische Perspektive einnehmen und auch konzeptionell

deutlich machen, dass Diskriminierungserfahrungen ebenso Bildungsbenachteiligungen sind. Unsere Hypothese ist es, dass Anträge, die zu Rassismus oder Diskriminierung sprechen, durchaus bewilligt würden. Auf der politischen Ebene der Förderprogramme wäre es notwendig, die Grundannahmen der eigenen Förderpraxis auf den Prüfstand zu stellen, ggf. Antidiskriminierungsklauseln zu entwickeln und das Förderprogramm diskriminierungskritisch zu evaluieren. Produktiv finde ich für diese Veränderungsprozesse, Verunsicherungen zuzulassen und Widersprüche aushalten zu können sowie als Träger offen zu sein gegenüber unerprobten Spiel-, Handlungs- und Entwicklungsräumen, die möglicherweise auch mal „scheitern“.

Wie gehen Sie selbst machtkritisch an Ihre Arbeit heran?

Das ist eine zentrale Frage, auf die ich für mein Denken und Handeln reflektiere. Aktuell habe ich entschieden, verstärkt außerhalb der Hochschule zu arbeiten, da es für mich zunehmend schwierig wurde, mit den beharrlichen Strukturen der „weiß“ und dominanzkulturell geprägten Hochschule umzugehen. Auch habe ich gezögert, dieses Interview als „weiße“ Person alleine zu führen. Ich habe mich dazu entschieden, um die Ergebnisse unserer Forschung hier vorzustellen und damit machtkritische Veränderungsimpulse geben zu können. Und ich gehe zuversichtlich davon aus, dass in der Arbeitshilfe ebenfalls Expert*innen of Color zu Wort kommen.

Susanne Bücken ist Lehrbeauftragte an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen und in der politischen und kulturellen Bildungsarbeit tätig. Sie promoviert zum Thema „Kulturelle Bildung als politischer Diskurs“. Von 2016 bis 2020 hat sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin gemeinsam mit Kolleg*innen Antragsmaterial der Kulturellen Bildung im vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungsprojekt „Flucht – Diversität – Kulturelle Bildung“ ausgewertet. Die analysierten Anträge stammen aus dem Förderprogramm „Kultur macht stark“ sowie dessen Zusatzprogramm für junge geflüchtete Erwachsene bis 26 Jahren. Ziel der Forschung war es, Verschränkung von künstlerisch-ästhetischer Bildungspraxis, Vorstellungen von Kultur sowie gesellschaftliche und politische Anliegen und normative Orientierungen im Kontext von Flucht und Migration rassismuskritisch und diversitätssensibel zu untersuchen.



Zukunftsthema: Demokratie und gesellschaftlicher Zusammenhalt

Was haben politische Bildung und Kulturelle Bildung gemeinsam? Welche Potenziale, speziell für Demokratiebildung, sind der Kulturellen Bildung eigen? Und welche gesellschaftlichen Themen sind Kindern und Jugendlichen eigentlich ein Anliegen? Darauf zielt Kapitel 2.

| | | |
|-----------------------|--|----|
| Fachbeitrag | Politisch relevant! Politisch reflektieren und Handeln durch Kulturelle Bildung; Kirsten Witt, Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung | 48 |
| Interview | In die Zukunft leuchten: Klima, Digitalisierung, Bildung; Marie Borst, „Jugend Macht Zukunft“ | 58 |
| Aus der Praxis | Stimmbildung und politische Bildung im Einklang; Projekt „EU & DU – deine Stimme zählt“, pad – präventive altersübergreifende Dienste im sozialen Bereich gGmbH, Berlin | 62 |
| Interview | Politischer Entscheidungszwang trifft kulturelle Freiheitsmomente; Dr.in Helle Becker, Transfer für Bildung e. V. | 66 |
| Aus der Praxis | Einfach nur Spielen: Alle Kinder haben Rechte!; Projekt „Kinderrecht auf Spiel und Freizeit, Gestaltung und Partizipation“, Kids & Welcome e. V., Hamburg | 70 |

Politisch relevant! Politisch reflektieren und Handeln durch Kulturelle Bildung

Kirsten Witt

Politische und Kulturelle Bildung haben Schnittmengen – und unterscheiden sich. Lebensweltorientierung, ästhetische Wahrnehmung, Perspektivwechsel und Selbstwirksamkeit sind relevante Potenziale der Kulturellen Bildung, um politisch bildend wirken zu können. Dann entstehen auch mit künstlerischen Mitteln Alternativen gesellschaftlicher Zukunftsentwicklung.

Kirsten Witt ist Bereichsleiterin Bildung und Kultur bei der Stadt Monheim. Bis Mitte 2020 war sie als Grundsatzreferentin und stellvertretende Geschäftsführerin bei der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) tätig.

Insbesondere die kulturelle Jugendbildung hat durch ihren Gegenstand das Potenzial, innovative und kreative Formen des Politischen zu stärken und jungen Menschen positive Engagement- und Mitwirkungserfahrungen zu ermöglichen.

Kirsten Witt

Ein Theaterstück über Flucht und Abschiebung, filmische Recherchen zu Klimapolitik, Songs gegen Rassismus und Menschenfeindlichkeit... Für junge Menschen sind kulturelle Ausdrucksformen von zentraler Bedeutung, wenn es darum geht, die eigene Position zu vertreten und zu formulieren. Sie sind wichtig, um sich eine Meinung zu bilden und diese in den „gesellschaftlichen Diskurs“ einzubringen.

Die Themen, die Kinder und Jugendliche in Angeboten und Praxisformaten Kultureller Bildung aufgreifen, sind oft politische Themen, gesellschaftspolitische Fragen, die sie aktuell betreffen und beschäftigen. Der Blick in die Praxis zeigt deutlich: Es gibt eine Schnittmenge zwischen Kultureller Bildung und politischer Bildung.

Zugleich unterscheiden sich politische und Kulturelle Bildung in ihren Zielen und Methoden. Dieser Beitrag fragt deshalb nach den spezifischen Potenzialen Kultureller Bildung in Hinsicht auf politische Bildung und Demokratiebildung, sucht aber auch nach den Grenzen. Er schaut auf die Fragen:

- Inwiefern umfasst das fachliche Selbstverständnis des Handlungsfeldes Kulturelle Bildung auch die Verantwortung für politische Bildungsprozesse junger Menschen?
- Welche politische Bildung brauchen Kinder und Jugendliche?
- Was müssen Fachkräfte und Akteure, die Angebote gestalten, wissen und können?

Bedeutung kultureller Ausdrucksformen

Zunächst ist es wichtig, sich in Erinnerung zu rufen, welche Rolle Kunst und Kultur im Alltag junger Menschen spielen. Nur ein Teil der Kinder und Jugendlichen gehen regelmäßig ins Theater oder Museum. Doch dieser Blick auf Kultur greift zu kurz: Legt man einen weiten Kulturbegriff zugrunde, so zeigt sich: Junge Men-

schen beschäftigen sich täglich und ausgiebig mit kulturellen und künstlerischen Produkten und Aktivitäten: mit Texten, Songs, Computerspielen, Fotos, Clips u. v. m. in sozialen Medien ebenso wie im Alltag, in der Freizeit, in der Schule... Sie bringen damit sich selbst und ihr Lebensgefühl zum Ausdruck. Auch wenn sie es mehrheitlich nicht so beschreiben würden, finden hier Bildungsprozesse – v. a. **Selbstbildungsprozesse** – statt: Wenn Bildung die Fähigkeit der einzelnen Person ausmacht, sich in der Welt zurechtzufinden, das eigene Leben zu gestalten und soziales Leben mit anderen zu verantworten, dann ist Kulturelle Bildung die Art und Weise, dieses mittels der unterschiedlichen Künste und kulturellen Ausdrucksmöglichkeiten bzw. mithilfe des Spiels zu tun. Dazu gehört auch Selbstaneignung: sich der Tatsache bewusst zu werden, dass und in welchem Maße die eigene Identität von sozialen und kulturellen Einflüssen geprägt ist – und dass man sich zu dieser Prägung aktiv verhalten kann. Dies beinhaltet auch abweichende Identitätsentwürfe jenseits des Gewohnten (vgl. Braun 2015: 292–293).

Um sich selbst in seiner Lebenswelt verorten zu können, um Positionen oder Prozesse verstehen, beurteilen und in einen bedeutsamen Kontext einordnen zu können, nutzt jeder Mensch die kulturelle Praxis der ihn umgebenden Lebensgemeinschaft. Dazu müssen wir die Codes und Bedeutungen dieser Praxen „lesen“ und anwenden können – wir müssen sie uns also zunächst aneignen. Und hier kommt Kulturelle Bildung ins Spiel: Künstlerische Prozesse und kulturelle Ausdrucksformen können Wege eröffnen, sich die Welt auf eine besondere Weise zu erschließen und anzueignen, sich mit widersprüchlichen Fragen und Erlebnissen individuell und gemeinsam mit anderen auseinanderzusetzen. Dabei geht es um eine spielerische, lustvolle und von Neugier geprägte – oft auch ironische – Auseinandersetzung mit dem Unbekannten, aber auch mit dem subjektiv Erlebten, mit eigenen Gedanken und Gefühlen. Auf künstlerischem Wege können junge Menschen sich auf einer anderen Ebene mit ihrer Lebenswelt oder auch mit für sie bedeutsamen Fragen auseinandersetzen und zum Ausdruck bringen, wofür vielleicht sonst die Worte fehlen. Sie beziehen Position und lernen, diese mit anderen zu verhandeln.

Politische Urteilskraft und Handlungsfähigkeit entwickeln

Kulturelle Kinder- und Jugendbildung in ihrem Selbstverständnis als gesellschaftspolitische Bildung ist an ein Verständnis politischer Bildung angeschlossen, das auf die Entwicklung von politischer Urteilskraft und Handlungsfähigkeit abzielt. Politische Bildung will **Zusammenhänge** von Individuum und Gesellschaft sowie **Mechanismen** von Entscheidungsprozessen und Macht verdeutlichen (vgl. Becker 2009), um Mitgestaltung zu ermöglichen. Politische Bildung in der

kulturellen Jugendbildung ist demnach mehr als die Vermittlung von Kenntnissen über politische Strukturen und Prozesse. Sie verortet sich im Kontext von Mitbestimmung, Mitgestaltung, Partizipation und politischem Handeln.

Konkret heißt das für die Kulturpädagog*innen, Fachkräfte und Träger, dass ihre Angebote und Praxisformate dazu beitragen sollen, Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale junger Menschen zu stärken, die Voraussetzungen dafür sind, an gesellschaftlichen und politischen Diskursen und Entscheidungsprozessen teilzunehmen und diese wirkungsvoll mitzugestalten. Auf der Grundlage der Prinzipien der Jugendarbeit, wie etwa Freiwilligkeit, Stärken- und Interessenorientierung, Fehlerfreundlichkeit und Partizipation, zielt die Praxis Kultureller Bildung auf **Empowerment und Selbstermächtigung**. Mit künstlerischen Auseinandersetzungen, anknüpfend an Interessen, Erfahrungen und Lebenswelten von Jugendlichen, liegt die Chance darin, dass Zusammenhänge zwischen der eigenen Lebenssituation und den gesellschaftlichen Bedingungen ganz praktisch erfahren werden, was die Grundlage von Handlungsfähigkeit und Mitgestaltung bildet.

Spezifische Potenziale – Besonderheiten Kultureller Bildung

Worin jedoch liegen – jenseits der bereits erwähnten Bedeutung kultureller Ausdrucksformen – die spezifischen Potenziale einer kulturellen oder künstlerischen Auseinandersetzung mit diesen Zusammenhängen?

Gesellschaftspolitische Diskurse mit eigenen Fragen verbinden

Politische Bildungsprozesse junger Menschen werden in der Praxis kultureller Jugendbildung insbesondere dann gestärkt, wenn gesellschaftspolitische Fragen aufgegriffen werden, die Kinder und Jugendliche beschäftigen, wenn persönliche Themen in einem Kulturprojekt in einen erkennbaren Zusammenhang zum politischen Gemeinwesen gestellt und öffentlich zum Ausdruck gebracht werden. Dafür muss die kulturelle oder künstlerische Praxis Relevanz herstellen, indem sie von einem konkreten Anlass, Konflikt oder einer konkreten Frage ausgeht, die für die Beteiligten zentral bedeutsam ist. Damit Formate Kultureller Bildung überhaupt spannend und bedeutsam für junge Menschen sein können, müssen sie sich also mit der individuellen wie auch mit der globalen Lebens(um)welt beschäftigen. Sie müssen Themen Raum geben, die junge Menschen umtreiben. Oft sind dies komplexe Fragen, zu denen es keine einfachen Lösungen oder Antworten gibt.

Gelingt es, dass kulturelle Jugendbildung für Kinder, Jugendliche und junge Menschen in diesem Sinne relevant ist, dann kann sie einen Beitrag dazu leisten, dass diese mit der Komplexität globaler Zusammenhänge und mit Widersprüchen konstruktiv umgehen lernen und bessere Voraussetzungen haben, ein individuelles Lebenskonzept zu entwickeln. Alternativen gesellschaftlicher Zukunftsentwicklung können entworfen werden, spielerisch und zugleich ernsthaft erprobt und zur Diskussion gestellt werden. In der künstlerischen Auseinandersetzung bzw. mit kulturellen Ausdrucksformen gelingt es dann, eine Brücke zu schlagen und persönliche Themen und Problematiken in einen gesellschaftlichen und politischen Kontext einzubetten.

Wie oben angedeutet, geht es um Selbstbildung, also um selbst gesteuerte Bildungsprozesse. Kinder und Jugendliche gestalten in Angeboten Kultureller Bildung Settings, Räume und Rahmen, die zugleich Freiräume sind, um sich darin etwas anzueignen oder etwas zu entwickeln oder zu erschaffen. Deshalb liegt die Verantwortung der Träger Kultureller Bildung darin, Räume und Gelegenheiten zu schaffen, die subjektive und institutionelle Verhandlungs- und Veränderungsperspektiven erschließen – oder anders gesagt: politisches Handeln.

Die Dimension der ästhetischen Wahrnehmung

(Politische) Veränderung (durch soziale und politische Mitgestaltung und Teilhabe) setzt die (kritische) Reflexion der wahrgenommenen Umwelt voraus. Im Falle Kultureller Bildung ist der erste Schritt also die bewusste Reflexion einer ästhetisch-sinnlichen Erfahrung im Sinne einer Einordnung und Beurteilung. Der eigene Eindruck wird – gemeinsam mit anderen – in Bezug gesetzt zu gesellschaftspolitischen, sozialen oder persönlichen Fragen. Eine besondere Qualität, dies im Medium der Künste bzw. im Spiel zu tun, besteht darin, dass die Auseinandersetzung der wahrgenommenen Bezüge sowohl intensiviert wird und zugleich eine Distanzierung von ihnen stattfindet (vgl. Braun 2015: 294). Politisch bildend wirken diese Erfahrungen dann, wenn ein Abstandnehmen und Einordnen im Sinne einer Reflexion erfolgt. Ist diese Voraussetzung gegeben, dann kann die Praxis Kultureller Bildung, wie oben bereits angedeutet, Jugendlichen verdeutlichen, dass vermeintlich individuelle Probleme und Herausforderungen eine politische Dimension haben.

Dies widerspricht im Übrigen der oft geäußerten Vermutung, Kulturelle Bildung sei im Vergleich zur der dem Neutralitätsgebot folgenden politischen Bildung einseitig „emotional-sinnlich“. In der Auseinandersetzung im Medium der Künste oder im Spiel geht es darum, bewusst wahrzunehmen und sich damit aktiv ein Bild von sich und der Welt zu machen, zum Beobachter oder zur Beobachterin zu werden. Dieser Abstand kann einen zweiten Schritt ermöglichen: die eigene Le-

In den ergebnisoffenen Handlungsräumen der Kulturellen Bildung wird ein Umgang mit Spannungsfeldern erprobt in einer Form, die nicht Ohnmacht auslöst, sondern Dialog und Gestaltung ermöglicht.

Kirsten Witt

benssituation als zu bewältigende und gestaltbare zu erkennen. Die ästhetische Erfahrung umfasst demnach, dass das „Wie“ des eigenen Wahrnehmens und Handelns reflektiert wird.

Perspektivwechsel sind konstitutiv

Charakteristisch für künstlerische Prozesse ist zudem das Prinzip des Perspektivwechsels, die Betrachtung von Dingen aus einer neuen Perspektive. Erfahren werden kann damit ein produktiver Umgang mit Widersprüchen, eine konstruktive Auseinandersetzung mit verschiedenen Sichtweisen. In einer künstlerischen Auseinandersetzung sowie im Spiel lässt sich Dissens verdeutlichen und darstellen, ohne dass es zum destruktiven Machtkampf kommen muss. In den ergebnisoffenen Handlungsräumen der Kulturellen Bildung wird ein Umgang mit Spannungsfeldern erprobt in einer Form, die nicht Ohnmacht auslöst, sondern Dialog und Gestaltung ermöglicht.

Dies kann auch eine Voraussetzung sein, um Machtverhältnisse und Fremdbestimmung überhaupt erst wahrzunehmen, ihre Funktionsweise zu durchschauen und schließlich einen Weg zur Selbst- und Mitbestimmung zu finden.

Überraschungsmomente und Irritationen

Kulturelle Bildung will Raum schaffen für Ungeplantes, Überraschendes. Spezifisch sind demnach Kontrast- und Grenzerfahrungen sowie Irritationen. In der Praxis Kultureller Bildung werden die Potenziale ungewöhnlicher Orte und Settings, Zusammenstellungen von Themen und Materialien sowie die Begegnung unterschiedlicher Menschen mit ihren ganz eigenen Erfahrungen und Ausdrucksformen erfahren. Ereignishaftigkeit bildet ein weiteres charakteristisches Merkmal. Gemeint ist die Inszenierung eines Ereignisses im Sinne einer Ausnahme vom Alltag – als Erlebnis, das berührt, das spielerische und auch polarisierende Elemente enthält.

Die Erfahrung von Selbstwirksamkeit

Auch wenn im Feld der kulturellen Jugendbildung künstlerische Produkte bzw. Produktionen entstehen, die öffentlich gezeigt werden, liegt ein wesentlicher Fokus auf den Prozessen des Fragens und Suchens, des Erfahrens von Selbst und Miteinander, des Erprobens und Verwerfens. In Verbindung mit einem Selbstverständnis, das Partizipation zur Grundlage macht, bietet die Praxis Erfahrungsmöglichkeiten, die Jugendliche in ihrer Handlungsfähigkeit und ihrer Selbstpositionierung stärken können. Zentral dafür ist die Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Die eigene Idee gemeinsam mit vielen anderen in einem anstrengenden Prozess am Ende doch noch auf die Bühne zu bringen – allen Krisen zum Trotz –, kann eine prägende Erfahrung sein.

Öffentlichkeit schaffen und junge Menschen ernst nehmen

Kulturelle Bildungspraxis bietet jungen Menschen öffentliche Foren und Bühnen. Sie können die Erfahrung machen, dass ihre Meinung und Perspektive ernst genommen wird, dass sie gefragt, wertvoll und wichtig ist. Auch dies ist eine Voraussetzung für politische Handlungsfähigkeit. Dafür muss sich die Bildungspraxis an den Stärken (und nicht den vermeintlichen Defiziten) ausrichten. In Bezug auf politische Bildungsprozesse geht es in der kulturellen Bildung darum, Räume zu schaffen und Erfahrungen zu ermöglichen, sich Politik als gesellschaftliches Handlungsfeld anzueignen. In diesen „Räumen“ haben Jugendliche die Gelegenheit, ihren persönlichen Standpunkt und Ausdruck zu finden, zu verändern und zu artikulieren, auch damit zu spielen und Verschiedenes zu erproben. Projekte und Angebote kultureller Bildung sind wie Labore mit Ernstfallcharakter – oder auch ernsthafte Situationen, die einen spielerisch-experimentellen Grundton beinhalten.

Kulturelle Bildung und politische Bildung nicht gleichsetzen

Kulturelle Bildung ist jedoch in ihrem Selbstverständnis nicht zentral und vordergründig auf politische Bildung ausgerichtet. Sie ist insgesamt in ihrer konstitutiven Ergebnisoffenheit von einer größeren **Vielfalt an möglichen Strategien und Zielen** geprägt. Kulturelle Bildung und politische Bildung haben eine gemeinsame Schnittmenge und sie unterscheiden sich zugleich voneinander. Diese Trennung ist wichtig, um die Potenziale beider Bereiche zu erhalten und zu entfalten. Denn beide Bereiche können mit den unterschiedlichen Gegenständen, die sie jeweils in den Fokus stellen (Kunst, kulturelle Ausdrucksformen, Spiel etc.

auf der einen, Politik/Politisches auf der anderen Seite), auch unterschiedliche Erfahrungen und Kompetenzen ermöglichen (vgl. Becker 2009). Keinem der beiden Bereiche wäre damit gedient, wenn man sie zusammenfassen und unter einen gemeinsamen Kanon von Zielen und Methodik zwingen wollte.

Die politische Verantwortung der Akteure Kultureller Bildung

Akteure im Feld der kulturellen Bildung tragen Verantwortung dafür, gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Institutionen, in denen sich Jugendliche über sich selbst und die Welt verständigen, kritisch zu hinterfragen und auch zu prüfen, inwiefern kulturelle Bildung **zur Veränderung des Vorhandenen beitragen** kann, sofern dieses den Bedürfnissen und Rechten junger Menschen nicht gerecht wird (vgl. Braun 2015: 293). Dahinter steht ein **Selbstverständnis als politischer Akteur**, der anwaltschaftlich für Beteiligungs- und Mitgestaltungsrechte junger Menschen eintritt.

Alle Akteure der Gesellschaft und so auch die der kulturellen Bildung sind gefordert, „Handlungen Jugendlicher, mit denen sie sich in kritischer, verändernder, gestaltender Absicht auf das Gemeinwesen beziehen, stärker als politisches Handeln anzuerkennen und zu unterstützen“, wie es im 15. Kinder- und Jugendbericht heißt (BMFSFJ 2017: 230). Insbesondere die kulturelle Jugendbildung hat durch ihren Gegenstand das Potenzial, **innovative und kreative Formen des Politischen zu stärken** und jungen Menschen positive Engagement und Mitwirkungserfahrungen zu ermöglichen.

Zugleich müssen sowohl die kulturelle Jugendbildung als auch die anderen Handlungsfelder der Jugendarbeit kritisch reflektieren, wie die eigene Praxis politisch diskutiert und auch instrumentalisiert wird. Das Praxisfeld kultureller Bildung befindet sich nicht jenseits sozialer und politischer Diskurse, sondern ist Teil davon. Dies betrifft etwa Stichworte wie Bildungsdruck, Kreativitätsdispositiv und Selbstoptimierung (vgl. Witt 2012a).

Das Handlungsfeld der kulturellen Bildung stellt sich zudem derzeit einem Weiterentwicklungsprozess in Hinsicht auf Inklusion, Teilhabe und Zugänge, der dringend nötig ist (vgl. Hübner et al. 2017). Denn nicht nur Selbstermächtigung und Partizipation werden durch kulturelle Bildung gefördert, sondern auch gesellschaftliche Distinktionsprozesse (vgl. Witt 2012b). Deshalb gehört es zur Aufgabe auch der kulturellen Jugendbildung, Normsetzungen und Konstruktionen sichtbar zu machen, sie kritisch infrage zu stellen und das Recht auf den Eigensinn junger Menschen anzuerkennen. Dem Konzept kultureller Bildung

als Allgemeinbildung ist der Anspruch immanent, Kulturelle Bildung für alle zu wollen. Das bedeutet in der Umsetzung, sowohl auf die Chancengleichheit im Zugang zu achten als auch die chancengleiche Entfaltung je eigener kultureller Bedürfnisse zu respektieren. Dazu gehört auch eine **kritische Selbstreflexion der eigenen Privilegien** und Machtposition sowie die Frage, wie (vielleicht ungewollt) Menschen ausgeschlossen und unsichtbar gemacht werden. Kulturelle Bildung als Selbstbildung stellt zudem immer auch die Frage nach der Pädagogisierung von Räumen bzw. nach der Durchdringung von jugendlichen Freiräumen durch Erwachsene.

Eine eigene Definition politischer Bildung in der Kulturellen Bildung scheint aus den genannten Gründen schwierig bzw. wenig zielführend. Daher sollte der Blick eher auf die Frage gelenkt werden: Wo wirkt ihre Praxis auch politisch bildend und worin besteht das Selbstverständnis der Träger als gesellschaftspolitische Akteure?

Literatur

Becker, Helle (2009): Kulturelle und politische Bildung sollen sich nicht gegenseitig kolonialisieren. Interview mit Dr. Helle Becker. In: Dossier Kulturelle Bildung – Kulturelle und politische Bildung. <https://helle-becker.de/2010/04/06/kulturelle-und-politische-bildung-sollen-sich-nicht-gegenseitig-kolonialisieren/> [Zugriff: 20.07.2020].

Braun, Tom (2015): Desiderate und Aufgaben einer zukünftigen Kulturpädagogik. Einige Hinweise in sieben Thesen. In: Braun, Tom/ Fuchs, Max/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Theorien der Kulturpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S.292–300.

Braun, Tom/Witt, Kirsten (Hrsg.) (2017): Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation. (Wie) macht kulturelle Bildung unsere Gesellschaft jugendgerechter? München: Kopaed.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

Hübner, Kerstin/Kelb, Viola/Schönfeld, Franziska/Ullrich, Sabine (Hrsg.) (2017): Teilhabe. Versprechen?! Diskurse über Chancen- und Bildungsgerechtigkeit, Kulturelle Bildung und Bildungsbündnisse. München: Kopaed.

Krüger, Thomas (2011): Die kulturelle Bildung als Teil politischer Bildung. Rede von Thomas Krüger auf der Fachtagung „Was PISA nicht gemessen hat – Zukunftsperspektiven der kulturellen Bildung“, am 4. November 2011 in Dresden. <https://www.bpb.de/presse/51073/die-kulturelle-bildung-als-teil-politischer-bildung> [Zugriff: 20.07.2020].

Witt, Kirsten (2012a): Kulturelle Bildung, bis der Arzt kommt? Welche Rolle spielen kulturelle Bildungsangebote im Kontext von Zeitverdichtung, Förderwahn und Bildungsdruck? In: Politik und Kultur, Nr. 1/2012. S. 8.

Witt, Kirsten (2012b): „Mein Haus, mein Auto, mein Geigenunterricht“ – Distinktionspotenziale kultureller Bildung. Ein Tabuthema und wie wir trotzdem gute kulturelle Bildungsarbeit machen können. Wolfenbüttel.



In die Zukunft leuchten: Klima, Digitalisierung, Bildung

Im Gespräch mit Marie Borst, engagiert bei „Jugend Macht Zukunft“,
Kinder- und Jugendring Sachsen-Anhalt

Marie Borst beschäftigen so unglaublich viele Themen. Und mit ihr machen sich weitere Jugendliche, unterstützt vom Kinder- und Jugendring in Sachsen-Anhalt, daran, Themen, die jungen Menschen wichtig sind, an die Politik zu bringen. Und für Veränderung zu sorgen.

Du engagierst dich bei dem Projekt „Jugend macht Zukunft“.

Worum geht es dabei?

Das ist ein landesweites Jugendbeteiligungsprojekt in Sachsen-Anhalt vom Kinder- und Jugendring. Und unser Ziel ist, die Interessen von Jugendlichen auf Landesebene zu vertreten und auch langfristig Strukturen zu entwickeln, damit die weiterhin vertreten bleiben. Dafür arbeiten nicht nur Erwachsene, sondern auch wir jungen Leute. Wir nennen uns „Junge Zukunftsgestalter und –gestalterinnen“, treffen uns und besprechen Themen, die gerade relevant sind, bzw. haben wir uns auch Leuchtturm-Themen gesetzt.

Und was genau ist deine Aufgabe in dem Projekt?

Es gibt regelmäßige Treffen und dort diskutieren wir. Das, worauf wir uns geeinigt

haben, wird dann von unseren beiden Hauptamtlichen in die Verwaltung und Politik weitergetragen. Und dann gibt es natürlich auch noch parallel dazu Veranstaltungen, wo dann auch wir jungen Leute mit Politikern und Politikerinnen sprechen. Zum Beispiel letztes haben wir die Umweltministerin von Sachsen-Anhalt interviewt. Da haben dann wirklich wir geredet und Fragen gestellt.

Du hattest gesagt, es geht um Leuchtturm Themen. Welche sind das?

Derzeit sind die beiden Leuchtturm-Themen Nachhaltigkeit und konsequenter Klimaschutz. Die hatten sich aus den letzten Jahren so ergeben, gerade weil das Thema im Moment so relevant ist. Wir haben letztes Jahr eine Workshopreihe gemacht und da kam als Feedback zurück, dass diese Themen eben gerade den jungen Leuten



wichtig sind. Und da wir deren Interessen vertreten, haben wir uns natürlich den Themen angenommen. In den Jahren davor waren das Mobilität und Digitalisierung. Die Themen wechseln immer mal, aber wir versuchen natürlich trotzdem am Ball zu bleiben.

Was beschäftigt dich am meisten, für welches Ziel brennst du?

Mich beschäftigen so unglaublich viele Themen, auch über das Projekt hinaus. Im Projekt ist es wahrscheinlich unsere Kernforderung, dass Sachsen-Anhalt nachhaltiger wird. Eine Forderung wäre z. B. nachhaltige Energien auszubauen. Da ist Sachsen-Anhalt ja eigentlich sogar ein Vorreiter und wir sind der Meinung, wir sollten diese Vorreiterrolle jetzt bewahren und nicht, wie es im Moment passiert, Stellen abbauen in dem Bereich.

Was macht dir an dem Projekt besonders Spaß?

Eigentlich alles. Die Diskussionen, dass das alles so auf einer Augenhöhe ist und wir wirklich miteinander reden können. Dass es nicht nur nach außen geht und dann passiert nichts am Ende. Ich bin ja noch nicht mal ein Jahr dabei und trotzdem sehe ich schon, wie sich die ganzen Dinge, die ich auch mit angestoßen habe, weiterentwickeln. Das ist etwas, was mir sehr viel Freude bereitet.

Wenn du gerade auf das aktuelle Weltgeschehen blickst, was beschäftigt dich dabei am meisten?

Ein Thema, was mich im Moment sehr bewegt ist die Medienfreiheit. Auch in Deutschland kann viel schiefgehen, wenn Journalismus nicht mehr so arbeiten kann, wie er eigentlich arbeiten sollte. Das ist so

Die Leute überhaupt darauf aufmerksam zu machen, dass da eine ganze Welt voller Möglichkeiten existiert, wo man sich beteiligen kann, ist extrem wichtig. Ich habe das in der Schule nie wirklich realisiert, dass ich mich irgendwo engagieren könnte.

Marie Borst, engagiert bei „Jugend Macht Zukunft“

eine Entwicklung, der ich mir auch erst vor ein paar Monaten richtig bewusst geworden bin. Ich würde sagen, dass ich schon immer sehr neugierig war und immer alles wissen wollte. Deswegen interessiert mich einfach, wie Leute über etwas berichten und dass eigentlich eine Geschichte immer zwei Seiten hat. Wenn man einmal den Fuß in der Tür hat, dann sieht man immer mehr und liest immer mehr.

Gibt es ein Thema, das gerade viele junge Menschen beschäftigt?

Auf jeden Fall. In meiner Schulzeit waren viele bei „Fridays for Future“ aktiv. Dann ist Digitalisierung natürlich für junge Menschen auch ein Riesenthema. Und worüber wir auch immer wieder stolpern: Dass Leute so schlechte Erfahrungen im Bildungswesen gemacht haben. Das ist ein weiteres Thema, was mich total beschäftigt, weil einfach so viel falsch läuft im Moment. Und dann auch die Verbindung zwischen Bildung und Digitalisierung, z. B. dass man jetzt einfach der Meinung ist, man gibt den Schulen Whiteboards und den Lehrern Laptops, und damit ist das Problem gelöst. Die drei Themen Klima, Digitalisierung, Bildung, glaube ich, sind sehr wichtig.

Wenn du sagst, da läuft so viel schief in der Bildung, was meinst du damit?

Das sind ganz viele Einzelthemen. Erstmal finde ich diesen Ansatz des Föderalismus sehr kompliziert. Und dann natürlich Lehrkräftemangel, das merkt man dann teilweise auch in den Schulen, wenn wirklich der Unterricht ausfallen muss. Grundsätzlich bin ich eigentlich für Gemeinschaftsschulen, aber trotzdem sehe ich auch Leute, die dort sehr schwierige Erfahrungen gemacht haben.

Was wünschst du dir von erwachsenen Entscheidungsträger*innen, um dich als junger Mensch auch weiterhin engagieren zu können?

Jugendbeteiligung braucht zwei Sachen: Einmal die jungen Leute, die es machen wollen und dann die Strukturen, die es möglich machen. Das ist, glaube ich, eine große Schwierigkeit bei der Jugendarbeit. Die Leute überhaupt darauf aufmerksam zu machen, dass da eine ganze Welt voller Möglichkeiten existiert, wo man sich beteiligen kann, ist extrem wichtig. Ich habe das in der Schule nie wirklich realisiert, dass ich mich irgendwo engagieren könnte.

te. Und dann natürlich solche Strukturen, z. B. wie „Jugend Macht Zukunft“, die es den Leuten möglich machen, auch wirklich was zu bewirken. Das muss nicht auf Landesebene sein. Projekte vor Ort können helfen, dass die Jugendlichen sehen, dass sie etwas bewirken können und sie da unterstützt werden. Und natürlich müssen sie auch gehört werden von Leuten in Politik und Verwaltung. Die müssen dafür ein offenes Ohr haben.

Du bist eine Zukunftsgestalterin.

Wie sieht deine ideale Zukunft denn aus?

Das sind so viele Sachen, die sich noch verändern können und müssen. Aber was ich mir wirklich wünschen würde, wäre, dass alle Leute, gerade junge Leute, die gleichen Chancen haben. Und ich glaube, das hat viel zu tun mit dem Bildungssystem. Auch die ganzen anderen Teilhabechancen, also auch auf Sport, auf Kultur. Ja, das wäre mir wichtig, dass alle Chancen haben, gefördert werden, Möglichkeiten haben, an Projekten teilzunehmen. •

Marie Borst ist 19 Jahre alt, sie hat im Sommer ihr freiwilliges politisches Jahr beendet und studiert jetzt VWL in Magdeburg. Über das FSJ ist sie auf das Projekt „Jugend Macht Zukunft“ aufmerksam geworden. Sie möchte sich am politischen Geschehen beteiligen und die Interessen junger Menschen vertreten.

„Jugend Macht Zukunft“ ist ein Jugendbeteiligungsprojekt des Kinder- und Jugendrings Sachsen-Anhalt e. V. in Kooperation mit dem Ministerium für Arbeit, Soziales und Integration des Landes Sachsen-Anhalt, welches mittels vielfältiger Aktionen und Methoden die Partizipationsstrukturen für junge Menschen in Sachsen-Anhalt stärken, ausbauen und nachhaltig sichern will.



Website des Jugendbeteiligungsprojekts „Jugend macht Zukunft“:
<http://jugendmachtzukunft.blogspot.com/>

Stimmbildung und politische Bildung im Einklang

Projekt „EU & DU – deine Stimme zählt“,

pad – präventive altersübergreifende Dienste im sozialen Bereich gGmbH, Berlin



Im Berliner Bezirk Lichtenberg wird etwas gegen Wahlmüdigkeit getan, bevor sie einsetzen kann. Im Vorfeld der U18-Wahl ist ein Karaoke-mobil mit dem Auftrag unterwegs, bei Kindern und Jugendlichen durch Spaß am Singen politisches Bewusstsein zu wecken.

Am 26. Mai 2019 stand in Deutschland die Europawahl an. Neun Tage zuvor durften bundesweit Kinder und Jugendliche bei der U18-Europawahl ihre Stimme abgeben. Manuela Elsaßer, die Beauftragte für Kinder- und Jugendbeteiligung im Bezirk Lichtenberg, begleitet das U18-Projekt seit vielen Jahren. Sie weiß, dass Kinder und Jugendliche noch keinen direkten Bezug zu politischen Prozessen haben: „Mit politischer Bildung alleine kommt man selten an sie heran. Um ihr Interesse zu wecken, brauchen wir eine Aktivität, die ihnen Spaß macht.“ Vor der Bundestagswahl 2017 hatte Claudia Engelmann, die Vorsitzende des Jugendhilfeausschusses, die Idee, politische und kulturelle Bildung mit einem Karaoke-mobil zu verbinden. Das Karaoke-mobil war dann in Freizeiteinrichtungen und Schulen unterwegs. Dort konnten die Kinder und Jugendlichen nicht nur drauflos singen. Sie wurden spielerisch für die Wahlparty gecastet, bei der die Ergebnisse der U18-Wahlen bekanntgegeben wurden. Die besten Karaoke-sänger*innen traten auf dieser Party unter dem Motto „Deine Stimme zählt!“ auf. Den Sieger*innen winkte die Möglichkeit, eigene Songs zu schreiben und sie in der offenen Projekteinrichtung „Jugendfunkhaus“ aufzunehmen.

Über Unterhaltung zur demokratischen Partizipation

Frank Bieligg betreute das Projekt damals für die pad gGmbH. Er erinnert sich, dass nicht alle Lehrer*innen diesen Ansatz für eine gute Idee hielten: „Die meisten waren dafür aufgeschlossen, aber manche Schulen fanden ihn zu unterhaltend. Wir wollten die Beteiligung für die Kids aber bewusst niederschwellig halten und das Casting-Format ist etwas, das sie aus ihrem Alltag kennen.“ Die Schulen, in denen das Karaoke-mobil Halt machte, beteiligten sich als Wahllokale an den U18-Wahlen. Die Voraussetzung dafür war, dass sie sich mit den Kindern und Jugendlichen mit der Wahl und politischen Themen auseinandersetzen. Der musikalische Teil sollte den Schüler*innen derweil Lust machen, beim „Wahl-Event“ aktiv zu werden.

Um die mancherorts gefühlte Kluft zwischen der „ernsthaften“ politischen Bildungsarbeit und der Aktivierungsarbeit zu verringern, brachte das Karaoke-mobil vor der Europawahl 2019 die „Demokratie-Lounge“ mit. Bevor die Karaoke-Maschine angeworfen wurde, sollten die Kinder und Jugendlichen an den interaktiven Spielen in dieser Lounge teilnehmen. Sie konnten dort z. B. durch einen Fragebogen heraus-

Das ging plötzlich über kulturelle und politische Bildung hinaus. Wir wollten keine Themen abblocken. Sie haben über alles gesprochen, was sie beschäftigte. Hinter den Songtexten stecken ganz viele Geschichten: Familienkonflikte oder der Wunsch, das Geschlecht zu wechseln.

Manuela Elsaßer, Beauftragte für Kinder- und Jugendbeteiligung in Lichtenberg

finden, welcher „Demokratiety“ sie sind: Helfer*in, Rebell*in oder „Couchpotato“, also Politikmuffel. Manuela Elsaßer konnte durch die Spiele die Jugendlichen dazu bewegen, ihr politisches Bewusstsein von außen zu betrachten: „Wenn ein Jugendlicher dann damit prahlte, dass ihm als Couchpotato alles egal ist, konnte ich direkt darauf reagieren und ihm sagen, was für Probleme jemand mit dieser Einstellung haben könnte. Und so kamen wir sofort in ein Gespräch über die Folgen von politischen Haltungen.“

Nachdem das Casting abgeschlossen war, waren die Schüler*innen noch nicht darauf vorbereitet, bei einer Party mit 200 erwarteten Gästen auf der Bühne zu stehen. Frank Bielig stellte ihnen professionelle Musiker*innen an die Seite, die ihnen in Workshops, Schnupperkursen und Projektwochen Gesangsunterricht gaben, sie instrumental unterrichteten und auch mental auf den Auftritt vorbereiteten. In der Lichtenberger Variante einer Castingshow entwickelte sich eine besondere Dynamik: Die acht Finalist*innen der Wahlparty beließen es nicht dabei, gegeneinander anzutreten,

sie gründeten nach dem Gesangstraining eine Band und traten mit einem gemeinsamen Song auf.

Politische Party

Die Party war der Höhepunkt der U18-Wahlen, eine bunte Mischung aus kultureller und politischer Bildung. Auf einer Leinwand wurden die Wahlergebnisse aus Lichtenberg, Berlin und Europa projiziert. Jugendreporter*innen interviewten Politiker*innen und Besucher*innen. Es gab Talkrunden zu Themen, die die Schüler*innen in der Demokratie-Lounge und bei der Karaoke wiederholt angesprochen hatten. Ein Beispiel dafür war das Thema „Upload-Filter“ bei der EU-Urheberrechtsreform, v. a. die Verbreitung von Inhalten ohne Zustimmung der Urheber*innen. Für die Lichtenberger Jugendlichen bekam die manchmal schwer greifbare Europapolitik beim Thema „freies Internet“ einen unmittelbaren Bezug zu ihren Bedürfnissen. Neben dem Umwelt- und Naturschutz waren auch Krieg und Armut große wiederkehrende Themen: „Viele von ihnen haben die Auswirkungen in ihren Freundeskreisen erlebt“, hat Frank Bielig bemerkt.



Das Projekt „EU & DU?! – Deine Stimme zählt“ wird gefördert im Programm „Künste öffnen Welten“ der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) im Rahmen des Gesamtprogramms „Kultur macht stark“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bündnispartner: pad – präventive, altersübergreifende Dienste im sozialen Bereich – gGmbH, Förderkreis Kunst, Kultur und Jugend e. V. und ORWOhaus e. V., Berlin.

Musikalisches Talent war nicht das einzige, das das Casting zutage förderte: Der 12-jährige Laslo hatte seine Udo Lindenberg-Nummer mit einer solchen rhetorischen Verve begleitet, dass er schließlich bei der Party eine ganze Casting-Runde alleine moderierte. Dafür durfte er sich über einen originalen Udo Lindenberg-Hut freuen. Manuela Elsaßer hatte den Eindruck, dass die Informations- und Unterhaltungselemente nun im Gleichgewicht waren: „Ich glaube, dass wir den Kids das Gefühl vermitteln konnten, dass hier etwas Besonderes passiert und sie ein wichtiger Teil des Ganzen sind.“

Persönliche Erfahrungen

Nach dem Ende der Wahl konnten die Schüler*innen ihre eigenen Songtexte schreiben. Über ein Jahr lang trafen sie sich ein bis zwei Mal in der Woche, um Musik zu machen, was bei ihrem getakteten Alltag nicht einfach einzurichten war. In den drei Monaten nach der Wahl ging es um die Themenfindung und -ausarbeitung. Es war eine intensive Zeit für die Jugendlichen. Sie sprachen ausgiebig über ihre familiäre Herkunft und ihre persönlichen

Erlebnisse: über ihre Pubertät und Körperwahrnehmung, Trennungserfahrungen oder die Scheidung der Eltern. Manuela Elsaßer war überrascht darüber, wie sehr begleitende Sozialarbeit notwendig war: „Das ging plötzlich über kulturelle und politische Bildung hinaus. Wir wollten keine Themen abblocken. Sie haben über alles gesprochen, was sie beschäftigte. Hinter den Songtexten stecken ganz viele Geschichten: Familienkonflikte oder der Wunsch, das Geschlecht zu wechseln.“

Inzwischen haben die Teilnehmer*innen ihre ersten Songs auf einer CD aufgenommen und den „Kompetenznachweis Kultur“ erhalten. Insgesamt nahmen 118.302 Kinder und Jugendliche an der U18-Europawahl 2019 teil. Im Vergleich zur Wahl 2014 hat sich die Zahl verdreifacht. Das Projekt U18 hat gezeigt, wie dieser Trend in Zukunft Schule machen kann: durch ein Netzwerk sowohl von Lehrer*innen als auch von Sozialarbeiter*innen und Künstler*innen an engagierten Freizeiteinrichtungen, die nicht nur politische Bildung, sondern auch die Bedürfnisse der Schüler*innen ernst nehmen.

Text: Waldemar Kesler •

Politischer Entscheidungszwang trifft kulturelle Freiheitsmomente

Im Gespräch mit Dr.in Helle Becker, Transfer für Bildung e. V.

Kulturelle und politische Bildung gehen oft Hand in Hand. Daher macht es Sinn, sich mit Unterschieden, aber auch mit Schnittstellen auseinanderzusetzen. Dr.in Helle Becker plädiert dabei gegen einen unreflektierten „Schmusekurs“.

Sie arbeiten seit vielen Jahren an der Schnittstelle von kultureller und politischer Bildung. Was haben kulturelle und politische Bildung gemeinsam?

Sie haben eine gemeinsame Ebene in einem grundsätzlichen Verständnis der Prinzipien Freiwilligkeit, Partizipation, Mitgestaltung, Prozessorientierung und Offenheit.

Und worin unterscheiden sie sich?

In der Politik geht es um die Regelung der Angelegenheiten eines Gemeinwesens durch konsensfähige, legitimierte, verbindliche Entscheidungen. Die politische Bildung zeigt dabei u. a., auf welchen Macht- und Herrschaftsverhältnissen solche Entscheidungen basieren können und wie man mit damit verbundenen Interessenskonflikten umgeht, um handeln zu können.

Man denkt also quasi entscheidungs- oder lösungsorientiert. In der Kulturellen Bildung erfährt man im Prinzip das Gegenteil, nämlich dass sich Ambiguitäten, Widersprüche, Unvereinbarkeiten im Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft tatsächlich nicht auflösen lassen, sondern immer wieder neu in die öffentliche Debatte gebracht werden müssen. Darin besteht ein Freiheitsmoment, indem man Ungelöstes darstellen und angucken kann, ohne unter dem Druck zu stehen, nach einem Kompromiss oder einem Konsens suchen zu müssen. Politische Bildung thematisiert Möglichkeiten der Regelung öffentlicher Angelegenheiten. Kulturelle Bildung thematisiert die Freiheit, genau diese in Frage zu stellen und mit Konventionen, Regeln und Tabus zu brechen.

Politische Bildung thematisiert Möglichkeiten der Regelung öffentlicher Angelegenheiten. Kulturelle Bildung thematisiert die Freiheit, genau diese in Frage zu stellen und mit Konventionen, Regeln und Tabus zu brechen.

Dr.in Helle Becker

Welche Voraussetzungen sehen Sie für eine Verzahnung von kultureller und politischer Bildung?

Man sollte zunächst formulieren, was jeweils mit kultureller und was mit politischer Bildung gemeint ist. Geht es, wenn von Kultureller Bildung die Rede ist, darum, kulturelle Bildungsprozesse anzuregen oder meint die Rede, dass Kunst oder künstlerische und kreative Methoden eingesetzt werden, um andere, z. B. politische, Bildungsprozesse zu ermöglichen, vielleicht auch typische Sekundäreffekte zur Anregung der Persönlichkeitsentwicklung? Letzteres könnte auch mit anderen Mitteln als Kunst und Kultur erreicht werden. Ich sehe es als das „Alleinstellungsmerkmal“ Kultureller Bildung, dass Menschen, ob groß oder klein, jung oder alt, lernen und den Raum erhalten, Kunst und Kultur zu verstehen und sich selbst darin auszudrücken. Bevor man also Schnittstellen erkennen kann, sollte erst einmal eine Auseinandersetzung stattfinden, wo es gemeinsame und wo unterschiedliche Perspektiven gibt.

Wie können die beiden Bereiche dann konkret verzahnt werden?

Ich kann mir ein produktives Nacheinander oder Durcheinander von kultureller und

politischer Bildung denken, aber bitte bewusst arrangiert und nicht, wie man es häufig beobachten kann, naiv behauptet. Die von mir so genannten zwei Seiten einer Medaille können immer wieder wechseln: Geht es darum, Ungelöstes, Ambiguitäten, Widersprüche erfahrbar zu machen und „stehenzulassen“ oder geht es darum zu reflektieren, wie eine Gesellschaft mit Widersprüchen umgehen kann? Für die beteiligten Kulturpädagog*innen und politischen Bildner*innen sollte das klar sein, um pädagogische Entscheidungen treffen zu können. Kinder und Jugendliche gehen mit den Erfahrungs- und Lernangeboten ohnehin selbstbestimmt um, sie finden mal das eine oder das andere für sich interessant.

Kulturelle und politische Bildung: Sind sie Konkurrenten oder auf Augenhöhe?

Das hängt ganz stark von den strukturellen Bedingungen ab. In den letzten 20 Jahren ist die grundständige Finanzierung, die es Trägern und Akteur*innen ermöglichte, selbst zu entscheiden, wie sie ihre Angebote ausgestalten, immer mehr einer Projektfinanzierung gewichen. Diese ist nicht nur zeitlich begrenzt und nicht nachhaltig, sondern auch extrem politisch gesteuert. In den vergangenen Jahren hatten wir

Wir sollten Kindern und Jugendlichen vertrauen, wenn sie ihre Themen mitbringen und sie darin unterstützen, die politische Dimension ihrer Anliegen zu entdecken.

Dr.in Helle Becker

eine Kulturelle-Bildungs-Konjunktur, jetzt kommt die Demokratie-stärken-Konjunktur. Wir sollten aber immer wieder den Mut haben, zu fragen: Wollen wir, dass unsere wirklich hervorragende Qualität, immer wieder dadurch gedeckelt wird, dass wir irgendwelche politischen Ziele einlösen sollen? Das ist alles nicht so einfach, denn die strukturellen Bedingungen können auch das Denken beherrschen. Je nachdem, wer gerade Oberwasser hat, oder um welche Art von Finanzierung es für eine Kooperation geht, ist die Augenhöhe möglich oder nicht. Rein fachlich warne ich vor jeder Art von Hierarchisierung: Beide Erfahrungs- und Bildungsräume sind gleich wichtig.

Fördert Kulturelle Bildung Demokratiefähigkeit?

Alle Jugendarbeit, alle nonformale Bildung kann, wenn sie will, Demokratiefähigkeit fördern und sollte dies auch tun, weil wir in der nonformalen Bildung davon ausgehen, dass Selbsttätigkeit, Eigenverantwortung und Selbstbildung die zentralen Momente sind und gleichzeitig die Angebote, anders als in der Schule, keine Standardziele vorgeben. Es geht um Prozesse der Auseinandersetzung, die frei und offen in ihren Ergebnissen sind – wichtige Erfahrungen, die demokratische Grundhaltungen stärken können. Je nachdem, welche Form der Kulturellen Bildung angeboten wird, kann man selbstverständlich auch demokratische Verfahren der Meinungsbildung und des Aushandelns einführen, dann

kommen diese Erfahrungen hinzu. Geht es auch um die reflexive, kritische Befragung von Macht- und Herrschaftsinteressen und deren demokratische Regelung, sind wir mitten in der politischen Bildung.

Was sind aus Ihrer Sicht die entscheidenden politischen Themen für die kulturelle Bildungspraxis?

Ganz einfach: Die politischen Themen der Kinder und Jugendlichen. Und davon wimmelt es nur so. Da gibt es politische Themen, die sind so politisch, dass sogar die Fachkräfte davor zurückschrecken: Was hat den Krieg in Syrien ausgelöst oder was rettet das Weltklima? Es gibt aber auch politische Themen, die man auf den ersten Blick nicht erkennt: „Warum hat der ein neueres Handy und ich habe nur so eine alte Möhre?“ Das lässt sich auf einer individuellen oder emotionalen Ebene auf-

greifen. Oder man hinterfragt, was das für unser gesellschaftliches Zusammenleben bedeutet und welche Politik gerecht wäre. Wir sollten Kindern und Jugendlichen vertrauen, wenn sie ihre Themen mitbringen und sie darin unterstützen, die politische Dimension ihrer Anliegen zu entdecken.

Wie können Träger der Kulturellen Bildung das Prinzip der demokratischen Bildung in ihrer Bildungsarbeit stärken?

Sie sollten konsequent auf das hören, was die Kinder und Jugendlichen bewegt und ihnen die Möglichkeit geben, sich einzubringen und selbst zu bestimmen, was passiert. Das ist eine ganz wichtige Sache, weil man davon ausgehen kann, dass nie alle dasselbe wollen. Also muss es einen Aushandlungsprozess geben und somit sind die Träger auch schon auf der richtigen Spur.

Dr.in Helle Becker ist Geschäftsführerin von Transfer für Bildung e. V., wo sie die Fach- und die Transferstelle politische Bildung leitet. Sie ist zudem Leiterin von Expertise & Kommunikation für Bildung und arbeitet als wissenschaftliche Autorin, in der Lehre, Projektbegleitung und Fortbildung. Ihre Themenschwerpunkte sind politische und kulturelle Jugend- und Erwachsenenbildung, internationale/europäische Jugend- und Bildungsarbeit, Zusammenarbeit unterschiedlicher Bildungs-Sektoren und Qualitätsentwicklung. Sie ist Dozentin an der Hochschule Osnabrück und der Technischen Hochschule Köln.

Einfach nur Spielen: Alle Kinder haben Rechte!

Projekt „Kinderrecht auf Spiel und Freizeit, Gestaltung und Partizipation“,
Kids & Welcome e. V., Hamburg



Gerade die Rechte von Kindern mit Fluchterfahrung sind in Deutschland auch nach 30 Jahren UN-Konvention noch unzureichend geschützt. Ein Projekt in Hamburg unterstützt sie, ihre Rechte auf Spiel, Freizeitgestaltung und Partizipation einzufordern.

Ich will einfach nur spielen!

„Nicht viele“, ist die Antwort auf die Frage: Wie viele Kinder und Jugendliche erreichen Sie mit einem Workshop zum Thema „Kinderrechte“ in einer Unterkunft für Geflüchtete? Die Kinder und Jugendlichen haben bereits einen Schultag hinter sich, kommen in einen überfüllten Bau-Container zurück, wo viele Menschen ein- und ausgehen und einfach keine Ruhe einkehrt. An diesem Ort Kinder zu ermutigen für ihre Bedürfnisse einzustehen, ist keine leichte, aber eine unbedingt notwendige Aufgabe!

Recht auf Spiel und Freizeit, Gestaltung und Partizipation einfordern

Von der ursprünglichen Idee, den sechs bis 12-jährigen Kindern alle Kinderrechte der UN-Konvention in einem Workshop zu vermitteln, haben sich die Bündnispartner und der Verein Kids & Welcome in Hamburg schnell verabschiedet. Simone Will von Kids & Welcome erläutert warum: „Im Gespräch mit den Kindern ist herausgekommen, dass gerade das Recht auf Spiel und Freizeit zu kurz kommt an vielen Standorten. Häufig kommt von den Kindern die Aussage: Wir möchten mehr raus, mehr erleben und mehr spielen und wir können nicht.“ Und das, obwohl es ihr gutes Recht ist. Also setzt das Projekt hier an, erschließt mit den Kindern Orte, Frei-

zeit- und Spielmöglichkeiten und ermutigt die Kinder ihr Recht auf Spiel und Freizeit, Gestaltung und Partizipation einzufordern.

Von Hamburg Wilhelmsburg aus Spiel- und Freizeitmöglichkeiten entdecken

Im Projekt gibt es zunächst einen kurzen theoretischen Input, bei dem die 15 bis 20 Kinder etwas über das Recht auf Spiel und Freizeit, Gestaltung und Partizipation erfahren. Die meisten von ihnen haben schon davon gehört, aber sich dieses Recht auch einzufordern – auf die Idee ist keines der Kinder gekommen! Da heißt es: Nehmt euch Raum für eure Bedürfnisse, traut euch, seid Kinder! Empowerment ist hier ein wichtiges Stichwort. Ideen und Kreativität, Kraft und Selbstbewusstsein der Kinder sind die Ziele. Die Kinder werden ermutigt die Unterkunft (begleitet) zu verlassen. Doch vor der Tür im Hamburger Stadtteil Wilhelmsburg ist ein Industriegebiet, kaum Nahverkehrsanbindung es gibt keine Freizeit- und Spielmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche. Also werden auch andere Stadtteile erkundet.

Kids & Welcome e. V., Bunte Kuh e. V. und Hajusom e. V. sind die Bündnispartner im Projekt „Kinderrecht auf Spiel und Freizeit, Gestaltung und Partizipation“. Sie bringen verschiedene Kompetenzen ein: Kids &

Unser Projekt gibt den Kindern den Raum sie selbst zu sein – als Kind mit ihren eigenen Bedürfnissen.

Simone Will, Kids & Welcome e. V.

Welcome gibt den theoretischen Input, organisiert Exkursionen. Die Initiative bietet Beratung, Schulbegleitung und Spielangebote in den Unterkünften an, dadurch können sie die Kinder und ihre Familien motivieren am Projekt teilzunehmen. Kulturmittler*innen von Kids & Welcome helfen Sprachbarrieren aufzubrechen und eine Vertrauensbasis zu den Eltern aufzubauen, damit sie unterstützen, wenn ihre Kinder auf Entdeckungstour gehen, unter Begleitung von weiteren Mitarbeiter*innen und ehrenamtlichen Helfer*innen.

Dass diese Entdeckungstouren wichtig sind und einen tollen Effekt auf das Selbstbewusstsein der Kinder haben, ist für Simone Will ganz klar: „Im Projekt lassen wir alles hinter uns, was irgendwie an Sorgen oder Aufgaben oder Druck durch die Eltern da ist. Unser Projekt gibt den Kindern dann den Raum sie selbst zu sein – als Kind mit ihren eigenen Bedürfnissen.“

Sprachbarrieren aufbrechen und Vertrauen schaffen

Zum Beispiel können sich die Kinder beim Ausflug zum Projekt „Bauen mit Lehm für Groß und Klein“ vom Verein Bunte Kuh kreativ austoben: Frei nach ihren Wünschen verwandeln sie Lehm zu Figuren und geben ihrer Fantasie eine Gestalt. Die Begleiter*innen erklären das Baumaterial Lehm und leisten, wenn nötig, Hilfestellung. Ausgewählte Kreationen der Kinder werden dann gemeinsam zu meterhohen Konstruktionen umgesetzt. Nach dem Lehm-Projekt werden die Kinder von zwei Performer*innen von Hajusom begleitet, einem Zentrum für transnationale Künste, das künstlerische Qualität, politischen Aktivismus und soziales Engagement miteinander verbindet. In Interviews sprechen die Kinder über sich und die Entstehung ihrer Lehmkreationen. Daraus entwickeln sie gemeinsam, frei von Vorgaben, eine szenische Erzählung, die performt, choreo-



Das Projekt „**Kinderrecht auf Spiel und Freizeit, Gestaltung und Partizipation**“ wird gefördert im Programm „Künste öffnen Welten“ der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) im Rahmen des Gesamtprogramms „Kultur macht stark“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bündnispartner: Kids & Welcome e. V., Bunte Kuh e. V. und Hajusom e. V.

grafiert, musikalisch unterlegt und gefilmt, geschnitten und produziert wird.

Die Arbeit des Vereins Kids & Welcome begann im August 2015, in der Geflüchtetenunterkunft Hamburger Messehallen. 150 Kinder waren umgeben von einem tristen Unternehmungsalltag und massivem Mangel an Grundversorgung und Privatsphäre. Kids & Welcome bot zweimal täglich für drei

Stunden betreute Spielzeit an – inklusive Getränken und Obst. Über die Flüchtlingshilfe entstand der Kontakt zu Bunte Kuh e. V. und Hajusom e. V., die auch schon seit mehreren Jahren mit Menschen mit Fluchterfahrung zusammenarbeiten. Gemeinsam engagieren sie sich dafür Kinder und Jugendliche zu empowern und das Recht auf Spiel und Freizeit, Gestaltung und Partizipation durchzusetzen.

Zukunftsthema: Ökologie und Globalisierung

Mit einem nachhaltigen Umgang mit unserem Planeten setzen sich Kinder und Jugendliche weltweit heute und in den kommenden Jahren auseinander. Dazu gehört neben der ökologischen Perspektive auch die Frage, wie eine nachhaltige und gerechte Lebensweise für alle Menschen gestaltet werden könnte. Inwieweit Kulturelle Bildung dazu einen Beitrag leisten kann, dem geht das Kapitel nach.

- | | | |
|-----------------------|--|----|
| Fachbeitrag | Kulturelle Bildung und die UN-Nachhaltigkeitsziele; Amanda Steinborn, Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) | 76 |
| Interview | Gemeinsam nachhaltige Entwicklung anpacken; Dr.in Verena Holz, Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft | 84 |
| Interview | We want: Ehrliche Unterstützung für langfristige Ideen; Nicolas Klasen, Jugendforum youpaN | 88 |
| Aus der Praxis | Gegen die Strömung; Projekt „Gegen die Strömung“, PAKT e. V., Freiburg | 92 |
| Interview | Ich im Wasser, das Wasser in mir; Bernardo Sanchez Lapuente, SuB Kultur e. V., Berlin | 96 |

Kulturelle Bildung und die UN-Nachhaltigkeitsziele

Amanda Steinborn

Welche Bedeutung haben die UN-Nachhaltigkeitsziele für die Kulturelle Bildung und welchen Beitrag kann die Kulturelle Bildung zur Umsetzung dieser leisten? Der Beitrag erkundet aus bildungstheoretischer und konzeptioneller Sicht diese Fragen.



Amanda Steinborn ist Projektmitarbeiterin im Arbeitsbereich „jugend.kultur.austausch global“ der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ). Sie ist studierte Sozialarbeiterin und Bildungsmanagerin und arbeitet seit zehn Jahren u. a. freiberuflich in der kritischen politischen Bildung mit dem Schwerpunkt Internationales.

Die Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen (auch: UN-Sustainable Development Goals) sind derzeit in aller Munde. Landauf landab werden sie als Grundlage für Modelle der nachhaltigen Entwicklung genutzt und müssen dabei nicht selten als Zukunftsvision erhalten. Der Anspruch an die UN-Mitgliedsstaaten ist dabei hoch, denn diese erwarten durch die gemeinsam formulierten Entwicklungsziele nichts Geringeres als die „Transformation unserer Welt einzuläuten“ und somit einen Kernbeitrag zu einem nachhaltigen Lebensstil zu leisten.

Auch im Bildungskontext werden diese Ziele immer häufiger als thematischer Bezugspunkt eingesetzt und nehmen somit auch zunehmend Einfluss in der Kulturellen Bildung. Dabei liegt nicht zwingend auf der Hand, was diese Sustainable Development Goals (SDGs) wirklich sind, in welchem Kontext sie sich verorten und wie, wo und von wem sie angewendet werden sollen. Der folgende Artikel möchte einen Blick auf die SDGs aus bildungstheoretischer und konzeptioneller Sicht werfen und erkunden ob und wie diese in der Kulturellen Bildung eingesetzt werden können.

Die SDGs: Potenzial und Kritik

Die 17 Nachhaltigkeitsziele wurden 2015 von den 193 UN-Mitgliedstaaten mit der Intention, die sozialen wie ökologischen Schiefen auf globaler Ebene zu bekämpfen, im Rahmen der Entwicklungsagenda 2030 beschlossen. Sie lösen die sogenannten Millennium Development Goals (MDGs) ab, welche in der Kritik standen, mit ihren acht Unterzielen nicht konkret genug zu werden und auf einem linearen Verständnis von Entwicklung zu basieren. Beide Zielformulierungen sind im entwicklungspolitischen Kontext zu betrachten und legen normative Ziele fest, welche innerhalb eines bestimmten Zeitraumes erreicht werden sollen und deren Erfolg über Indikatoren bestimmt werden kann.

Die SDGs nehmen mit 17 Zielen und insgesamt 169 Unterzielen sowohl die klassischen Felder der Entwicklungspolitik (Armut, Hunger, Gesundheit) als auch globale Problemlagen wie Umweltschutz, Klima und saubere Energie in den Fokus. Ein wichtiger Ansatz ist dabei, dass die entsprechenden Zielsetzungen nicht nur für die Länder des Globalen Südens, sondern auch für die des Globalen Nordens gelten, sodass jedes Land spezifische Indikatoren anwenden kann, um die eigene Entwicklung zu beurteilen. Sie haben also den Anspruch, das Paradigma des Geber-Nehmer-Verhältnisses aufzulösen und stattdessen Problemlagen ganzheitlich zu betrachten und lokale sowie globale Handlungsansätze zu entwickeln. In der Kritik stehen sie dabei u. a., weil die unterzeichnenden Länder nicht zu einer Einhaltung der Ziele verpflichtet werden und eine Bekenntnis somit eher auf dem Papier besteht, als dass bisher klare nationale Aktionspläne entwickelt wurden. Darüber hinaus scheint eine Auflösung des Geber-Nehmer-Verhältnisses – be-

sonders unter der Betrachtung des geschichtlichen (post)kolonialen Kontextes vieler Länder des Globalen Südens – utopisch, da hierfür eine Anerkennung als gleichberechtigte (Handels-)Partner und somit der gleichberechtigte Zugang zum globalen Markt und die Streichung aller Schulden notwendig wären. Aram Ziai benennt die SDGs aus diesem Grund als ein nächstes Trostpflaster eines Ungleichheit produzierenden globalen Kapitalismus, bei dem ein Lernen vom Globalen Süden im Sinne anderer Wissens- und Gesellschaftsformen nach wie vor nicht stattfindet (vgl. Ziai 2018).

Aufgrund des ambitionierten Plans der Agenda 2030 als „Transformationsagenda“ und der Verbindung von unterschiedlichen Themenkomplexen kommt ihr jedoch wesentlich mehr Aufmerksamkeit zu, als dies bei auf einzelne Sektoren beschränkte Debatten der Fall ist. Die Zusammenfassung der einzelnen Teilbereiche in die 17 Ziele kann somit einerseits als eine Bündelung von Kräften und Ressourcen, andererseits aber auch als eine schwammige Zusammenfassung von Themen gesehen werden, welchen dadurch ihr Alleinstellungsmerkmal und damit auch oft die Grundlage zur finanziellen Unterstützung genommen wird. Der Vorteil allerdings ist mit Sicherheit die bessere „Vermarktung“ vom Gesamtpaket Nachhaltigkeit, ob dies jedoch in der Praxis zu einer Verbesserung der Situation führt, wird immer wieder angezweifelt.

Bildungsansätze zu den SDGs und ihre Perspektiven

Obwohl die UN-Nachhaltigkeitsziele einen ganz klaren entwicklungspolitischen Fokus haben, spielen sie eine immer größere Rolle im Bildungskontext, sowohl im schulischen, als auch im außerschulischen Bereich. Bildungskonzepte wie das Globale Lernen oder die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) beziehen sich in ihrer Themensetzung immer häufiger auf diese. Beide Bildungskonzepte setzen sich mit sozial-ökologischen Ungleichheiten auseinander und suchen Wege, alternative Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Das Globale Lernen gibt mit den Grundsätzen „Erkennen, Bewerten, Handeln“ einen Lerndreischritt vor, welcher den Teilnehmer*innen die Komplexität des eigenen Handelns bzw. Konsumverhaltens in einer globalisierten Welt sowie Alternativen dazu aufzeigen soll. Dabei verbinden sich soziale mit ökologischen Fragen. Das Konzept „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ legt den Fokus eher auf Nachhaltigkeit im Sinne einer zukunftsfähigen Weltgesellschaft und betont die Rolle der Teilnehmer*innen als selbstermächtigte Zukunftsgestalter*innen. In beiden Ansätzen werden die einzelnen Ziele und Unterziele der SDGs als Aufhänger für Aufklärung in und Beschäftigung mit einem entsprechenden Schwerpunktthema genutzt. Der Anspruch besteht also nicht darin, innerhalb eines Bildungsprogramms für die Umsetzung eines Ziels zu sorgen, sondern über

Nachhaltigkeitsthemen wie Umweltschutz, lebenswerte Städte und andere sind für junge Menschen von höchster Relevanz. Die Themenwelt rund um die 17 UN-Nachhaltigkeitsziele bietet sich deshalb auch für die kulturelle Bildungsarbeit an.

Amanda Steinborn

dieses aufzuklären und den Teilnehmer*innen aufzuzeigen, welche Handlungsmöglichkeiten wer wo und wie hat.

In den vergangenen Jahren sind Bildungsprogramme, Projekte, Fördermaßnahmen, Materialien und Methoden zu den SDGs wie Pilze aus dem Boden geschossen. Dies ist sicherlich auch dem Umstand zu verdanken, dass – v. a. in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit – Projekte mit diesem Schwerpunkt eine höhere Fördermöglichkeit erhalten haben.

So beliebt die Arbeit mit den SDGs momentan zu sein scheint, so laut ist auch hier die Kritik. Vielen Staaten wird vorgeworfen, dass sie den Fokus zu sehr auf die Bewerbung und Kommunikation sowie den Verkauf des „Produktes“ SDG legen, anstatt tiefgreifende Debatten zu führen und Rahmenbedingungen zu ändern, welche den Weg zur Erreichung dieser ebnen würden (vgl. Staudt 2019).

Mit Bezug zur Bildungsarbeit wird darüber hinaus immer wieder bemängelt, dass sich Angebote nur auf ein Ziel (bspw. SDG 5 „Geschlechtergerechtigkeit“) beziehen und somit ein „Silo-Denken“ fördern, wo ein Zusammendenken mit anderen Zielen notwendig wäre, um die tatsächliche Komplexität von Problemlagen zu erfassen. Arjen Wals (2019) macht deutlich, dass diese Beschränkung oft mehr schadet als hilft, da Zusammenhänge und Beziehungen nicht hergestellt und erkannt werden und dies die Ziele teilweise gegeneinander ausspielt. Wichtig sei es v. a., das große Ganze nicht aus den Augen zu verlieren, um so zu erkennen, dass auch in Veränderungsprozessen ein großes Lernpotenzial liegt (vgl. Wals 2019). Dass eine ganzheitliche Betrachtung der Agenda 2030 häufig nicht möglich ist, begründet sich nicht selten in dem Umstand, dass Fördermittel nur unter der Auflage der Fokussierung auf ein bestimmtes Ziel bereitgestellt werden.

Gleichzeitig kann in der Bildungslandschaft von der Zusammenfassung der Themenfelder unter den 17 Zielen und der einfachen Formulierung dieser profitiert werden. Hintergrundrecherche und Methodensammlungen werden so vereinfacht.

Kulturelle Bildung zwischen Agenda-Setting und Bildungskonzepten

Während normative Bildungskonzepte wie das Globale Lernen davon profitieren, mit einer klaren Zielsetzung zu arbeiten, liegt die Stärke der Kulturellen Bildung in ihrer Prozess- und Teilnehmenden-Orientierung. Der partizipative Anteil ist in den meisten Fällen wesentlich höher als im Bereich Globales Lernen/BNE und ermöglicht den Teilnehmer*innen die Gestaltung des Prozesses weit über die kreative Arbeit hinaus. So scheint es auf den ersten Blick konträr, die Prozessorientierung mit der Zielorientierung zusammen zu denken und die SDGs als ein mögliches Ausgangsszenario für Projekte der Kulturellen Bildung zu sehen.

Auf den zweiten Blick jedoch bieten die SDGs die Möglichkeit, globale Thematiken lebensweltorientiert zu betrachten und somit auch den Alltag und die Interessenfelder junger Menschen widerzuspiegeln. Richten wir uns an dem Gedankengang Arjen Wals aus und betrachten v. a. das Lernpotenzial, welches in dem Veränderungsprozess liegt, den wir auf dem Weg zu einem gesetzten Ziel durchlaufen, bewegen wir uns schnell im Bereich des sogenannten Transformativen Lernens. Dieser Ansatz setzt auf zukunftsorientierte Bildung im Sinne eines Erlernens von Fähigkeiten, die zu eigenständigem Denken und Handeln in Umbruchgesellschaften befähigen. Es geht also um den Suchprozess als Gegenstand der Bildungsarbeit. Während also im Globalen Lernen die 17 Ziele häufig als normative Setzung betrachtet werden, fokussiert das Transformative Lernen auf den Weg dorthin und die dadurch entstehenden Unsicherheiten und neu entdeckten Stärken.

Kulturelle Bildung hat das Potenzial, das Transformative Lernen durch die eigenen methodischen Ansätze zu bereichern und zu unterstützen. Die Prinzipien der Kulturellen Bildung Eigenständigkeit, Freiwilligkeit und Prozessorientierung der Teilnehmer*innen tragen ebenso zur Bildung von zukunftsfähigen Fähigkeiten bei, wie ein kreatives Denken und Handeln. Die SDGs können hier wichtige Ausgangsimpulse liefern und bieten eine gute inhaltliche Grundlage, um Interessen von jungen Menschen zu vertiefen, auf bereits existierende Prozesse hinzuweisen und sich intensiv mit einzelnen Themenfeldern auseinanderzusetzen. Umgekehrt bergen sie jedoch auch die Gefahr, dass eine Auseinandersetzung nur zu bestimmten Themen aus einer sehr speziellen Blickrichtung stattfindet. Daher sollten die Themen nicht vor Beginn eines kreativen Arbeitsprozesses feststehen, sondern – umgekehrt – von den Teilnehmer*innen selbst definiert werden.

Die Auseinandersetzung mit den SDGs im Bereich der Kulturellen Bildung findet derzeit einerseits über die Annäherung an die Themenbereiche anhand von künstlerischen Methoden statt, so dass bspw. Tanz- und Theaterübungen ein-

gesetzt werden, um sich einem Thema zu nähern. Hier verbinden sich Kulturelle Bildung und SDGs in einem diskursiven Gestaltungsprozess. Andererseits dient die Kunstform der „Vertonung“ der vorher stattgefundenen Auseinandersetzung, sodass sich Teilnehmer*innen eines Jugendzirkus bspw. thematisch mit einem bestimmten Ziel auseinandersetzen und dieses dann in ihre Performances übertragen. Dieser Ansatz orientiert stärker auf ein öffentliches Ergebnis.

Am Beispiel des Jugendtheaters aus Konstanz, welches mit einer Schule für modernen Tanz aus Dar es Salam zusammenarbeitet, wird deutlich, wie die Beschäftigung mit dem Ziel 4 „Hochwertige Bildung“ aussehen kann. Neben Inputs und Sessions unter Nutzung verschiedener Methoden, tauschen die Teilnehmer*innen ihre Erfahrungen aus, besuchen kulturelle Bildungsstätten in beiden Ländern und reflektieren das Erlebte. In einem von den Jugendlichen entwickelten Tanztheater-Stück bringen sie ihre persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema direkt auf die Bühne. Das Ziel dieses Projektes ist also nicht, unter Druck ein Stück zu kreieren, sondern aus den eigenen Erfahrungen heraus eine Präsentation zu erarbeiten, sozusagen als Bei-Produkt.



Alle lernen von- und miteinander: Beispiel aus der Praxis. Eine Jugendbegegnung zwischen Daressalam/Tansania und Konstanz/Deutschland. Bei der deutsch-tansanischen Begegnung „We are all equal but different“ trifft nicht nur Theater auf Tanz, sondern auch Nord auf Süd und Kleinstadt auf Metropole. Die umjubelte Performance zum Abschluss ist ein Höhepunkt, aber was bleiben wird, sind Freundschaften und ganz besondere Lernerfahrungen. <https://bkj.nu/wxa>

Nachhaltigkeitsthemen wie Umweltschutz, lebenswerte Städte und andere sind für junge Menschen von höchster Relevanz. Die Themenwelt rund um die 17 UN-Nachhaltigkeitsziele bietet sich deshalb auch für die kulturelle Bildungsarbeit an – insbesondere, da sie die derzeit größten globalen Herausforderungen umfassen, die v. a. junge Menschen betreffen und betreffen werden.

Globale Perspektiven und Jugendliche als Expert*innen

Zukunftsweisend für Akteur*innen der Kulturellen Bildung ist die Verknüpfung mit weiteren politischen Sparten, wie der Entwicklungszusammenarbeit. Durch die Beschäftigung mit den Nachhaltigkeitszielen wird der Kulturellen Bildung nicht nur ein breites Feld an Themen in einem gut strukturierten Rahmen zur Verfügung gestellt, sondern auch ein Tor zu anderen Finanzierungsmöglichkeiten und Projektarten geöffnet.

Internationale Kooperationen und Partnerschaften spielen in der entwicklungs-politischen Agenda eine tragende Rolle, sodass auch die Förderung von globalen Begegnungen unter dem Gesichtspunkt der SDGs wichtiger Bestandteil ist. Ein Aufenthalt in einem Land des Globalen Südens oder des Globalen Nordens kann dabei den eigenen Horizont für das Verständnis der globalen Dimension der SDGs öffnen, zum Verstehen globaler Zusammenhänge beitragen und dabei helfen, in diesem Rahmen die eigenen Handlungs- und Einflussmöglichkeiten zu kennen und realistisch einschätzen zu können.

Der Blick kann so über den Tellerrand der deutschen kulturellen Bildungsland-schaft hinausgehen. Über eine thematische Jugendbegegnung mit „Counterparts“ aus dem Globalen Süden, kann ein und dasselbe Nachhaltigkeitsziel in unterschiedlichen Kontexten beleuchtet werden. Dies öffnet vielen (jungen) Menschen die Augen für die eigenen Lebensrealitäten und damit verknüpfte globale Zusammenhänge. Das gemeinsame Erarbeiten einer Produktion oder Präsentation trägt dabei häufiger zum interkulturellen Verständnis bei als jeder Universitätskurs. Kulturelle Bildung kann zudem für junge Menschen in globalen Begegnungsprojekten Anknüpfungspunkte schaffen, die ihnen vorher nicht bewusst waren. Sie werden dabei als Expert*innen in ihrer Ausdrucksform wahr-genommen und sind Spezialist*innen, wenn es um die Alltagserfahrungen mit Blick auf ein bestimmtes SDG geht. Auf diese Art kann ein Austausch stattfinden, der es den jungen Menschen ermöglicht, voneinander zu lernen und ein Brücke zwischen ihnen zu schlagen.



Globale Partnerschaften. Kulturelle Jugendgruppenbegegnungen zwischen Nord und Süd: Arbeitshilfe. Hrsg. v. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugend-bildung (BKJ) (2020). <https://www.bkj.de/publikation/globale-partnerschaften>

Trotz aller Kritik an den SDGs in ihrer Formulierung und Umsetzung als Ent-wicklungsagenda kann demnach festgehalten werden, dass sie – besonders für globale Begegnungsformate in der Kulturellen Bildung – eine starke Grundlage für einen gemeinsamen Auseinandersetzungsprozess bieten. Die Grundsätze der Prozess- und Teilnehmenden-Orientierung der Kulturellen Bildung bieten dabei die perfekte Voraussetzung, sich im Sinne des transformativen Lernens auf den Suchprozess und den eigenen Alltag zu fokussieren. •



Die 17 Nachhaltigkeitsziele (SDGs) der UN-Agenda 2030

Mit der Umsetzung der UN-Agenda 2030 soll weltweit ein menschen-würdiges Leben ermöglicht und dabei gleichsam die natürlichen Le-bensgrundlagen dauerhaft bewahrt werden. Dies umfasst ökonomi-sche, ökologische und soziale Aspekte. Alle Staaten sind aufgefordert, ihr Tun und Handeln danach auszurichten. Quelle: Engagement Global gGmbH – Service für Entwicklungsinitiativen. <https://17ziele.de/downloads.html>

Literatur

CorA – Netzwerk für Unternehmensverantwortung et al. (Hrsg.) (2019): Vier Jahre Agenda 2030: Die Politik ist am Zug. https://venro.org/fileadmin/user_upload/Dateien/Daten/Publikationen/Sonstige/Vier_Jahre_Agenda_2030_online_002_.pdf [Zugriff: 08.09.2020].

Fadel, Charles/Bialik, Maya/Trilling, Bernie (2017): Die vier Dimensionen der Bil-dung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen. Hamburg.

Global compact Netzwerk Deutschland (2019): SDGs und Agenda 2030. Jahrbuch 2019. Macondo publishing gmbh.

Staudt, Elisabeth (2019): Friede, Freude, SDGs? In der Umsetzung der Ziele für nachhaltige Entwicklung ist dieses Jahr ein erstes Bilanz ziehen vorgesehen. In: Fo-rum Umwelt und Entwicklung (Hrsg.) (2019): Große Ziele, aber keine Plan. Wo steht die Agenda für nachhaltige Entwicklung. Rundbrief Spezial 03/2019. Berlin. S. 2ff. https://www.forumue.de/wp-content/uploads/2019/09/FORUM_rundbrief319_web.pdf [Zugriff: 08.09.2020].

Wals, Arjen (2019): Bildung ist ein Katalysator für Nachhaltigkeit. In: FORUM Umweltbildung (Hrsg.) (2019): Vor Zurück Stopp Start. Jahrbuch Bildung für nach-haltige Entwicklung. Wien.

Ziai, Aram (2018): Die SDGs – Eine postkoloniale Weinprobe. In: Debiel, Tobias (Hrsg.) (2018): Entwicklungspolitik in Zeiten der SDGs. Essay zum 80. Geburtstag von Franz Nuscheler. Hrsg. v. Institut für Entwicklung und Frieden (INEF). Stiftung Entwicklung und Frieden (sef). Duisburg/Bonn. S. 205–209. https://www.die-gdi.de/uploads/media/Entwicklungspolitik_in_Zeiten_der_SDGs_Web.pdf [Zugriff: 08.09.2020].

Gemeinsam nachhaltige Entwicklung anpacken

Im Gespräch mit Dr.in Verena Holz, Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist kulturell transformierend. Außerschulische Akteur*innen, z. B. aus der Kulturellen Bildung, wirken dann stark impulsgebend, wenn sie entsprechend Unterstützung erhalten.

Bildung für nachhaltige Entwicklung: Warum ist dieses Bildungskonzept für Kinder und Jugendliche und für ihre Zukunft wichtig?

Dies ergibt sich aus der globalen Situation, in der wir derzeit leben. Die Menschen in den Industrienationen sind zu lange verschwenderisch und verantwortungslos mit dem Lebensraum Erde umgegangen. Die Auswirkungen sehen wir tagtäglich: Klimawandel, Verlust der Artenvielfalt und Ökosysteme, Kriege um Ressourcen und die daraus folgende Armut und Zerstörung sowie die Notwendigkeit vieler Menschen, ihre Heimat verlassen zu müssen. Begleitet werden diese Prozesse von fehlender Gerechtigkeit zwischen den Ländern des Nordens und des Südens, zwischen Arm und Reich. Doch bisher sind es hierzulande zu wenige, die Wert auf Nachhaltigkeit legen und ihren Lebensstil geändert haben,

damit auch Kinder und Jugendliche einer lebenswerten Zukunft entgegenblicken können. Deswegen ist BNE zu einem Bildungsinhalt für alle geworden, der ganz oben auf der Agenda steht.

Umso wichtiger ist handlungsorientierte Bildung: Inwieweit ist Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schule verankert?

BNE ist häufig bestimmten Fachdidaktiken zugeordnet, z. B. den Naturwissenschaften oder der Geografie. Teilweise finden wir das Konzept auch in den Fächern Politik und Wirtschaft, Ethik oder Sachunterricht. Allerdings verfolgt BNE einen inter- und transdisziplinären Ansatz, bei dem auch ökonomische, soziale und kulturelle Perspektiven eine große Rolle spielen. Insofern sind die geisteswissenschaftlichen Fächer ebenso gefordert, ihren Beitrag zu leisten. Viele Lehrpläne haben aufgrund der Wich-

Nachhaltige Entwicklung ist nicht nur eine politische Transformation, sondern es geht darum, wie wir zusammenleben, wie wir unseren Alltag und unsere Gesellschaft organisieren. Das ist ganz klar eine kulturelle Frage, die von allen gestaltet werden muss.

Dr.in Verena Holz

tigkeit des Themas inzwischen eine Präambel formuliert, die nachhaltige Entwicklung den anderen Inhalten voranstellt.

Und welche Probleme sehen Sie in Schulen?

Es gibt immer noch zu wenig Fortbildungsangebote für Lehrer*innen. Diese müssen wissen, wie sie das Thema mit dem vorgeschriebenen disziplinären Wissen verknüpfen, wie sie sich mit außerschulischen Bildungsträgern vernetzen können und welche methodischen und didaktischen Fragen dahinterstehen. Das Thema muss überall gleichermaßen in die Ausbildung der Schüler*innen fließen und die Unterrichtsstrukturen müssen entsprechend angepasst werden. Mit der klassischen 45-Minuten-Taktung ist es schwierig, ein problem- und projektorientiertes und vielleicht noch mit Kooperationen versehenes Lernprogramm aufzusetzen. Auch die Kooperation zwischen den Fächern ist schwer umsetzbar, solange die disziplinären Grenzen des Fachunterrichts weiterverfolgt werden.

Wie schätzen Sie dagegen die aktuelle Bedeutung von BNE in der außerschulischen Bildung ein?

Sehr hoch. Außerschulische Bildungsträger beziehen sich auf aktuelle Programme, verfolgen gesellschaftspolitische und kulturelle Entwicklungen und sind dadurch häufig auf einem aktuelleren Stand als die Schule. In der außerschulischen Bildung wird auch mal was ausprobiert und es werden andere Arbeitsweisen genutzt. Auch Kooperationen werden in diesem Bereich großgeschrieben. Die Akteur*innen selbst sind oftmals Personen mit einem vielfältigen Lebenslauf und vereinen inhaltlich unterschiedliche Perspektiven in ihrer Person. Oft sind sie schon gut vernetzt mit Kommunen und anderen Akteur*innen.

Inwieweit ist Nachhaltigkeit ein kultureller Transformationsprozess?

Das Thema nachhaltige Entwicklung findet auf verschiedenen Ebenen statt. Es ist nicht nur eine kognitive Entscheidung, sondern hat auch viel mit Gewohnheiten, Emotionen, Affekten und Verhaltensweisen zu tun, die sich kulturell eingeschlichen haben. Es geht darum, neben Verhaltens-

Wichtig ist, dass die Kulturelle Bildung sich nicht instrumentalisieren lässt.

Dr.in Verena Holz

weisen auch unsere Lebensstile, Güter und Denkweisen zu verändern. Oder auch in der Bildung: Es herrschen immer noch Bildungsideale vor, die die Elitenbildung fördern und die Gemeinschaft eher zurückstellen. Ich glaube, das muss stärker auf die Agenda gebracht werden, damit die Menschen verstehen: Nachhaltige Entwicklung ist nicht nur eine politische Transformation, sondern es geht darum, wie wir zusammenleben, wie wir unseren Alltag und unsere Gesellschaft organisieren. Das ist ganz klar eine kulturelle Frage, die von allen gestaltet werden muss.

Dann gehen wir von der kulturellen Frage zur Kulturellen Bildung: Was trauen Sie der Kulturellen Bildung zu?

Kulturelle Bildung verfügt über besondere Perspektiven, Erkenntnisse und Methoden – sie bedient sich der Sprache der Ästhetik. Dabei werden die Sinne und Emotionen angesprochen, aber auch zwischenmenschliche Beziehungen. So ermöglichen Akteur*innen der Kulturellen Bildung andere Zugänge zu Themen einer

nachhaltigen Entwicklung – sie können z. B. Klimagerechtigkeit in Form eines Theaterstückes mit den Lernenden erfahrbar machen. Kulturpädagog*innen und Künstler*innen sind Expert*innen auf ihrem Gebiet und kennen die entsprechenden ästhetischen und pädagogischen Strategien genau. Auch was Partizipation betrifft, leistet Kulturelle Bildung einen starken Beitrag, da ihre Projekte, Mitgestaltung und Empowerment von Kindern und Jugendlichen fördern.

Finden diese Potenziale Kultureller Bildung Anerkennung?

Die Wertschätzung, die verschiedenen kulturellen Bildungsträgern zugesprochen wird, könnte im Grunde höher sein. Das müsste sich u. a. in der Bezahlung äußern und der Art und Weise wie kulturelle Bildungsträger institutionalisiert werden. Auch bei Förderstrukturen muss nachgesteuert werden. Derzeit sind sie noch sehr sektoral, für Umwelt und Kunst gibt es beispielsweise meist getrennte Töpfe. Außerdem ist bei den kurzen Projektlauf-

zeiten und dem derzeitigen Anspruch, dass sich Projekte nicht wiederholen sollen, Kontinuität oft nicht gewährleistet. Bei Kooperationen muss zudem dafür gesorgt sein, dass die Außerschulischen ausreichend versorgt sind und Möglichkeiten und Räume für den Austausch zwischen den verschiedenen Akteursgruppen bestehen. Insgesamt muss es noch mehr Möglichkeiten für die Kooperation mit formalen Bildungsträgern geben.

Sehen Sie weitere Grenzen der Kulturellen Bildung?

Man kann nicht davon ausgehen, dass die beteiligten Künstler*innen automatisch alle Dimensionen einer nachhaltigen Entwicklung auf dem Schirm haben. Das

ist aber auch in Ordnung. Dann müssen andere Expert*innen an dieser Stelle weiterarbeiten. Manchmal funktionieren Kooperationsprojekte nicht, weil sich die unterschiedlichen Arbeitsweisen oder Perspektiven der Partner, die für das Funktionieren des Bildungskonzepts BNE grundlegend sind, nicht vereinbaren lassen. Diese Grenzen der transdisziplinären Arbeit sind etwas, womit wir auch immer zu tun haben werden. Wichtig ist, dass die Kulturelle Bildung sich nicht instrumentalisieren lässt. Ich habe mehrfach erlebt, dass sich andere Bildungsbereiche der Künste bedienen, um ihre Nachhaltigkeitsprojekte mit Emotionen aufzuladen. Das ist der falsche Ansatz und widerspricht dem Selbstverständnis der Kunst. •

Dr.in Verena Holz ist Kulturwissenschaftlerin und Lehrerin an einem Gymnasium. Sie forscht u. a. zum Thema kulturelle Zugänge zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Jugendpartizipation und BNE im Schulsystem. Zudem ist sie Vorsitzende der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und im Landesvorstand des BUND Niedersachsen.

We want: Ehrliche Unterstützung für langfristige Ideen

Im Gespräch mit Nicolas Klasen, engagiert im Jugendforum youpaN

Friedensbildung, Ökologie, Chancengerechtigkeit, Inklusion. Die Jugendlichen im Jugendforum youpaN denken über die nächste Bundestagswahl hinaus und kämpfen für mehr Jugendbeteiligung in Entscheidungsprozessen.

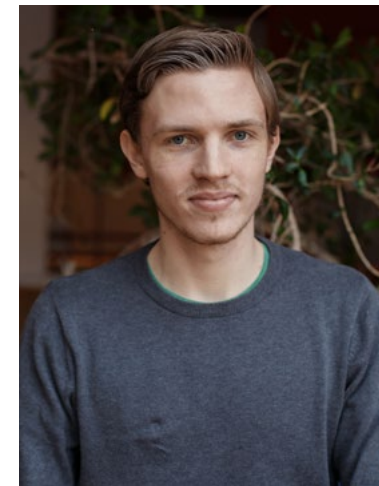
Wo engagierst du dich und was ist dabei deine Rolle oder deine Aufgabe?

Ich bin bei youpaN aktiv. Seit 2017 gibt es dieses Jugendgremium, das geschaffen wurde, um jungen Menschen im Prozess um Bildung für nachhaltige Entwicklung eine Stimme zu geben. Wir haben unsere festen Treffen, vier- bis fünfmal im Jahr, wo wir unsere Forderungen besprechen und unsere Vorgehensweise diskutieren. Einmal im Jahr gibt es die große Jugendkonferenz youcoN, wo wir auch alle mitarbeiten und Workshops organisieren. Da kommen insgesamt 150 Jugendliche zusammen. Und dann sitzen wir alle in einem der Fachforen für Bildung für nachhaltige Entwicklung. Dort wird gemeinsam überlegt, wie die Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland in den Bereichen frühkindliche Bildung, Schulbildung, Hochschule,

berufliche Bildung, non-formales und informelles Lernen und Kommunizieren umgesetzt wird. Außerdem waren wir schon auf mehreren hundert Veranstaltungen, wo wir Lobbying machen. Im letzten Jahr habe ich da viel gemacht, wir haben mit Bundestagsabgeordneten oder auch der Bundesbildungsministerin Anja Karliczek gesprochen.

Was ist dir dabei am wichtigsten?

Dieser politische Bereich, also zu versuchen unsere Forderungen in politische Programme zu tragen. Ich bin auch selber parteipolitisch aktiv. Deswegen schaffe ich das auch ganz gut, unsere Ideen und das, was wir fordern, in politische Prozesse zu tragen und damit politisches Lobbying zu betreiben.



Nicolas Klasen ist seit 2018 bei youPan aktiv. An Bildung für nachhaltige Entwicklung begeistert ihn am meisten, dass es ein ganzheitliches Konzept ist. Nach seinem Studium der Rechtswissenschaft will er für eine internationale Organisation arbeiten.

unbedingt in einen Topf packt mit Ökologie. Das gehört dazu und ist ein wichtiger Teil davon. Aber es ist so

viel mehr als das. Ich persönlich interessiere mich sonst sehr für außen- und friedenspolitische Themen. Ich engagiere mich auch zu einem gewissen Grad auf internationaler Ebene. Mich bewegen viele Konflikte, die es auf der Welt gibt und das ist, was ich auch teilweise ins youpaN mit einbringe. Auch das Konzept der Friedensbildung ist BNE. Ich war z. B. für das youpaN letztes Jahr auf einer Jugendkonferenz, wo es um Friedensfragen ging.

Wenn du dir die Zukunft im Hinblick auf diese Themen vorstellst, wie könnte diese aussehen?

Ich sehe sehr viele Probleme, an denen nicht genug gearbeitet wird, z. B. am Klimawandel und an anderen Fragen von Ungerechtigkeit. Aber ich sehe auch sehr viel Potenzial, wo sich Sachen verändern könnten. Ich glaube, es gibt das Potenzial für ein sehr positives Zukunftsbild. Aber ich würde daran nicht einfach nur glauben. Dafür müssen wir auch etwas tun.

Was ist das, was gestärkt werden müsste?

Die Transformation von politischen Prozessen. Viele Prozesse haben eine bestimmte Dynamik, die eigentlich eher schädlich ist,

Was motiviert dich bei youpaN dabei zu sein und dich für diese Themen einzusetzen?

Einerseits finde ich dieses Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung sehr schön, weil es ein ganzheitliches Konzept ist. Ich bin auch mit unserer aktuellen Bildungslandschaft unzufrieden. Ich finde, da gibt es viel Reformbedarf. Da haut Bildung für nachhaltige Entwicklung genau in die richtige Kerbe. Dass man versucht, das Bildungssystem als Ganzes zu transformieren und dass man nicht nur ein bisschen an einzelnen Stellschrauben dreht und sagt, wir brauchen jetzt mehr Laptops, aber der Rest ist uns egal. Das finde ich nicht besonders sinnvoll. Ich glaube, darauf hat BNE sehr gute und sinnvolle Antworten. Und das zweite ist, dass ich finde, dass das youpaN sehr cool ist, um Jugendbeteiligung zu machen. Das funktioniert im Großen und Ganzen ganz gut und gibt die Möglichkeit, auch an vielen Stellen für mehr Jugendbeteiligung in Entscheidungsprozessen in Deutschland zu kämpfen.

Welches Thema bewegt dich am meisten?

Dazu würde ich kurz anmerken, dass es uns sehr wichtig ist, dass man BNE nicht

Ich bin auch mit unserer aktuellen Bildungslandschaft unzufrieden. Ich finde, da gibt es viel Reformbedarf. Da haut Bildung für nachhaltige Entwicklung genau in die richtige Kerbe.

Nicolas Klasen, engagiert im Jugendforum youpaN

weil sie auf Kurzfristigkeit angelegt sind. Jugendliche werden zu wenig gehört, obwohl Jugendliche sich tendenziell eher für langfristige Themen interessieren und auch langfristige Politik machen würden. Weil Jugendliche auch daran denken, was in 30 oder 40, 50 Jahren ist und nicht nur, was bis zur nächsten Bundestagswahl relevant ist.

Was bräuchtest du von Erwachsenen, um Unterstützung bei dem zu bekommen, was du gerne verändern möchtest? Rückenstärkung. Tatsächlich ehrliche Unterstützung. Es gab dieses Bild, das durchs Internet gegangen ist: Ein Aktivist, der ertrinkt, das soll die Jugend darstellen, die gegen Klimawandel auf die Straße geht

und sagt: „Bitte helft uns doch!“ Die Politik, anstatt die Person herauszuziehen, gibt ihr ein „High Five“ und sagt: „Ihr seid so inspirierend!“, und lässt sie im Prinzip ertrinken. Und das passiert glaube ich hier. Man sagt, ja, macht ihr so super, aber im Endeffekt ist das eher so Gerede und keine wirklich ehrliche Unterstützung.

Warum engagierst du dich für junge Menschen?

Im youpaN versuchen wir uns auch für Jugendliche einzusetzen, weil wir merken, dass Jugendliche langfristige Ideen haben. Wir setzen uns dafür ein, dass Jugendliche allgemein mehr Stimmen in politischen Prozessen und in den Entscheidungsgremien bekommen.

Jugendliche werden zu wenig gehört, obwohl Jugendliche sich tendenziell eher für langfristige Themen interessieren und auch langfristige Politik machen würden. Weil Jugendliche auch daran denken, was in 30 oder 40, 50 Jahren ist und nicht nur, was bis zur nächsten Bundestagswahl relevant ist.

Nicolas Klasen, engagiert im Jugendforum youpaN

Hast du ein Beispiel, woran ihr gerade arbeitet oder was ein nächster Meilenstein sein wird?

Als youpaN haben wir unsere eigenen Forderungen. Eine ist, dass wir uns dafür einsetzen, dass Entscheidungsträger*innen weitergebildet werden in Themen von BNE. Entscheidungsträger*innen wie Bildungsakteur*innen, aber auch Politiker*innen sollten wissen, wie man BNE umsetzt oder was wichtig dafür wäre.

Was wäre deine ideale Zukunftsvorstellungen im Hinblick auf BNE?

Ich würde sagen ein Bildungssystem, das

sehr offen und unterstützend ist, das chancengerecht ist. Das sehr inklusiv ist. Also, dass jede Person die gleichen Chancen hat, im Bildungssystem erfolgreich zu sein. Das ist gerade ein Thema, was mich sehr bewegt, dass ich die Schultrennung wirklich sehr veraltet und dämlich finde. Man sagt ab der vierten Klasse teilen wir Schüler und Schülerinnen, basierend auf ihren Noten, die sie in einem Jahr bekommen haben, in unterschiedliche Schulformen ein und das entscheidet dann über ihr Leben. Das finde ich ein sehr fragwürdiges Konzept. Das wäre eine Idealvorstellung von mir, dass es so etwas nicht mehr gibt.

youpaN ist das Jugendforum, in dem sich 25 junge Menschen an der Umsetzung des Nationalen Aktionsplans Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) beteiligen. Es wird koordiniert von der youboX der Stiftung Bildung und gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung.



Film über das Jugend-Panel zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) „youpaN“: <https://youtu.be/g-0VbKNopuQ>

Gegen die Strömung

Projekt „Gegen die Strömung“, PAKT e. V., Freiburg



Es geht hoch her an der Dreisam. Auch wenn der Fluss, der sich durch das Freiburger Stadtrandgebiet schlängelt, in diesem Sommer kaum mehr Wasser mit sich führt. Über die Felssteine springen, singen und tanzen Kinder aus einer Unterkunft für Geflüchtete. Sie spielen, dass der Fluss eine alte Frau und sie ihr Geist sind. Um so einen fröhlichen, kreativen und liebevollen Geist wie diese Sechs- bis Zwölfjährigen vom Projekt „Gegen die Strömung“ wird die Flussfrau sicherlich von vielen Menschen benediet.

Ein paar Tage vorher sah das noch ganz anders aus. Für viele der Kinder, die an den Ferienprojekten des Freiburger Vereins PAKT e. V. teilnehmen, ist die Natur zunächst eher eine etwas unheimliche Unbekannte, vor der man sich lieber fernhält und deren Bedürfnisse nicht groß interessieren. „Das fängt damit an, dass manche Kinder das allererste Mal auf einer Wiese sitzen und Gras berühren“, erzählt Projektleiterin Felicia Jübermann, die „Gegen die Strömung“ ins Leben gerufen hat. „Iih, da sind ja auch Fliegen und Käfer“, ist oft die erste Reaktion der Kinder, von denen die meisten in einer Unterkunft für Geflüchtete leben. Viele Eltern sind dort erstmal froh, ein Dach über dem Kopf zu haben und der geschlossene Raum bedeutet Sicherheit. Ein wichtiger Teil des Projekts ist daher, den Kindern „Wald, Wiese und Fluss neben dem Wohnheim zu zeigen und zu vermitteln, dass Natur ein großer und unbegrenzter Raum ist, den sie beleben und genießen können und in den sie möglichst auch ihre Familien einladen, damit auch sie dieses Spielfeld kennenlernen.“

Wer eine Zukunft in der Natur will, muss sie achten und schützen

Dass die alte Dame Natur selbst auch Bedürfnisse hat, ist ein weiterer Aspekt, bei dem die Kinder eine steile Lernkurve

hinlegen. Gleich am ersten Tag blicken sie auf dem Heimweg auf ihre Vesperstelle zurück. Da liegt jede Menge Müll verstreut. Von ihnen. Gemeinsam planen sie nicht nur, ihre Essensstelle wieder zu säubern, sondern die Kinder sammeln Ideen, wie sie der Natur etwas Gutes tun können. „Dann kommen Ideen, wie zum Beispiel den trockenen Bäumen von zu Hause eine Flasche Wasser mitzubringen. Als es im Sommer so furchtbar trocken war, da haben sich alle eine Pflanze ausgesucht, die sie jeden Tag gegossen haben. Das sind so Sachen, die von den Kindern als Ideen kommen und die wir dann umsetzen,“ erzählt Felicia Jübermann. Nicht alles stellt sich als praktikabel heraus, aber sie probieren es aus, besprechen es in der Gruppe und kommen gemeinsam wieder auf neue Ideen.

Ein Baum ist ein Baum ist ein Tier ist ein Prinz

Wertschätzung, Kreativität und das Finden von Lösungen werden in allen gesellschaftlichen Bereichen, von der Wirtschaft, über die Ökologie bis in die Politik, gebraucht. Zu vermitteln, wie das geht, ist eine der großen Stärken von Kultureller Bildung, ist die Projektleiterin der Ferienprojekte überzeugt. „Gegen die Strömung ist übrigens durchaus wörtlich zu nehmen. Wir versuchen, gegen die Strömung zu schwimmen

Wir versuchen, gegen die Strömung zu schwimmen, und künstlerisch mit den Kindern Sachen zu machen, die sie noch nie gemacht haben.

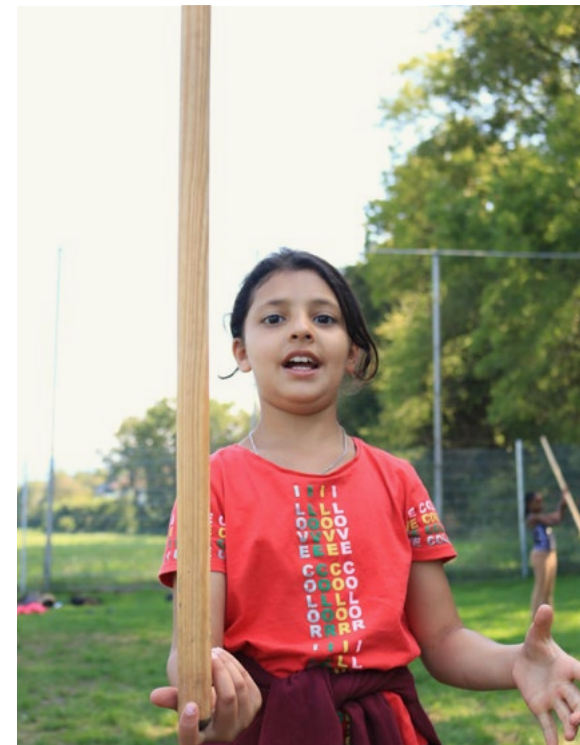
Felicia Jübermann, PAKT e. V.

und künstlerisch mit den Kindern Sachen zu machen, die sie noch nie gemacht haben“, erklärt Felicia Jübermann. Da darf der Körper mit Farbe bemalt werden und ein Baum kann Teil einer Theaterkulisse sein. Vielleicht spricht er aber auch und übernimmt eine Rolle im Theaterstück der Kinder? Die Gruppen probieren sich aus. Natur ist für sie nicht nur ein Ort zum Spielen und Erholen, ein Ort, den sie pflegen und schützen, die Grand Dame ist selbst auch Teil der Kunst. Und sie fordert ihren Mitspieler*innen eine Menge an Flexibilität und Kreativität ab. Als die Kinder ihr Stück um den Flussgeist proben, erleben sie jeden Tag einen anderen Fluss. Mal fließt Wasser, mal liegen die Steine ganz frei. Die jungen Schauspieler*innen passen sich an, stellen sich den Herausforderungen und spielen mit der Natur. Gleichzeitig spielt auch die Naturwissenschaft eine Rolle und

die Kinder lernen, was mit dem Wasser passiert, wenn der Fluss austrocknet.

„Es war schön, dass du deine Kekse mit mir geteilt hast.“

Die wertschätzende Haltung gegenüber der Natur spiegelt sich auch im menschlichen Miteinander, das die Mitarbeiter*innen von Tag eins an etablieren. Auch wenn das gegenseitige Zuhören am Anfang eine riesige Herausforderung ist, legen die Projektmitarbeiter*innen viel Wert darauf, dass die Kinder ihre Wünsche äußern, reflektieren, was sie vielleicht am nächsten Tag noch besser machen könnten und jeder der Ferientage schließt mit einem Kompliment an den Nachbarn ab. Im Kreis herum sagt jedes Kind dem, das neben ihm sitzt, etwas positives. „Und da sind die Kinder aufgeblüht, wenn das Kind, dass sie vielleicht den Tag über geärgert hat, dann



Das Projekt „Gegen die Strömung“ wird gefördert im Programm „Künste öffnen Welten“ der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) im Rahmen des Gesamtprogramms „Kultur macht stark“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bündnispartner: PAKT e. V., Logopädische Praxis Vogel und Deutsches Rotes Kreuz Kreisverband Freiburg e. V.

doch noch was Schönes sagt und anschließend haben sie sich strahlend gemeinsam auf den Heimweg gemacht“, berichtet Felicia Jübermann. Eine kleine Aktion, die aber für die Beteiligten von großer Bedeutung ist. „Viele der Kinder, die zu uns kommen, haben das Gefühl verinnerlicht, ‚falsch‘ zu sein. Sie werden immer irgendwo gemaßregelt, ermahnt und abgestempelt. Diese Kinder erleben zu lassen, dass sie richtig sind, das macht das Leben lebenswert“, erklärt Felicia Jübermann glücklich. Und ihr geht es dabei nicht nur ums Hier und Jetzt, sondern sie hat bei diesem Ansatz auch die Zukunft im Kopf.

Was bleibt?

Was die Projektleiterin am meisten freut, ist die Nachhaltigkeit der Workshops. Wenn aus einem schwierigen sozialen Miteinander beim Sommer-Workshop nach ein paar

Tagen Theater, Akrobatik, Stockkampf und Schwimmen im Fluss eine Gruppe wächst, die respektvoll und wertschätzend miteinander umgeht, und vier Monate später, im Schnee und Eis, beim nächsten Ferien-Workshop, das mit der Wertschätzung noch genauso funktioniert, dann ist das ein großer Erfolg. Wenn Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren, die als Kinder an den Workshops teilgenommen haben, heute selbst Kleingruppen theaterpädagogisch anleiten und genau wissen, welche Inhalte und Wertschätzung sie vermitteln wollen und sich mit viel Liebe und Geduld kreativ an die Arbeit machen, dann blickt auch die Grand Dame Natur optimistisch auf diese Jugendlichen und freut sich auf das, was da kommt.

Text: Kathrin Köller •

Ich im Wasser, das Wasser in mir

Im Gespräch mit Bernardo Sanchez Lapuente, SuB Kultur e. V., Berlin

Bei einer weltwärts-Begegnung setzen sich im mexikanischen San Luis Potosí 20 junge Menschen aus Berlin und von vor Ort künstlerisch mit dem Thema Wasser auseinander. Sauberes Wasser wird in Ziel 6 der UN-Agenda 2030 in den Fokus gerückt.

Im Projekt „Ich im Wasser, das Wasser in mir“ verbinden Sie Tanz mit Musik und dem Thema Wasser sehr praktisch – wie genau sieht diese Arbeit aus?

Unsere Arbeit ist bunt und lebendig. Die kreative Arbeit soll Spaß machen und die Teilnehmenden prägen. Die Arbeit zeichnet sich dadurch aus, dass sie sehr interdisziplinär ist. Wir sind Künstler*innen und Pädagog*innen. Wir verbinden szenische Arbeit mit Performance, das Ergebnis ist Musik und Tanz und immer in den Alltag integrierbar. Wir schaffen einen improvisatorischen Rahmen, der zwar immer wieder wiederholt werden kann, aber der immer anders aussieht. Wenn wir am oder im Wasser waren, oder einen Vortrag darüber gehört haben, haben wir uns gefragt, wie wir das Erlebte als Ausgangspunkt nutzen können, um szenisch zu arbeiten. Eine Aufgabe der Jugendlichen war eine persönli-

che Wasserbiografie zu schreiben und sich dabei an folgenden Fragen zu orientieren: Welche besonderen Ereignisse haben dich geprägt, die mit Wasser zu tun haben? Wie sieht Wasser für dich aus? Wie ist Wasser in deinem Leben präsent? Ausgehend von fachlichen Rechercheaufgaben rund um das Thema Wasser, begleitete uns durch die gesamte Projektlaufzeit die Frage, wie man die Knappheit, den Überfluss und die Verschmutzung des Wassers künstlerisch umsetzen kann. Diese Form des mehrdimensionalen Lernens ermöglichte den Teilnehmenden einen künstlerischen Zugang mit allen Sinnen.

Wie ist diese Idee entstanden?

Ich lebe und arbeite in Mexiko und Deutschland. Mein Ziel war es, beide Länder miteinander zu verbinden. Die Entstehungsgeschichte zum Projekt lässt sich



gut anhand einer Metapher beschreiben. Wenn etwas gekocht werden soll, überlegt man sich im Vorfeld: Welche Zutaten habe ich und was kann ich daraus machen? Was fehlt mir? Was brauche ich? Wenn man alle Komponenten zusammen hat, kann es losgehen. Der Tanz sollte als Ressource mit den SDGs verbunden werden. Auch meine persönlichen Interessen, wie die Theaterpädagogik, Tanz im Wasser, das Free-Diving und das Interesse an der Ressource Wasser flossen in die Ideenfindung mit ein. Und so fügten sich die „Zutaten“ und es entstand die Projektidee „Ich im Wasser, das Wasser in mir“.

Wie haben Sie sich mit dem SDG 6 „Sauberes Wasser“ genau auseinandergesetzt?

Wir arbeiten mit Wasser und haben überlegt welches SDGs wir nutzen können, um eine Zusammenarbeit zu verstärken und

gleichzeitig tiefer in die künstlerische Arbeit einzusteigen. Flüsse, Seen sowie eine Versorgung mit Wasser sollten für jeden Menschen zugänglich sein! Wenn es dem Wasser und den Ökosystemen schlecht geht, geht es uns Menschen schlecht. Es besteht eine natürliche Symbiose zwischen dem Wasser und uns. Wasser ist unser Ursprung und versorgt uns. Wir bestehen aus Wasser und unser Körper besteht aus Wasser. Die Teilnehmenden sollten das Wasser erfahren und es schützen und schätzen lernen.

Wie wurde das erreicht?

Die Teilnehmer*innen hatten die Möglichkeit während des Tanzens im Wasser ihre Wahrnehmung zu schärfen und das Wasser zu erfahren – die Beweglichkeit im Wasser und das Gefühl der Schwerelosigkeit im Wasser. Wir hatten in Mexiko verschiedene

Kulturelle Bildung ist an sich schon nachhaltig, indem wir andere Bildungszugänge probieren, in den Dialog miteinander treten und lernen, Materialien und Ressourcen anders zu betrachten.

Bernardo Sanchez Lapuente, SuB Kultur e. V.

Möglichkeiten, Wasser erfahrbar zu machen. Wir konnten zum Wasser fahren, Wasserfälle und Wasserquellen besuchen, dort Schwimmen, im Wasser tanzen und zum Thema „Wasser“ viele verschiedene Rechercheaufgaben durchführen. Jeder Ort bot uns verschiedene Möglichkeiten, uns mit der Thematik aus verschiedenen Perspektiven zu nähern.

Wie können die SDGs in der Kulturellen Bildung genutzt werden?

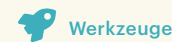
Generell können die SDGs nützliche Wegweiser sein, um in internationalen Kontext über die gleichen Themen zu sprechen und gemeinsam daran zu arbeiten. Sie haben auch ihre Grenzen, da sie im Rahmen eines wissenschaftlichen Hintergrundes und innerhalb eines westlichen und kapitalistischen Systems entworfen worden sind. Wasser ist – und damit wollten und wollen wir uns noch im weiteren Verlauf

des Projektes auseinandersetzen – nicht nur etwas, worüber wir verfügen können. Sondern eine Kraft mit der wir verbunden sind. Wir sollten darüber verfügen können und wir sollten es schützen und Zugang zu Wasser für alle Menschen gewährleisten. Wir können es aber auch bewundern und respektieren.

Warum ist die Verbindung von Nachhaltigkeit und Kultureller Bildung wichtig?

Künstlerische Arbeit und Kulturelle Bildung haben an sich inhärente Ziele. Kulturelle Bildung ist an sich schon nachhaltig, indem wir andere Bildungszugänge probieren, in den Dialog miteinander treten und lernen, Materialien und Ressourcen anders zu betrachten. Kulturelle Bildung trägt durch das Erleben anderer gesellschaftlicher Formen immer zu Nachhaltigkeit bei.

Bernardo Sanchez Lapuente ist Projektleiter bei SuB Kultur e. V. in Berlin. Er war verantwortlich für die Konzeption und Durchführung des Projektes „Ich im Wasser, das Wasser in mir“. Das Begegnungsprojekt wurde in Kooperation der Jugendcompany CeWe 2, SuB Kultur e. V. und der Stiftung Música para la Vida, San Luis Potosí, Mexiko umgesetzt.



Zukunftsfragen mit Kindern und Jugendlichen bearbeiten – Visionen entwickeln – Zukunft gestalten

Kulturelle Bildungsprojekte ermöglichen es, mit ihren spielerischen und künstlerischen Methoden, dass Zukunftsbilder und -perspektiven entworfen und diskutiert werden können. Methoden aus der Jugend- und Sozialarbeit sowie der Erwachsenenbildung können ebenso genutzt werden, um sich mit Zukunftsfragen auseinanderzusetzen.

Nachfolgend werden Methoden und Tools vorgestellt, die in kulturelle Bildungsprojekte mit unterschiedlichen Zielstellungen und für Kinder und Jugendliche in verschiedenen Altersgruppen gut integriert werden können.

Gruppenformate für gemeinsame Diskurse und Zielbestimmungen

Barcamp

Barcamps dienen dem Austausch und der Diskussion, sie sind prozessorientiert und ergebnisoffen. Diese Methode zeichnet sich durch eine sehr hohe Beteiligung und Selbstwirksamkeitserfahrung der Teilnehmer*innen aus. Themen, Fragestellungen und Lösungswege werden während des Treffens gemeinsam entwickelt.

Alter: ab 14 Jahren

Gruppengröße: ab 20 Teilnehmer*innen

Dauer: ein bis zwei Tage

Aufwand: hoch

Umsetzung: Ein Barcamp ist ein partizipatives Veranstaltungsformat, bei dem das Programm vorab nicht feststeht. Zu Beginn des Barcamps entscheiden alle Teilnehmer*innen gemeinsam, welche Themen besprochen werden sollen. Jede*r kann sich dabei einbringen. Die gesammelten Themen werden dann auf verschiedene Zeitfenster und Räume verteilt. Der Austausch in den einzelnen Sessions kann sowohl vor Ort, als auch digital, z. B. über Twitter, stattfinden. Das Format Barcamp kann grundsätzlich für alle Themen, die Jugendliche interessieren, angewandt und in Vereinbarungen überführt werden.

Ein kostenfreies digitales Tool, das die Vorbereitung inkl. Teilnehmermanagement, die Durchführung und Dokumentation eines Barcamps ermöglicht, ist das Barcamp-Tool Camper. siehe S.106.



JugendBarCamp. Ein Leitfaden für die Praxis: Hrsg. v. Institut für Kommunikation in sozialen Medien und mediale pfade.de (2014). <https://jugend.beteiligen.jetzt/sites/default/files/download/Leitfaden-Jugend-BarCamps-2014.pdf>

BarCamp – Glossar: Was ist ein Barcamp? Einfach erklärt! Website jugend.beteiligen.jetzt. Hrsg. v. IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. (oJ). <https://jugend.beteiligen.jetzt/wissen-qualifizierung/glossar/barcamp>

World Café

Die Teilnehmer*innen werden in Kleingruppen zu vorher definierten Themen in moderierte Gespräche gebracht und können sich so in einem festen Zeitrahmen über Problem- und Fragestellungen austauschen.

Alter: ab 6 Jahren

Gruppengröße: ab 20 Teilnehmer*innen

Dauer: ca. 2 Stunden

Aufwand: mittel

Umsetzung: In aufeinanderfolgenden Gesprächsrunden werden an Tischen, deren Anzahl und Platzzahl der Gruppen- und Raumgröße angepasst wird, Fragestellungen diskutiert. An jedem Tisch werden dabei verschiedene Themen oder unterschiedliche Aspekte eines Themas behandelt. Die Teilnehmer*innen sammeln ihre Gedanken und Erkenntnisse auf einem Plakat oder der Papiertischdecke. Die Runden sind jeweils zeitlich begrenzt. Nach Ablauf der Zeit mischen sich die Teilnehmer*innen neu. Der*die Gastgeber*in bleibt dabei am Tisch und begrüßt die neuen Teilnehmer*innen, fasst das bisher Besprochene zusammen und regt zum

Dialog an. Am Ende der Austauschrunden kommen alle Teilnehmer*innen zusammen und sprechen über die Ergebnisse.



WorldCafé: Methodenkartei. Website. Hrsg. v. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (oJ). https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/uni_methode/world-cafe/

World Café: Material Diskussionen und Dialoge. Website. Hrsg. v. Deutscher Bundesjugendring/Werkstatt MitWirkung (oJ). <https://mitwirkung.dbjr.de/methoden/diskussiondialog/>

Zukunftswerkstatt

Bei der Zukunftswerkstatt durchlaufen die Teilnehmer*innen einen intensiven Prozess zu einem vorher gewählten Thema. Sie setzen sich mit den aktuellen Gegebenheiten, einem Wunschscenario und dem Weg dorthin auseinander.

Alter: ab 6 Jahren

Gruppengröße: 10–30 Teilnehmer*innen

Dauer: mehrtägig (lässt sich verkürzen)

Aufwand: hoch

Umsetzung: Eine Zukunftswerkstatt besteht aus drei Hauptphasen (Kritik-, Fantasie- und Umsetzungsphase) zuzüglich einer Einstiegs- und einer Ausstiegsphase. Je nach Alter der Teilnehmer*innen können die einzelnen Phasen auch umbenannt werden.

Die Einstiegsphase wird passend zum Thema der Werkstatt gestaltet und kann bspw. aus dem Kennenlernen der Teilnehmer*innen oder einer kurzen Einführung in das Thema bestehen. Anschließend startet die Kritikphase. Hier können die Teilnehmer*innen eine umfassende Kritik an Missständen bezüglich des ausgewählten

Themas üben. Die genannten Probleme werden gesammelt und es wird besprochen welche Problembereiche am wichtigsten sind. Danach folgt die Fantasiephase. Nun können alle Teilnehmer*innen ihre Gedanken zu den zuvor gesammelten Problemen äußern und Lösungsvorschläge gesammelt werden.

In der darauffolgenden Umsetzungsphase werden die Ideen und Vorschläge mit der Realität abgeglichen. Ziel ist es, konkrete Aktionen und Projekte zu planen. In der letzten Phase, der Nachbereitungsphase, werden diese Projekte dann umgesetzt.

Die Methode der Zukunftswerkstatt eignet sich im Grundsatz für alle Altersstufen, es bedarf allerdings einer zielgruppengerechten Anpassung und einer Begleitung durch erfahrene Moderator*innen.



Zukunftswerkstatt: Methodendatenbank – Kinderrechte.de. Website. Hrsg. v. Deutsches Kinderhilfswerk (oJ). <https://bkj.nu/ypv>

Zukunftswerkstatt: Werkzeuge. Website jugend.beteiligen.jetzt. Hrsg. v. IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. (oJ). <https://jugend.beteiligen.jetzt/zukunftswerkstatt>

Zukunftswerkstatt Kinderfreundliche Schule. Ein Arbeitsmaterial für Kinder, die ihre Schule verändern möchten: Methodenreihe Heft 1. Hrsg. v. Deutsches Kinderhilfswerk (2010). <https://shop.dkhw.de/de/kinderpolitik-artikel/25-zukunftswerkstatt-kinderfreundliche-schule.html>

Wir-Werkstatt

Die Wir-Werkstatt ist eine Beteiligungsmethode, die auf den individuellen Stärken der einzelnen Kinder aufbaut und hilfreich für die Planung und Umsetzung gemeinsamer Projekte ist.

Alter: 7 bis 13 Jahre

Gruppengröße: ab 15 Teilnehmer*innen

Dauer: stundenweise über mehrere Tage

Aufwand: mittel

Umsetzung: Zu Beginn der Methode führen die Teilnehmer*innen Partnerinterviews, in denen sie sich selbst und den anderen ihre Stärken bewusstmachen. Darauf folgt eine Visionsphase, in der konkrete Ideen für das Projekt entwickelt werden und die gesamte Gruppe entscheidet darüber, welche dieser Ideen umgesetzt werden sollen. Anschließend überlegt jedes Kind, wo es sich mit seinen Stärken einbringen kann. In Kleingruppen wird dann an der Umsetzung des Projektes gearbeitet. Am Ende werden die Ergebnisse in der Gruppe präsentiert und es findet abschließend eine wertschätzende Rückbesinnung statt, in der sich die Kinder wieder in Paaren zusammenfinden und besprechen, was sie zum Gelingen des Projektes beigetragen haben.



Wir-Werkstatt. Für Kinder, die sich auf ihre Stärken besinnen: Methodenreihe Heft 2. Hrsg. v. Deutsches Kinderhilfswerk (2010). <https://shop.dkhw.de/de/kinderpolitik-artikel/26-wir-werkstatt.html>

Wir-Werkstatt: Methodendatenbank – Kinderrechte.de. Website. Hrsg. v. Deutsches Kinderhilfswerk (oJ). <https://bkj.nu/ycq>

Szenariomethode

Die Szenariotechnik ist eine sehr komplexe Methode, mit der aktuelle Problemlagen analysiert und im Anschluss positive Zukunftsbilder entworfen werden können.

Alter: ab 14 Jahren

Gruppengröße: flexibel

Dauer: 2 bis 3 Tage

Aufwand: hoch

Umsetzung: Im Mittelpunkt der Szenariomethode steht ein gesellschaftliches Problem, das alle Teilnehmer*innen betrifft und an dem sie arbeiten möchten. Zur Vorbereitung sollte das Thema gemeinsam von allen Teilnehmer*innen festgelegt und konkretisiert werden. Danach folgt die Problemanalyse. In ihr wird der aktuelle Zustand durch das Sammeln von mehr Informationen näher beschrieben. Nun werden die Einflussbereiche und Einflussfaktoren, die auf die Situation einwirken können, per Brainstorming zusammengetragen. In der darauffolgenden Szenario-Phase werden die Teilnehmer*innen in drei Gruppen eingeteilt und wählen aus, welches der drei möglichen Szenarien sie beschreiben wollen.

Ein positives Extremszenario: Wie könnte die Zukunft im besten Fall aussehen?

Ein negatives Extremszenario: Wie könnte die Zukunft im schlimmsten Fall aussehen?

Ein Trendszenario: Wie könnte die Zukunft aussehen, wenn sich die jetzige Situation fortschreibt?

In der abschließenden Phase entwerfen die Teilnehmer*innen gemeinsam einen konkreten Handlungsplan.



In Szene setzen: Material Diskussionen und Dialoge. Website. Hrsg. v. Deutscher

Bundesjugendring/Werkstatt MitWirkung (oJ). <https://mitwirkung.dbjr.de/methoden/diskussiondialog/>

Über Arbeiten! Impulse und Methoden für die arbeitsweltbezogene politische Jugendbildung: Hrsg. v. Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. (2016). https://www.adb.de/download/publikationen/AdB_Broschu%CC%88re_Arbeitswelt_WEB.pdf

Ideen-Karussell

Mit dem Ideen-Karussell können Problemlösungen und Ideen zu einem konkreten Anliegen entworfen und gesammelt werden.

Alter: ab 14 Jahren

Gruppengröße: 5–15 Teilnehmer*innen

Dauer: ca. 45 Minuten

Aufwand: gering

Umsetzung: Gemeinsam besprechen die Teilnehmer*innen ein Problem und unterteilen es in Teilprobleme, die dann jeweils auf ein Blatt Papier geschrieben werden. Im Anschluss werden die Blätter im Kreis herumgegeben. Jede*r Teilnehmer*in hat nun die Möglichkeit innerhalb einer begrenzten Zeit so viele Ideen zu dem jeweiligen Teilproblem auf das Blatt zu schreiben wie möglich. Nach Ablauf der Zeit werden die Blätter weitergereicht, sodass jede*r Teilnehmer*in die Ideen der anderen zu allen Problembereichen lesen und ergänzen kann. Am Ende werden die Blätter eingesammelt, die Ergebnisse vorgestellt und gemeinsam besprochen.



Ideen-Karussell: Methodendatenbank – Kinderrechte.de. Website. Hrsg. v. Deutsches Kinderhilfswerk (oJ). <https://bkj.nu/dak>

Stolpersteine

Die spielerische Methode eignet sich, um den Teilnehmer*innen konkrete Problemlagen bewusst zu machen und gemeinsam Lösungen zu entwickeln.

Alter: 6 bis 14 Jahre

Gruppengröße: flexibel

Dauer: maximal 1 Stunde

Aufwand: mittel

Umsetzung: Zu Beginn setzen sich die Teilnehmer*innen in einen Stuhlkreis und erhalten eine kurze Einführung in das Thema. In der Mitte des Stuhlkreises liegen mehrere Kartons, die die Stolpersteine symbolisieren sollen. Nach der Einführung sammeln die Teilnehmer*innen gemeinsam Punkte, die sie innerhalb des Themenfeldes stören oder behindern. Diese Punkte werden dann einzeln auf Schuhkartons geschrieben und so in den Raum gestellt, dass sie als eine Mauer den Weg blockieren. Die Probleme werden nun nacheinander gemeinsam besprochen und es wird nach Lösungsmöglichkeiten gesucht. Am Ende kann die Mauer von allen Kindern eingerissen werden.



Stolpersteine (Problemfindung): Methodendatenbank – Kinderrechte.de. Website. Hrsg. v. Deutsches Kinderhilfswerk (oJ). <https://bkj.nu/gye>

Stolpersteine: Material Diskussionen und Dialoge. Website. Hrsg. v. Deutscher Bundesjugendring/Werkstatt MitWirkung (oJ). <https://mitwirkung.dbjr.de/methoden/diskussiondialog/>

Spielerische und kulturelle Methoden

Forum Theater

Das Forum Theater ist eine interaktive Form des Theaters. Es werden dabei unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten für ein Problem durchgespielt und die Zuschauer aktiv mit eingebunden.

Alter: ab 9 Jahren

Gruppengröße: 3–16 Teilnehmer*innen

Dauer: 90 Minuten

Aufwand: hoch

Umsetzung: Zunächst finden sich die Teilnehmer*innen in Kleingruppen zusammen und überlegen sich jeweils eine Situation, die sie gerne darstellen möchten. Die Situationen werden dann der Gruppe kurz vorgestellt. Gemeinsam entscheiden die Teilnehmer*innen, welche dieser Szenen dargestellt werden soll und wie die Rollen besetzt werden sollen. Anschließend haben die Spieler*innen 10 Minuten Zeit, um die Szene zu proben. Die übrigen Teilnehmer*innen erhalten währenddessen die Aufgabe, mehrere Handlungsoptionen für die Situation zu finden und aufzuschreiben. Nachdem die Kleingruppe die Szene einmal aufgeführt hat, wird sie gemeinsam mit dem Publikum analysiert. Das Publikum überlegt nun, welche der vorher festgehaltenen Handlungsoptionen noch ausprobiert werden könnten. Nachdem alle sich auf eine Option geeinigt haben, wird die Szene mit der neuen Handlungsoption noch einmal gespielt. In diesem Durchgang kann das Publikum jederzeit in das Spiel eingreifen und Personen auf der Bühne durch andere Teilnehmer*innen ersetzen. Sobald ein*e andere*r Teil-

nehmer*in eine Rolle eingenommen hat, wird die Szene weitergespielt und die eingewechselte Person kann andere Handlungsoptionen einbringen. Am Ende wird die Methode gemeinsam ausgewertet und es werden die verschiedenen Handlungsoptionen besprochen.



Forumtheater: Dossier Kulturelle Bildung. Friderike Wilckens. Website. Hrsg. v. Bundeszentrale für politische Bildung (oJ). <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/60265/forumtheater?p=0>

Methodenblatt – Forumtheater (nach Augusto Boal). Handlungsoptionen in Situationen der Unterdrückung üben: Hrsg. v. Bundeszentrale für politische Bildung/ Zusammenhalt durch Teilhabe. Programm für bürgerschaftliches Engagement und demokratisches Handeln (2018). https://www.zusammenhalt-durch-teilhabe.de/system/files/dokument_pdf/MB%20MW%20II%203_0.pdf

Planspiel

Innerhalb eines Planspiels spielen die Teilnehmer*innen eine Situation nach. Die Rollen und das Szenario werden i. d. R. vorgegeben, die Teilnehmer*innen können in diesem Setting eigene Lösungsstrategien entwickeln und spielen.

Alter: ab 10 Jahre

Gruppengröße: flexibel

Dauer: ca. 30–60 Minuten

Aufwand: mittel

Umsetzung: Zu Beginn gibt die Spielleitung eine kurze Einführung in das Szenario, das dargestellt werden soll. Anschließend verteilt die Spielleitung die Rollen. Hierbei ist wichtig, dass die Teilnehmer*innen sich untereinander nicht über ihre Rollen

austauschen. Danach erhalten die Teilnehmer*innen Zeit, um sich in das Szenario und ihre jeweilige Rolle einzuarbeiten. Nach der Einarbeitungszeit beginnt das Planspiel, das von der Spielleitung inhaltlich und zeitlich koordiniert wird. Am Ende wird über den Spielverlauf gesprochen. Es werden die Erfahrungen der Teilnehmer*innen reflektiert und überlegt, wie realistisch ihre Problemlösung ist. Auch die Methodik des Planspiels wird gemeinsam mit den Teilnehmer*innen ausgewertet.



Planspiel: Material Diskussionen und Dialoge. Website. Hrsg. v. Deutscher Bundesjugendring/Werkstatt MitWirkung (oJ). <https://mitwirkung.dbjr.de/methoden/diskussiondialog/>

Planspiel-Datenbank: Website. Hrsg. v. Bundeszentrale für politische Bildung (oJ). <https://www.bpb.de/lernen/formate/planspiele/65585/planspiel-datenbank>

Wie schön ist die Welt

In dieser Methode werden gegensätzliche Bilder von den Teilnehmer*innen gezeichnet, über die im Anschluss diskutiert wird.

Alter: 8 bis 13 Jahre

Gruppengröße: 1–20 Teilnehmer*innen

Dauer: 50 Minuten

Aufwand: gering

Umsetzung: Zu Beginn zeichnen die Teilnehmer*innen gegensätzliche Bilder von ihrer Umwelt. Wo möchten sie leben und wo nicht? Im Anschluss diskutieren alle gemeinsam über die Unterschiede der Bilder und überlegen, wie sie selbst Einfluss auf die Gestaltung ihrer Umwelt nehmen können.



Wie schön ist die Welt? Wie wollt ihr leben?: Composito – Menschenrechtsbildung für Kinder. Website. Hrsg. v. Pädagogische Hochschule Luzern/ Leistungsbereich Dienstleistungen/Zentrum für Menschenrechtsbildung (ZMRB) (oJ). [https://www.composito-zmrb.ch/uebungen/index.html@tx_browser_pi1\[showUid\]=40&cHash=3535942bf7.html](https://www.composito-zmrb.ch/uebungen/index.html@tx_browser_pi1[showUid]=40&cHash=3535942bf7.html)

Gesellschaftsbarometer

Diese Methode macht gesellschaftliche Ungleichheiten deutlich. Die Teilnehmer*innen üben einen Perspektivenwechsel, indem sie sich in unterschiedliche Rollen hineinversetzen.

Alter: ab 10 Jahren

Gruppengröße: 12–30 Teilnehmer*innen

Dauer: 30–60 Minuten

Aufwand: mittel

Umsetzung: Zu Beginn stellen sich die Teilnehmer*innen nebeneinander auf. Jede*r bekommt von dem*der Moderator*in ein vorbereitetes Rollenkärtchen und die Teilnehmer*innen erhalten kurz Zeit, sich auf ihre jeweilige Rolle einzustimmen. Anschließend kündigt der*die Moderator*in an, Fragen zu stellen, die die Teilnehmer*innen in ihren jeweiligen Rollen mit „Ja“ oder „Nein“ beantworten sollen. Wenn sie die Frage mit „Ja“ beantworten können, gehen sie einen Schritt vorwärts, bei „Nein“ einen Schritt zurück. Bei den Antworten geht es um eine rein subjektive Einschätzung, nicht um die sachliche Richtigkeit. Der*die Moderator*in kann z. B. Fragen stellen, wie „Haben Sie genug Geld zum Leben?“ oder „Haben Sie genug Freizeit?“. Nach jeder Frage werden einzelne Teilnehmer*innen gebeten zu erklären, warum sie einen Schritt vor oder zurück

gegangen sind. Nach der letzten Frage bleiben alle für eine Auswertung in ihrer Rolle und an ihrem Platz stehen.



Gesellschaftsbarometer: NeXTtools. Website. Hrsg. v. Landesjugendring Niedersachsen e. V. (oJ). <https://bkj.nu/uvg>

Gesellschaftsbarometer: Material Diskussionen und Dialoge. Website. Hrsg. v. Deutscher Bundesjugendring/Werkstatt MitWirkung (oJ). <https://mitwirkung.dbjr.de/methoden/diskussiondialog/>

Digitale Tools zur Unterstützung von Beteiligung

OPIN – Plattform für digitale Jugendbeteiligung

OPIN ist eine digitale Plattform für Jugendbeteiligung, mit der der gesamte Beteiligungsprozess initiiert, durchgeführt und abgebildet werden kann. Die Plattform ist zurzeit auf Englisch, Dänisch, Französisch, Slowenisch, Deutsch, Schwedisch, Griechisch, Mazedonisch, Georgisch und Italienisch verfügbar.



Informationen über OPIN – Plattform für digitale Jugendbeteiligung: Website. Hrsg. v. IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland (oJ). <https://jugend.beteiligen.jetzt/werkzeuge/tools/opin>

OPIN – Plattform für digitale Jugendbeteiligung in Europa: Website. Hrsg. v. Liquid Democracy e.V. und nexus - Institut für Kooperationsmanagement und interdisziplinäre Forschung GmbH (oJ). <https://opin.me/de/>

ePartool

Mit dem ePartool kann ein vollständiger Beteiligungsprozess abgebildet werden. Es ist besonders geeignet für Abstimmungsprozesse oder zur Vorbereitung von Beschlüssen. Das ePartool ist auf Deutsch und Englisch verfügbar.



Informationen über ePartool – Mitwirkung mit Wirkung: Website. Hrsg. v. IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland (oJ). <https://jugend.beteiligen.jetzt/werkzeuge/tools/epartool>

ePartool – Entwicklung und Dokumentation von Beteiligungstools: Website zum Tool. Hrsg. v. Deutscher Bundesjugendring (oJ). <https://tooldoku.dbjr.de/epartool/>

Camper

Camper ist eine einfach zu handhabende Software zur Durchführung und Dokumentation von Barcamps.



Informationen über Camper: Website. Hrsg. v. IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland (oJ). <https://jugend.beteiligen.jetzt/werkzeuge/tools/barcamp-tool-camper>

Camper – das Barcamp-Tool: Website zum Tool. Hrsg. v. Deutscher Bundesjugendring (oJ). <https://barcamps.eu/>

Padlet

Mit Hilfe unterschiedlicher Formate für Online-Pinnwände ermöglicht Padlet einfaches Online-Brainstorming. Kommentare, Ideen, Bilder oder Videos können gesammelt werden und zum gemeinsamen Austausch beitragen.



Informationen über Padlet: Website. Hrsg. v. IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland (oJ). <https://jugend.beteiligen.jetzt/werkzeuge/tools/padlet>

Padlet: Website zum Tool. <https://padlet.com/>

Mentimeter

Mentimeter kann für Abstimmungen und zum Brainstorming genutzt werden. Gestellte Fragen oder Schlagworte können beantwortet oder kommentiert werden, um so Stimmungen und Meinungen in direkten Umfrage-Ergebnissen sichtbar zu machen.



Informationen über Mentimeter: Digital Abstimmen und Brainstormen. Hrsg. v. Digitale Bildung tritt Schule/Deutschland sicher im Netz (oJ). <https://www.digibits.de/materialien/mentimeter>

Mentimeter: Website zum Tool. Hrsg. v. Mentimeter AB Schweden. <https://www.mentimeter.com>

#stadtsache

#stadtsache ist ein niedrigschwelliges, crossmediales Instrument zur kinderfreundlichen Stadtentwicklung und besteht aus einer App für das Smartphone, einem Workbook und einer Website. Mit der App können Fotos, Töne und Videos thematisch gesammelt, Wege aufgezeichnet und Dinge gezählt werden. Das alles lässt sich wiederum bestimmten Aufgaben und Aktionen zuordnen.



Informationen über #stadtsache: Website. Hrsg. v. IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland (oJ). <https://jugend.beteiligen.jetzt/werkzeuge/tools/stadtsache>

#stadtsache: Website zum Tool. Hrsg. v. Anke M. Leitzgen (oJ). <https://stadtsache.de/>





Zukunftsthema: Gestaltung von Digitalität

Digitalisierung ist das eine. Eine Kultur der Digitalität das andere, was wir gestalten können. Wie das gehen kann und was das sein kann, dahin tastet sich dieses Kapitel vor.

| | | |
|-----------------------|---|-----|
| Fachbeitrag | Die Zukunft des Digitalen liegt im Hier und Jetzt – Überlegungen zur (Zukunft der) Digitalisierung und Digitalität; Prof.in Dr.in Sandra Hofhues, FernUniversität Hagen | 110 |
| Aus der Praxis | Wenn Kinder sich die Stadt digital aneignen; Projekt „AUGENAUF im Westparkviertel“, Bleiberger Fabrik, Aachen | 120 |
| Interview | Von der Berechenbarkeit zur kreativen Mitgestaltung; Christoph Richter, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel | 124 |
| Interview | Alles digital; Fabian Müller, Minetest-Bildungsnetzwerk | 128 |
| Interview | Zukunft: Illusionsräume unter dem Diktat des Algorithmus?; Prof. Dr. Benjamin Jörissen, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg | 132 |
| Aus der Praxis | Auf Abstand und doch nah dran!; Projekte von Urban Souls e. V./Heizhaus, Leipzig, und Projekt „Wer bin ich und was will ich sein?“, Berlin Massive e. V., Berlin | 136 |

Die Zukunft des Digitalen liegt im Hier und Jetzt – Überlegungen zur (Zukunft der) Digitalisierung und Digitalität

Sandra Hofhues

Als #wirbleibenzuhause zu einem sozio-medialen Hybrid wurde, bildete sich eine gesamtgesellschaftliche Gegenwart ab. Mindestens hier wird sichtbar: Digitalisierung und Digitalität sind gesellschaftliche und kulturelle Realität im Hier und Jetzt. Mehr noch: Deren Zukunft wird jetzt gemacht.

Sandra Hofhues ist Professorin für Mediendidaktik im Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung der FernUniversität in Hagen und war zuvor Juniorprofessorin für Mediendidaktik/Medienpädagogik im Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln.

Wenn heute schon „Alles immer smart“ (Rat für Kulturelle Bildung 2019) ist und sich „kulturelle Bildung in der Generation C“ (Meyer 2015) vollzieht, dann sind Digitalisierung und Digitalität weder utopische oder dystopische Konzepte noch Begrifflichkeiten aus ferner Zukunft: Sie beschreiben gesellschaftliche und kulturelle Gegenwart im Hier und Jetzt. Im Folgenden werden daher einige Überlegungen zur (Zukunft der) Digitalisierung und Digitalität angestellt, die in der gegenwärtigen Covid-19-Situation ihren Ausgang nehmen, letztlich aber ausweisen, dass Digitalisierung und Digitalität längst unser aller Alltag prägen.

Digitalisierung und Digitalität in der Covid-19-Situation

Menschen nutzen digitale Medien heute so selbstverständlich für ihre Anliegen, dass sie über ihr Mediennutzungsverhalten nicht mehr ständig nachdenken, im Gegenteil: Medien sind längst Teil alltagsweltlicher Lebensrealität geworden, nicht zuletzt von Kindern und Jugendlichen. Die jährlichen Mediennutzungsstudien KIM (MPFS 2019) und JIM (MPFS 2020a) – aktuell insbesondere die Zusatzerhebung „JIMplus 2020 – Lernen und Freizeit in der Corona-Krise“ (MPFS 2020b) – dienen bspw. als Gradmesser, um zu verstehen, wie sich die Aneignung von Medien von Kindern und Jugendlichen genau vollzieht.

Diese und weitere Analysen zur Mediennutzung zeigen auch auf, dass Digitalisierung weder als Entmaterialisierung noch als Entkörperlichung (Jörissen 2019) zu verstehen ist.

Gerade das Frühjahr 2020 – also die Phase des sogenannten ersten Corona-Lockdowns – verweist darauf, dass das „Verhältnis des Digitalen zum Materiellen, Dinglichen und Körperlichen vielfältig und komplex [ist]“ (Jörissen 2019: 67). So inszenieren sich in der Pandemie viele Bands, Chöre, Theater, Tänzer*innen und zahlreiche Privatpersonen auf Social Media-Plattformen. Ließen sich diese „ästhetischen Praktiken“ (ebd.) durchaus (selbst-)referenziell lesen, drücken sie gleichzeitig Aspekte von Gemeinschaftlichkeit (Stalder 2016) aus. Kulturschaffende markieren u. a. mit dem Hashtag #wirbleibenzuhause, dass sie die Covid-19-Situation ernstnehmen. Der im Lockdown beliebte Hashtag wird sogar zu einem sozio-medialen Hybrid, da er im zeitlichen Verlauf von konventionellen Massenmedien aufgegriffen wurde und durch dessen Aneignung stellvertretend für eine gesamtgesellschaftliche Gegenwart steht. Damit entsteht auch ein Eindruck gemeinsamer Wahrnehmung von Welt, der mit dem Begriff der Digitalität eng verknüpft ist. Auf den diversen Plattformen werden zudem neue Formen der Kreativität erprobt: So wird z. B. mit Fotos, Videos, Gifs und Memes an die Solidarität der Gemeinschaft appelliert. Auch Familienfeiern und/oder Treffen

unter Freund*innen werden in einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016) lieber gestreamt, als sie gänzlich ausfallen zu lassen. Die Covid-19-Situation weist daher lediglich aus, dass Digitalisierung – verstanden als technische Optionenvielfalt – und Digitalität – verstanden als Formen kultureller Aneignung – längst unser aller Alltag prägen.

Sind im technisch-funktionalen Begriff „Digitalisierung“ die Verschiebungen von „Wahrnehmungsbedingungen und -ordnungen“ (Jörissen 2020: 343) zwar impliziert, aber kaum im Fokus der Betrachtung, erfahren diese im medien- und kulturwissenschaftlichen Diskurs um „Digitalität“ mehr Berücksichtigung. Digitalisierung und Digitalität sind demnach zwei Lesarten gegenwärtiger Entwicklung, wobei Digitalität „zugleich Bedingungen von Wahrnehmung (materielle Interfaces), Bedingungen des Wahrnehmbaren (Datenformate; Ausschluss des nicht Digitalisierbaren), ästhetische Erscheinungsformen (z. B. Multimodalität, Interaktivität) und Wissensordnungen (von algorithmisierten Suchen und Rankings bis zur Hervorbringung von Wissen durch ‚künstliche Intelligenz‘)“ (Jörissen 2020: 343, H. i. O.) meint. Digitalisierung hingegen gewinnt in der Covid-19-Situation v. a. an kommunikativen Figurationen (Hepp 2018). Konkret bedeutet dies, dass Kommunikation und Vernetzung einerseits mit vielen Anwendungen technisch ermöglicht werden, andererseits aber auch vor dem Hintergrund persönlicher Vorlieben und Interessen je spezifisch angeeignet werden. Dabei ist, mit Jörissen, zu ergänzen, dass die Digitalisierung „das Gefüge von Subjektivität und Sozialität mithin nicht nur kommunikativ, sondern auch im Hinblick auf die materiellen Lebensvollzüge“ (Jörissen 2020: 343) verändert.

Digitalisierung und Digitalität sind also heute bereits untrennbar miteinander verwoben, was sich in Phänomenen kultureller Ausdrucksformen in der Pandemie eindrucksvoll zeigt (siehe oben). Weil Alltagswahrnehmungen von Digitalisierung und Digitalität allerdings hauptsächlich subjektiv geprägt sind, versperren sie mitunter den Blick auf ihre Schattenseiten. Schattenseiten sind z. B. Datenspuren, die infolge umfassender Mediennutzung von uns allen im Netz hinterlassen werden. Für Nutzer*innen bleiben ihre „digital traces“ sogar weitgehend unsichtbar, indem sie in Form technisch erzeugter Daten erfasst und zu Zwecken der Softwareoptimierung auf vielen Servern gespeichert werden.

Weil Strukturen von Medien somit für Menschen zunehmend undurchsichtig sind, ergibt sich die permanente Notwendigkeit zur Selbstpositionierung, zu kritischer Reflexion und letztlich zur pädagogischen Bearbeitung einzelner Phänomene. Tillmann und Helbig (2017b: 210) begründen die Hinwendung zu diesen (technischen) Entwicklungen innerhalb Kultureller Bildung damit, dass „Menschen aktuell nicht wissen, wer welche Daten in welchem Kontext über sie erhebt und auswertet und die Daten sich nicht nachträglich löschen lassen“. Man denke nur an den lebendigen Diskurs um die „Corona-App“, der sich in der Covid-19-Situa-

Gerade weil Diskurse um Digitalisierung und Digitalität in der Gegenwart verankert sind, ermöglichen künstlerisch-ästhetische Auseinandersetzungen mit ihrer je spezifischen Wahrnehmung, ein eigenes respektive gesellschaftliches Bild von Zukunft zu zeichnen.

Prof.in Dr.in Sandra Hofhues

tion abzeichnet und derzeit konkreten Anlass zur tiefergehenden Bearbeitung in der Kulturellen Bildung bieten würde. So wäre in partizipativen Formaten mit Jugendlichen bspw. danach zu fragen: Was können Software-Apps für das gesellschaftliche Wohlergehen leisten? Welche Rolle habe ich im gesellschaftlichen Gefüge? Usw.

Exemplarische bildungsrelevante Diskussionen zwischen Digitalisierung und Digitalität

Werden öffentlich hauptsächlich datenschutzrechtliche Belange im Kontext von Datenspuren und -spende mit Blick auf die Corona-App geäußert und diskutiert, stellt sich Algorithmizität (Stalder: 2016) in der „tiefgreifenden Mediatisierung“ (z. B. Hepp 2018: 28) als inhärente und ambivalente Facette heraus. Algorithmizität als „ein“ Merkmal von Digitalisierung und Digitalität spricht u. a. an, dass technisch erzeugte Daten gesellschaftliche Ordnungen im Internet (wieder) herstellen, die für uns zwar als Nutzungshistorien sichtbar werden, sich letztlich aber als neue Nutzungspraktiken in eigenes Handeln einschreiben. Im obigen Zitat von Jörissen (2020: 343) sind dies u. a. die „algorithmisierten Suchen und Rankings bis zur Hervorbringung von Wissen durch ‚künstliche Intelligenz‘“. Digitalisierung und Digitalität lassen sich vor diesem Hintergrund nicht voneinander trennen.

Wenn die Trennung in „analog hier“ und „digital da“ aus wissenschaftlicher Perspektive längst der Vergangenheit angehört, stellt sich zweifelsohne die Frage danach, wie Digitalisierung und Digitalität alternativ betrachtet bzw. „gelesen“ werden können. Wissenschaftlich ist z. B. die Rede von „hybriden Materialitäten“ (Jörissen 2019: 68), die zwischen Digitalisierung und Digitalität sichtbar werden, oder auch vom Anbruch der Phase der Postdigitalität (z. B. Knox: 2019). An letztere schließen Fragen nach „Postdigital Education“ (Knox 2019: 360ff.) an.

Im Beitrag ist nicht genügend Raum, Aspekte postdigitaler Bildung in Gänze aufzuführen und zu diskutieren, nur so viel: Nach Knox (2019) wären eben nicht

bloß technisch-funktionale Aspekte der Digitalisierung pädagogisch zu fördern, sondern insbesondere marktwirtschaftliche Mechanismen und Programmatiken sogenannter digitaler Bildung zu hinterfragen. Knox und andere Vertreter*innen postdigitaler Bildung mahnen damit an, dass die Zukunft des Digitalen im Hier und Jetzt gemacht wird, auch ungeachtet der Covid-19-Situation. Dieses Mitgestalten von Ordnungen betrifft unterschiedliche Kultur- und Bildungskontexte gleichermaßen, hauptsächlich in der Art und Weise, wie sie auf Anforderungen durch Digitalisierung und Digitalität reagieren und Formate zur spielerischen, kreativen und zugleich kritischen Bearbeitung schaffen.

Gerade weil Diskurse um Digitalisierung und Digitalität in der Gegenwart verankert sind, ermöglichen künstlerisch-ästhetische Auseinandersetzungen mit ihrer je spezifischen Wahrnehmung, ein eigenes respektive gesellschaftliches Bild von Zukunft zu zeichnen. Ein Gestaltungsvorschlag für Kulturelle Bildung im außerschulischen Bereich wäre demnach, Themen wie Algorithmenethik und darin eingeschriebene technische, aber auch gesellschaftliche Codes kritisch zu bearbeiten, geht es doch darum, „Räume zu eröffnen, die – zumindest für eine begrenzte Zeit – frei von jedweder Digitalisierung und ihren Themen sind“ und „die Wahrnehmung und Achtsamkeit gegenüber Menschen, Dingen und der Welt fördern“ (Tillmann/Helbig 2017b: 217).

Inwieweit Algorithmizität als Handlungsan- und -aufforderung für Kinder und Jugendliche verstanden wird, könnte stärker Gegenstand pädagogischer Arbeit, bspw. in der Kulturellen Bildung, werden. „Die besondere Stärke der bildenden Auseinandersetzung [...] liegt in der Zusammenführung von Sinnen, Emotionen, Wissen, Werten und ästhetischem Urteilen“ (Jörissen 2019: 70). Indem sie eine ästhetische Erfahrung herstellt, ließen sich Strukturen der Medien „sehen“ oder gar „durchschauen“ (weiterführend Jörissen/Marotzki 2009). Dabei bleibt die andauernde Herausforderung, die Grenzen des subjektivierenden Potenzials von Medien zu benennen und sie in zugehörigen Räumen sozial-kommunikativ auszuhandeln.

Solche sozialen Räume und Werkstätten können genauso gut aber an tradierten Beispielen anknüpfen, wie Jörissen (2019) am Beispiel der Fotografie zeigt. So erfüllt eine selbst gebaute Camera obscura seit Jahrhunderten eine doppelte Funktion: Einerseits erlaubt sie, die grundlegende Funktionalität einer Kamera auch unter Bedingungen von Digitalfotografie zu verstehen. Andererseits stellt sie die als Realität empfundene Gegenwart sprichwörtlich auf den Kopf. Denn mit der Camera obscura ist mediengeschichtlich verbunden, insbesondere nach den gesellschaftlichen Auswirkungen der Medien (hier: durch das Medium Bild) für Subjekte und ihre Umweltwahrnehmung zu fragen. In diesem Sinne fordern technische (Problem-)Lösungen schon vor der Digitalisierung neue Wege von Bildung. Sie regen zur Thematisierung sie umgebender Anforderungen an – einschließlich der „Körperlichkeit des Menschen oder seine[r] Emotionalität“ (Baacke 2007: 100,

H. i. O.). Digitalisierung und Digitalität haben daher letztlich gemein, dass sie die Auseinandersetzung mit sich und der Welt „von“ Subjekten einfordern, um Subjekte „in“ der Gesellschaft hervorzubringen.

Die Hervorbringungen werden vielfach auch in fiktionalen Formaten bearbeitet, deren systematische Rezeption und gemeinsame Bearbeitung zum Repertoire schulischer Medienbildungsarbeit gehört. So thematisieren z. B. Spielfilme wie „Her“ (2013, FSK 12) oder „The Circle“ (2017, FSK 12) Mensch-Maschine-Interaktionen ebenso wie Social Networks, die für Jugendliche nach wie vor bedeutsam sind (weiterführend MPFS 2019). Entwicklungsaufgaben ebenso wie gesellschaftliche Transformationsprozesse kommen in Serien wie „Black Mirror“ (2011–2019, o. A.) zur Sprache, indem Folge eins z. B. die immersive Kraft von Computerspielen thematisiert, Folge zwei Fragen von Ökonomisierung, Macht und (Herrschafts-)Struktur adressiert und Folge drei die Unterscheidung von Körper und Leib ins Blickfeld rückt. Cyborgs oder künstliche Intelligenz sind bei „Black Mirror“ ebenso präsent wie in Dokumentarfilmen oder -serien zu diesen Themen.

Kultur- und medienpädagogisch bleibt sicherlich die Frage offen, wie die genannten Filme, Serien und Formate Kinder und Jugendliche in ihre Entwicklungsaufgaben im Kontext von Digitalisierung und Digitalität „produktiv verwickeln“ (Allert/Assmussen 2017). 15-Sekünder für Videoplattformen selbst zu produzieren, macht Kindern und Jugendlichen zwar Spaß, solche Medienproduktionen sind urheber- und datenschutzrechtlich aber zum Teil bedenklich und daher nicht uneingeschränkt zu empfehlen. Zudem schließen sich Erfahrungen und nicht zuletzt diverse Reflexionen im Hinblick auf Distanzlernen in der Pandemie an: Vor allem Aspekte von Sozialität bleiben Kammerl (2020) zufolge wenig thematisiert, mit einem Fokus auf funktionalen Wissenserwerb bleiben sie gegenwärtig sogar vielfach unbearbeitet. Hiernach fungiert die Digitalisierung des Unterrichts zwar als „eine“ Lösung in einer stark lösungs- und projektorientierten Gegenwart (Knoblauch 2017; Baecker 2019: 151ff.), erzeugt zugleich aber viele nicht-intendierte (Digitalisierungs-)Effekte und wirft in diesem Sinne neue Fragen zur kulturell-gesellschaftlichen Bearbeitung auf.



Digitalität gestalten. Eine Aufgabe für das ganze Feld der Kulturellen Bildung:

Interview mit Eva Bürgermeister vom Deutschen Kinder- und Jugendfilmzentrum (KJF) und Julia Niertheimer vom Bundesverband der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen (bjke). Hrsg. v. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) (2020). <https://bkj.nu/nev>

Kreativ und Digital – Kulturelle Bildung in Zeiten der Digitalität in Baden-Württemberg: Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (LKJ) Baden-Württemberg e. V. (Hrsg.) (2020). Stuttgart.

Big Data und große Kunst – Impulse für die Bildungspraxis: infodienst – Das Magazin für kulturelle Bildung (Nr. 137/2020). LKD-Verlag: Unna.

Überlegungen zur (Zukunft der) Digitalisierung und Digitalität

„Neues und Tradiertes“, so formuliert Jörissen, greifen in der Digitalität „in vielfältiger Weise ineinander“ (Jörissen 2019: 67). Im Beitrag wurde daher die grundlegende Annahme verfolgt, dass Digitalisierung und Digitalität keine fernen Zukunftsüberlegungen betreffen, sondern bereits allgegenwärtig sind. Damit geht einher, dass sich verschiedene Prozesse von Digitalisierung wahrnehmen lassen, andere in Gesellschaft einschreiben und – verdichtet durch die Covid-19-Situation – die Kultur der Digitalität (Stalder 2016) maßgeblich auszeichnen. Für diese Erkenntnis wesentlich war, die Unterscheidung zwischen digitalen und analogen Medien aufzuheben, da die „Verflechtung des Digitalen und Materiellen [die] schon klassisch zu nennende Erkenntnis der Forschung“ (Jörissen 2019: 67) ist.

Die kursorisch umrissenen Beispiele weisen zugleich Licht und Schatten (Dander 2018) derselben Diskussion aus. Mit Rekurs auf die theoretischen Annahmen dieses Artikels werden tradierte Ordnungen durch Digitalisierung sogar eher verstärkt, als dass sie zu Veränderungen in der Gesellschaft führen würden, wie dies in einer ausschließlich technisch verstandenen Transformation durch Digitalisierung vielfach mitschwingt. Zwar deuten Phänomene der Digitalisierung einerseits viele Möglichkeiten an, die sich mit technischen Entwicklungen für Menschen eröffnen, andererseits verweisen gerade sie darauf, dass ihr spezifische Wahrnehmungen, Bedingungen, Formen und (hegemoniale) Ordnungen (Jörissen 2020) eingeschrieben sind. Sie kritisch und mit engem Bezug zur jeweiligen Lebensrealität von Kindern und Jugendlichen zu bearbeiten, dürfte aktuelle wie künftige Aufgabe von Kultur- und Medienpädagogik in der Digitalität sein. Auch deswegen lässt sich resümieren, dass Digitalisierung und Digitalität in öffentlichen Erzählungen nur scheinbar treffend in den Blick genommen werden. Vielmehr schälen sich diverse Anforderungen an das Subjekt heraus, sich zu transformieren. „An etwas herumbasteln, rumwursteln, erfinden, erschaffen, vortäuschen, einmischen und intervenieren sind sowohl Formen des Verstehens, als auch der Transformation.“ (Allert/Asmussen 2017: 35)

Erinnert sei zudem an die Zuspitzungen in Richtung der Funktionalisierung von Subjekten für den (Arbeits-)Markt. So wird „sich zum Funktionieren bringen“ (Altenrath et al. 2020: 585) zunehmend zum handlungsleitenden Credo der Digitalisierung. Überhaupt thematisiert Kultur- und Medienpädagogik mit ihren Konzepten aktuell Fragen von Wirtschaft nur eingeschränkt: Denken wir nur an den Online-Handel mit Waren oder an Gutscheine für Online-Dienste, die sich heute wie Süßigkeiten an jeder Supermarktkasse finden. Eröffnet sich mit Eingabe der Gutscheinnummer die Unterhaltungswelt von Streaming- oder Gaming-Portalen, werden zugleich persönliche (Standort-)Daten mit Eingabe entsprechender Num-

Ein Gestaltungsvorschlag für Kulturelle Bildung im außerschulischen Bereich wäre, Themen wie Algorithmenethik und darin eingeschriebene technische, aber auch gesellschaftliche Codes kritisch zu bearbeiten.

Prof.in Dr.in Sandra Hofhues

mern bzw. Codes übermittelt. Auch die bereits eingeführten digitalen Fußspuren fügen sich in diese Problematik ein. Hier ließe sich mit Kindern und Jugendlichen an ihren Praktiken anknüpfen und diese diskursiv-kritisch und spielerisch reflektieren, um eine gestaltende Auseinandersetzung mit Phänomenen der Gegenwart anzuregen und Handlungsmöglichkeiten für das Subjekt aufzuzeigen. Zugleich könnte zum Thema werden, dass „Diskurse über das Digitale [...] eigentlich Diskurse über Politisches und Ökonomisches (Morozow 2013)“ (Allert 2020: 32) sind.

Aber auch die Pandemie erweist sich als Spiegel des Diskurses, die Fragen nicht zuletzt von Teilhabe an (Kultureller) Bildung erzeugt: Wird im Lockdown bspw. von der Ermöglichung von Bildung durch digitale Medien gesprochen, werden mit anvisierten Maßnahmen soziale Ungleichheiten bei ohnehin bereits marginalisierten Gruppen reproduziert (z. B. Kammerl 2020, Hüttmann/Fujii/Kutscher 2020). Nicht zuletzt die Verbindungen von Digitalisierung und (neuen) Märkten (kritisch z. B. Staab 2019: 34) wären über einzelne pädagogische Konzepte hinaus zu diskutieren, wenn für Kultureinrichtungen die technische Übertragung von Konzerten oder die Erarbeitung virtueller Rundgänge primär aus wirtschaftlichen Zwängen nötig wird.

Kultur, so möchte ich meine Überlegungen zur (Zukunft der) Digitalisierung und Digitalität mit Tillmann und Helbig (2017a: 24) beschließen, „stellt sich demnach nicht nur als (Macht-)Kampf um Bedeutungen, sondern auch als Schauplatz eines Überlebenskampfes um Ressourcen dar“. Es wäre demnach für viele Beteiligte ein Gewinn, den Blick auf das Partikulare sowie das Ganze, aber auch das Offensichtliche und das Unsichtbare zu richten, damit sich Digitalisierung als (Kultur der) Digitalität von möglichst vielen (wieder) mitgestalten lässt.



Zukunft gestalten?! Kommentar zu Chancen der Kulturellen Bildung in einem postglobalen, postdigitalen und posthumanen Zeitalter: Susanne Keuchel (2020). In: Zukunft – jetzt utopisch gerecht. kubi – Magazin für Kulturelle Bildung No.19. Hrsg. v. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) (2020). <https://www.bkj.de/publikation/zukunft-jetzt-utopisch-gerecht-no-19/>

Literatur

Allert, Heidrun (2020): Algorithmen und Ungleichheit. medien + erziehung. 3. S. 26–32.

Allert, Heidrun/Asmussen, Michael (2017): Bildung als produktive Verwicklung. In: Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (Hrsg.) (2017): Digitalität und Selbst. Bielefeld: transcript. S. 27–68.

Altenrath, Maik/Helbig, Christian/Hofhues, Sandra (2020): Deutungshoheiten. MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 17 / Jahrbuch Medienpädagogik. S. 565–594. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.05.22.X> [Zugriff: 14.09.2020].

Baacke, Dieter (2007): Medienpädagogik. Tübingen: Narr.

Baecker, Dirk (2019): 4.0 oder Die Lücke, die der Rechner lässt. Berlin: Merve.

Dander, Valentin (2018): Medienpädagogik Im Lichte – Im Schatten Digitaler Daten. Manteltext. MedienPädagogik. März. S. 1–134. <https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.vd.01.X> [Zugriff: 14.09.2020].

Hepp Andreas (2018): Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung. In: Reichertz, Jo/Bettmann, Richard (Hrsg.), Kommunikation – Medien – Konstruktion. Wiesbaden: Springer VS.

Hüttmann, Jana/Fujii, Michi/Kutscher, Nadia (2020): Teilhaben?! Bildungsbezogene Herausforderungen für geflüchtete Jugendliche in Zeiten der COVID-19-Pandemie. Medienimpulse, 58(02), 30 Seiten. <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-17> [Zugriff: 14.09.2020].

Jörissen, Benjamin (2020): Ästhetische Bildung im Regime des Computablen. Zeitschrift für Pädagogik. 3. S. 341–355.

Jörissen, Benjamin (2019): Sinne, Künste und das Künstliche – neue Materialitäten des Digitalen. In: Rat für Kulturelle Bildung (Hrsg.) (2019): Alles immer Smart. Essen. S. 67–70.

Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung. Heilbrunn: Klinkhardt.

Kammerl, Rudolf (2020): Distance Schooling professionalisieren. Zehn Handlungsvorschläge zur digital unterstützten Schulbildung in der Corona-Pandemie. medien + erziehung. 3. S. 70–75.

Knoblauch, Hubert (2017): Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit. Heidelberg: Springer.

Knox, Jeremy (2019): What Does the 'Postdigital' Mean for Education? Three Critical Perspectives on the Digital, with Implications for Educational Research and Practice. Postdigit Sci Educ. 1. S. 357–370. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00045-y> [Zugriff: 14.09.2020].

Meyer, Torsten (2015): Kulturelle Bildung in der Generation C. Magazin für Kulturelle Bildung. Nr. 13. Hrsg. v. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ). S. 6–8.

MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2019). KIM-Studie 2018. Kindheit, Information, Medien. Stuttgart: LFK. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf [Zugriff: 14.09.2020].

MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020a): JIM-Studie 2019. Jugend, Information, Medien. Stuttgart: LFK. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf [Zugriff: 14.09.2020].

MPFS – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020b): JIMplus 2020. Lernen und Freizeit in der Corona-Krise. Stuttgart: LFK. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/JIMplus_2020/JIMplus_2020_Corona.pdf [Zugriff: 14.09.2020].

Rat für Kulturelle Bildung (2019): Alles immer Smart. Essen.

Staab, Philipp (2019): Digitaler Kapitalismus. Frankfurt: Suhrkamp.

Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Frankfurt: Suhrkamp.

Tillmann, Angela/Helbig, Christian (2017a): Kulturelle Partizipation Jugendlicher in einer digitalen Gesellschaft. In: Sieben, Gerda (Hrsg.) (2017): Occupy Culture! Das Potenzial digitaler Medien in der Kulturvermittlung. München: kopaed. S. 19–27.

Tillmann, Angela/Helbig, Christian (2017b): Partizipation in digital vernetzten Welten. In: Braun, Tom/Witt, Kirsten (Hrsg.) (2017): Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation. München: kopaed. S. 209–220.

Wenn Kinder sich die Stadt digital aneignen

Projekt „AUGENAUF im Westparkviertel“, Bleiberger Fabrik, Aachen



Acht- bis Zehnjährige beschäftigen sich normalerweise nicht mit Architektur und Städtebau. Im Aachener Westparkviertel ist das anders. Kinder der Katholischen Grundschule Hanbruch erkunden mit Tablets und der App „stadtsache“ jede Woche ihre Umgebung.

Seit September 2018 erkunden die Schüler*innen montagnachmittags zweieinhalb Stunden lang zusammen mit dem Architekturhistoriker und Stadtplaner Björn Schötten von ihrer Schule aus ihren Stadtteil. Björn Schötten wohnt selber hier und hat zu den Gebäuden und dem Stadtbild viel zu berichten. In Hanbruch und dem Westparkviertel leben Student*innen, junge Familien und alte Menschen, viele von ihnen mit Zuwanderungsgeschichte. „AUGENAUF“ findet in Kooperation mit dem Altenheim St. Elisabeth und dem dazugehörigen Quartier 55+ statt. Zusätzlich zu der App können die Schüler*innen also auch auf die Erfahrung der Bewohner*innen zurückgreifen, die zum größten Teil aus dem Viertel stammen und wissen, wie es früher im Westparkviertel aussah.

Mit Kunst und Technik gestalten

Es geht bei dem Projekt aber nicht nur darum, leicht übersehbare Teile der Stadt aufzuspüren. Die Kinder wollen das Viertel auch mitgestalten. Zu diesem Zweck dokumentieren sie mit der App „stadtsache“ diejenigen Orte, die ihnen verschönerungsbedürftig vorkommen. Daraufhin sehen sich Künstler*innen der Bleiberger Fabrik die Fotos an, die die Kinder mit dem Tablet aufgenommen haben. Sie sprechen gemeinsam darüber, wie der Ort schöner werden könnte.

Bei der Zusammenarbeit zwischen den Schüler*innen und den jungen Kunstschaffenden sind die Rollen klar verteilt: „Die Künstler*innen fungieren als Katalysator für die Ideen der Kinder und helfen ihnen bei der technischen Umsetzung. Die Kinder sagen ihnen aber selbstbestimmt, was sie letztendlich tun wollen“, betont Axel Jansen von der Bleiberger Fabrik. Er leitet dort den Kinder- und Jugendbereich und somit auch das Projekt.

Die Arbeit mit der App ist nicht in erster Linie dazu gedacht, die Medienkompetenz der Kinder zu fördern, allein schon, weil sie ihnen dafür zu wenig Gestaltungsspielraum lässt. Axel Jansen beschreibt sie als Mittel zum Zweck: „Die App ist sehr kindgerecht gestaltet und hat einen ausgeprägten Spiel- und Aufforderungscharakter, damit sich die Kinder eigenständig mit den Orten befassen.“ Sie ist wie eine Fotokamera, nur leichter zu bedienen und mit vielen nützlichen Features: Der Standort kann gespeichert werden, die Kinder können Videos drehen und Dokumentationen der Orte anlegen. „Alle Teilnehmer*innen haben eine Affinität zu neuen Medien. Bisher kannten sie solche Geräte allerdings nur als Unterhaltungsmedium. Jetzt haben sie gelernt, wie ein Tablet als Arbeits- und Dokumentationsmittel verwendbar ist“, fasst Axel Jansen zusammen.

Alle Teilnehmer*innen haben eine Affinität zu neuen Medien. Bisher kannten sie solche Geräte allerdings nur als Unterhaltungsinstrumente. Jetzt haben sie gelernt, wie ein Tablet als Arbeits- und Dokumentationsmittel verwendbar ist.

Axel Jansen, Bleiberger Fabrik

Gullydeckel, Luftschutzbunker und Kirchturm

Mit jeder Entdeckung der Kinder tun sich neue Themen auf, die dann bei den nächsten Terminen behandelt werden. Axel Jansen erklärt: „Das Projekt ist immer an den Interessen der Kinder ausgerichtet. Wir drängen ihnen keine Orte auf. Zum Beispiel haben sie bemerkt, dass es ganz viele verschiedene Gullydeckel im Stadtteil gibt. Dann haben sie überlegt, warum das so sein könnte, welchen historischen Hintergrund das haben könnte. Da das ihr erstes Projekt war, kamen sie auf die Idee, Kurs-T-Shirts mit den Prägungen der verschiedenen Gullydeckel zu drucken.“ Zusammen mit einer Künstlerin und einem Bollerwagen voller Farben zogen sie dann los und machten bunte Abdrücke von den Deckeln.

Während des jeweils ein Schuljahr laufenden Projekts hat eine Gruppe QR-Codes an die Bäume des Westparks angebracht, nachdem sie sich mit den verschiedenen Baumarten auseinandergesetzt und Bilder dazu gemalt hatten. Die QR-Codes führten direkt zu diesen Bildern auf der Website des Westparkviertels mit weiteren Informationen über die jeweilige Baumart. Ein anderes Mal haben die Kinder entdeckt,

dass der Park früher ein Tierpark war. Anschließend haben sie Wegweiser dort aufgestellt, auf denen zu lesen war, wo genau sich früher das Löwengehege oder die Schlangen befunden haben.

Als sie sich mit den tiefsten und den höchsten Punkten im Stadtteil beschäftigten, sind sie auf den Kirchturm der Pfarrei St. Jakob gestiegen und haben dort den Stadtteil von oben entdeckt. „Dieser Kirchturm ist der höchste der Stadt. Von dort aus lässt sich ganz Aachen überblicken. Das war für die Kinder nicht nur sehr beeindruckend, Björn Schötten konnte ihnen von dort oben auch plastisch einige städtebauliche Zusammenhänge erklären: warum die Stadt so angelegt ist, wie sie angelegt ist, was ein Grabenring und eine Stadtmauer sind und woran sie deren früheren Verlauf erkennen können. An so einem Ort solche historischen Spuren zu entdecken, war für die Kinder etwas Besonderes“, berichtet Axel Jansen.

Von der Neugierde zum Engagement

Durch die Expertise von Björn Schötten konnten sich die Kinder einiges städteplanerisches Wissen aneignen. So haben sie etwa festgestellt, dass ein Gebäude in der Nähe einer Hauptstraße früher eine



Das Projekt „AUGENAUF im Westparkviertel“ wird gefördert im Programm „Künste öffnen Welten“ der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) im Rahmen des Gesamtprogramms „Kultur macht stark“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bündnispartner: Bildungswerk Carolus Magnus e. V./ Bleiberger Fabrik Aachen, Katholische Grundschule Hanbruch und Quartiersbüro 55+.

Mühle war, und sich gefragt, was mit dem Bach geschehen ist, der früher zur Mühle gehörte. Es hat sich herausgestellt, dass der Bach komplett unterirdisch kanalisiert wurde. Nun machen sie sich stark dafür, dass der Bachlauf wieder freigelegt wird, um dem Ort an der Mühle eine größere Aufenthaltsqualität zu verleihen. Axel Jansen hat beobachtet, dass die Kinder beim Projekt soziales Engagement entwickelt haben: „Da bald die Kommunalwahlen anstehen, sind Themen wie die Aufenthaltsqualität gerade sehr präsent in den Medien. Das greifen die Kinder auf. Sie machen sich auf, um Verbindungen zwischen diesen kommunalpolitischen Themen und dem Projekt zu finden.“ Ein solches Thema war auch die Sicherheit von Schulanwegen. Die Schüler*innen haben sich mit Aktivist*innen der freien Bürgerinitiative „Radentscheid“ getroffen, die ihre Ideen für eine fahrradgerechtere Stadt vorgestellt haben. Mit Architekturstudent*innen der TU Aachen haben sie sich ein anderes Mal auf den Weg gemacht, um herauszufinden, wie sich im Park Inklusion besser verwirklichen lässt und er für Menschen mit Behinderung zugänglicher werden könnte. „Die Studierenden haben den Kindern ihr Fachwissen weitergegeben und umgekehrt konnten sie durch die unvoreingenomme-

ne Sicht der Kinder eine neue Perspektive auf das Problem gewinnen.“ Axel Jansen ist sich sicher, dass bei diesem Projekt ein Grundstein dafür gelegt wird, dass sich die Kinder auch in Zukunft dafür einsetzen werden, ihr Lebensumfeld sozial und nachhaltig zu gestalten.

Kooperationen dieser Art kommen durch den Austausch in der Stadtteilkonferenz zustande, in der alle Initiativen und Institutionen vertreten sind, die sich für ein gemeinschaftliches Miteinander im Stadtteil einsetzen und die Lebensqualität im Viertel steigern möchten. Zwei Mal im Jahr haben die Schüler*innen Gelegenheit, ihre Entdeckungen und Ergebnisse bei der Stadtteilkonferenz vorzustellen und dort Stadtpolitiker*innen zu zeigen, wo es aus Kinderperspektive Verbesserungsbedarf gibt. Durch die ihnen vertraute Arbeit mit der App und ihren Funktionen sind sie für diese Präsentation bestens vorbereitet. Die Kinder werden also schließlich mithilfe der digitalen Technik Teil einer aktiven Bürgerschaft.

Text: Waldemar Kesler •

Von der Berechenbarkeit zur kreativen Mitgestaltung

Im Gespräch mit Christoph Richter, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Vieles wird durch die Digitalisierung berechenbar, geregelt und verfügbar. Doch es engt unsere Weltsicht auch ein. Kulturelle Bildung kann eine tragende Rolle für den emanzipierten Umgang mit digitalen Techniken spielen.

Was verstehen Sie unter Digitalisierung?

Digitalisierung ist im Kern ein Prozess, durch den soziale Praktiken einer informatischen Verarbeitung zugänglich gemacht und transformiert werden. Sie ist ein ambivalenter Prozess: Einerseits hoffen wir, dass sie produktive Teilhabe an unterschiedlichen sozialen Vorgängen ermöglicht. Gleichzeitig merken wir – gerade im Bereich der sozialen Medien –, dass wir es mit Plattformen zu tun haben, die einem technokapitalistischen Kalkül folgen. Manche haben die Idee, die Digitalisierung könnte helfen, Grenzen zu überwinden. Und gleichzeitig diskutieren wir über Hate Speech. Digitalisierung ist in diesem Sinne auch kein Übergangsprozess, der sich abschließen lässt, sondern eine permanente gesellschaftliche Herausforderung, die unsere Kultur auf allen Ebenen durchdringt.

Und Digitalisierung ist nichts, das außerhalb von uns geschieht. Als Nutzer*innen und als Bürger*innen sind wir immer auch an der Entstehung dieser Technologien beteiligt.

Welche Veränderungen bringt Digitalisierung als kultureller und gesellschaftlicher Transformationsprozess mit sich?

Digitale Technologien wie Google, Facebook und Instagram bestimmen in immer umfassenderer Weise darüber mit, was für uns sicht- und erfahrbar wird. Sie haben insofern einen tiefgreifenden Einfluss auf die Art und Weise, wie wir uns individuell aber auch kollektiv die Welt erschließen können. Digitalität ist insofern kein Add-on, als vielmehr ein integraler Teil unserer Lebenswirklichkeit. Dies gilt insbesondere für die Kinder und Jugendlichen, die

bereits in einer digitalisierten Welt groß geworden sind. Digitale Technologien als ein historisch gewachsenes und kontingentes Kulturphänomen zu verstehen, ist deshalb besonders herausfordernd für Kinder und Jugendliche.

Was bedeutet das für unseren Blick auf die Technologien?

Wir brauchen im gesamtgesellschaftlichen Diskurs erstmal einen anderen Blick darauf, was Digitalisierung ist. Wir dürfen digitale Technologien nicht nur als technische Artefakte begreifen, sondern müssen sie auch und v. a. als kulturelle Produkte verstehen. Von da ausgehend können wir darüber nachdenken, wie wir Kinder und Jugendliche darin begleiten können, sich aktiv einzubringen.

Welche neuen Zukunftsbilder entstehen daraus?

Einen Zukunftsentwurf zu skizzieren ist schwierig, wenn auch dringend notwendig: Zentral scheint mir dabei die Frage, ob wir diesen Entwurf daran ausrichten, was David Gräber als die „Utopie der Regel“ beschrieben hat, an dem Leitbild, dass alles berechenbar, kategorisierbar, geregelt und auch verfügbar sein sollte. Oder, ob wir versuchen eine Zukunft zu schaffen, in der es etwas Menschliches gibt, das sich der

Berechenbarkeit, dem Geregeltten und somit algorithmischer Kontrolle entzieht? Wo ist da unser gesellschaftlicher Konsens? Wo zieht es uns hin?

Wohin entwickelt sich das Bildungsverständnis in Zeiten der Digitalisierung?

In der Öffentlichkeit werden digitale Technologien v. a. als Instrumente von Bildung begriffen. In Bezug auf Schule und nicht zuletzt auch durch Corona wird verstärkt diskutiert, welche technische Ausstattung benötigt wird, damit Kinder und Jugendliche an formalen Bildungsangeboten teilnehmen können. Ein anderer Aspekt: Welche Kompetenzen brauche ich, um diese Technologien zu nutzen? Zentral sollte jedoch sein, Digitalisierung über den Kontext eines Werkzeugs oder Unterrichtsgegenstands hinauszudenken und die Wechselwirkung von Mensch und digitaler Technologie zu verstehen. Es kann hierbei nicht um Vereinheitlichung, Verfügbarmachung und Berechenbarkeit gehen. Wenn wir das gesellschaftlich nicht für das einzig erstrebenswerte Modell halten, dann müssen wir nach Alternativen suchen und auch Bildung weiterdenken. Das wichtigste Bildungsprojekt ist dabei aus meiner Sicht, neue Wege zu finden, wie wir Digitalisierung auf verschiedensten Ebenen mitgestalten können.

Das wichtigste Bildungsprojekt ist aus meiner Sicht, neue Wege zu finden, wie wir Digitalisierung auf verschiedensten Ebenen mitgestalten können.

Christoph Richter

Digitale Kultur und Kulturelle Bildung: Was verbindet die beiden Konzepte?

Natürlich ist erst einmal der Kulturbegriff das Bindeglied. Wenn man Kulturelle Bildung in einem weiten Sinn versteht, dann gehört da auch das Digitale als kultureller Prozess mit hinein. Im Kern, glaube ich, können beide aus einer pädagogischen Sicht die Frage stellen: Was ist uns wichtig und wie wollen wir eigentlich gemeinsam leben? Das Konzept der digitalen Kultur betont dabei, dass es etwas Kulturelles im Digitalen gibt, was über die reine Technik hinausweist.

Welche Bedeutung messen Sie den „analogen“ Trägern der Kulturellen Bildung in der Digitalisierung bei?

Kulturelle Bildung bietet sehr viele Ansatzpunkte, um neu über Digitalisierung nachzudenken. Kinder und Jugendliche

können Erfahrungen mit Gestaltungs- und Handlungsspielräumen sammeln, über einen experimentellen oder spielerischen Zugang zur Welt auch ästhetische Haltungen entwickeln. Sie sind damit letztendlich besser aufgestellt, wenn es darum geht, sich gegenüber digitalen Technologien zu positionieren.

Ihr Onlinelabor für Digitale Kulturelle Bildung bietet eine vielfältige Plattform für den Austausch zum Thema an. Was möchten Sie herausfinden und was haben Sie bereits herausgefunden?

Ziel des Onlinelabors ist es, ein möglichst facettenreiches Bild von sozialer Mediennutzung zu entwickeln. Wir möchten aufzeigen, wo Differenzen, Handlungs- und Erfahrungsspielräume liegen. Tatsächlich stellen wir eine sehr große Heterogenität sowohl hinsichtlich der genutzten Medien

Digitale Technologien als ein historisch gewachsenes und kontingentes Kulturphänomen zu verstehen, ist besonders herausfordernd für Kinder und Jugendliche.

Christoph Richter

wie auch der Art der Nutzung fest. Oft werden viele verschiedene Medien parallel genutzt, die einen individuellen „Fußabdruck“ ausmachen, da kaum zwei Personen die gleiche Mischung an sozialen Medien nutzen. Das zweite Ergebnis ist, dass die soziale Mediennutzung tatsächlich in allen Altersgruppen für viele Menschen zur Normalität geworden ist. Analytisch interessieren uns auch klassische Kategorien, die in der Praxis oftmals verschwimmen oder neu zusammengedacht werden, z. B.: Was ist eigentlich öffentlich, was privat? Und: Wie verhalten sich Authentizität und Inszenierung zueinander?

Wer profitiert von den digitalen Entwicklungen, wer wird aber auch nicht erreicht?

Im Sinne des Digital Divides sieht man, dass die Menschen, denen es gut geht, eher davon profitieren als diejenigen, die gesellschaftlich schon abgehängt sind. Im Schulkontext hat besonders Corona gezeigt, wie sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche auch diesbezüglich ins Hintertreffen geraten. Natürlich profitieren auch die Technologieunternehmen sehr stark. Umgekehrt habe ich den Eindruck, geraten wir alle ins Hintertreffen, solange wir uns der Digitalisierung passiv ausgeliefert fühlen und nicht verstehen, wie wir sie aktiv mitgestalten können.

Christoph Richter ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung für Medienpädagogik/ Bildungsinformatik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Im Onlinelabor für Digitale Kulturelle Bildung beschäftigt er sich mit dem Verhältnis von Mensch und Technik.

Alles digital

Im Gespräch mit Fabian Müller,
engagiert für das Minetest-Bildungsnetzwerk

Geht Lernen auch spielerisch mittels digitaler Technik? Als „Corona“ gleich Homeschooling hieß, wurde ein leistungsfähiger Server angemietet, um Jugendgruppen und Schulklassen zu ermöglichen, sich dort für Projekte zu treffen. Dieser Bildungsserver nutzt v. a. das Computerspiel Minetest zum Lernen und schafft ein digitales Netzwerk. Auch zum nachhaltigen Einsatz. Und Fabian Müller programmiert.

Du engagiert dich in dem Projekt Minetest-Bildungsnetzwerk. Was ist das für ein Projekt?

Das Minetest Bildungsnetzwerk ist ein offizielles Netzwerk, was in einem Spiel verbaut ist. Dort können Jugendliche, Schülergruppen oder Erwachsene auf dem Server verschiedene Projekte machen, z. B. haben wir eine Schulklasse, die ein Mathe-Projekt macht. Wie wird ein Quadrat im Innenbereich ausgerechnet? Da kann man viele verschiedene Möglichkeiten austesten. Außerdem haben wir eine Religionsgruppe, die verschiedene Bereiche aus der Religion aufbaut, z. B. die zehn Gebote. Wir versuchen, Bildung jedem zu ermöglichen und das spielerisch. Da wir in der Corona-Zeit angefangen haben, hieß es früher noch Corona-Bildungsnetzwerk. Und dann haben wir gemerkt, dass das vielen Leuten

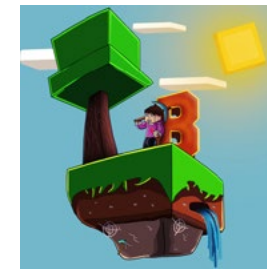
sehr viel Spaß macht und so wurde es ein generelles Bildungsnetzwerk.

Es heißt, dass Computerspiele auch bilden. Was kann jemand lernen, der ein Computerspiel auf dieser Plattform spielt?

Man kann lernen, sich einen Raum bildlich vorzustellen. Wir haben jetzt ein neues System aufgebaut, was Mathe-Projekte einfacher macht und das einen spielerisch zum Lernen bringt – was vielen Schülern hilft, weil aus eigener Erfahrung: Lernen macht sonst nicht viel Spaß. Wir stehen für fast jedes Thema komplett offen.

Was gefällt dir an dem Projekt am besten?

Am meisten Spaß macht es mir, zu sehen, dass Menschen auf den Server kommen, Spaß haben beim Spielen und dabei was lernen. Wir haben einen Preis gewonnen,



Minetest-Bildungsnetzwerk
Gamification bzw. Game based Learning, ist der Einsatz von (Computer-)Spielen für den Erwerb von Bildung und Kompetenzen. Dafür wird Minecraft und immer öfter auch Minetest für Bildungszwecke eingesetzt.

der vom nordrhein- westfälischen Institut ausgeschrieben wurde. Da haben wir den ersten Platz in punkto „Medien und Lernen“ gewonnen. Unser Ziel ist es, einfach so viel wie möglich Benutzer auf diesen Server zu bekommen, um dann dieses Projekt so groß wie möglich zu machen.

Welche Rolle hast du dabei oder welche Aufgaben übernimmst du?

Ich bin einer der Administratoren und Quereinsteiger in dem Projekt. Ich habe das durch meine Konfirmations-Gruppe kennengelernt. Ich kannte mich sehr gut aus, was Server und auch was Discord betrifft. Das war gut, denn wir nutzen ja die Sprach- und Textplattform Discord. Und dann habe ich einfach meine Hilfe angeboten, was das Programmieren vom Discord- und vom Minetest-Bildungsnetzwerk-Server angeht. Das fanden wohl die Gründer, der Thomas Ebinger, sehr toll.

Warum ist es für dich wichtig, digital zu lernen und nicht z. B. nur im Klassenraum?

Durch die Lockdown-Phase, die wir hatten, wurde viel über Online-Schooling gearbeitet. Wir werden das so gut wie möglich ausbauen und versuchen mit der Technik weiter voranzuschreiten. Und dann ist es meiner Meinung nach sehr wichtig, dass auch die Jugendlichen lernen, wie man mit

der Technik umgeht, das kriegen wir mit unserem Server gut hin. Wir zeigen, dass diese Medien auch zum Lernen benutzt werden können und nicht nur zum Spielen.

Spielerisch oder über Gamification zu lernen: Was würdest du dir dazu in Zukunft wünschen?

Die Reichweite, die ausgebaut werden kann, wünsche ich mir sehr. Dass mehr Erwachsene auf den Server kommen, um vielleicht deren Kinder zu ermutigen oder zu motivieren. Jeder hat seine eigenen Vorlieben. Einer geht gerne reiten oder einer spielt gerne Computerspiele. Und für die Leute, die gerne Computerspiele spielen, ist Minetest bzw. ein Bildungsnetzwerk sogar sinnvoll, weil sie dadurch auch mehr lernen und nicht nur am PC oder an der Konsole rumsitzen.

Wenn wir jetzt vom Projekt einen Schritt zurückgehen und allgemeiner auf das aktuelle Weltgeschehen gucken – gibt es ein Thema, das dich beschäftigt?

Wann können wir wieder so normal wie möglich leben? Das ist ein ganz großes Thema, weil jeder in der Schule fragt sich: Wann ist diese Maskenpflicht endlich vorbei? Wann gibt es einen Impfstoff? Wir können uns draußen nicht mehr treffen oder müssen Mindestabstand einhalten. Früher

In der Corona-Zeit habe ich tatsächlich gemerkt, dass ich sehr viel zu Hause war. Und so ist mir klargeworden, dass mich das schon sehr in den Möglichkeiten einschränkt. Von daher denke ich mir, wenn das jetzt vorbei ist, werde ich auf jeden Fall ein ganz anderes Leben führen.

Fabian Müller, engagiert im Minetest-Bildungsnetzwerk

hat man sich gerne in der Schule noch mit Freunden in den Arm genommen. Das darfst du heute alles nicht mehr machen und das fehlt den meisten Leuten, auch mir. Das zieht einen sehr runter aktuell und beschäftigt mich. In der Corona-Zeit habe ich tatsächlich gemerkt, dass ich sehr viel zu Hause war. Und so ist mir klargeworden, dass mich das schon sehr in den Möglichkeiten einschränkt. Von daher denke ich mir, wenn das jetzt vorbei ist, werde ich auf jeden Fall ein ganz anderes Leben führen.

Wenn wir jetzt nochmal auf die Digitalisierung zu sprechen kommen: Was würdest du dir für den Bereich digitale Bildung wünschen?

Ich wünsche mir, dass die Schulen auf Digitalität aufmerksam werden. Denn meine Schule zeichnet sich als Medienschule aus, was so gar nicht stimmt. Unsere Computerräume sind alle gesperrt worden, weil unsere Server nicht mehr laufen. Mein Wunsch ist es, dass Schulen sich jetzt mit

dem Thema „digital“ befassen und sagen, wir bieten mehr Möglichkeiten, digital zu arbeiten. Digitalisierung ist wichtig, weil wir immer mehr in die modernere Welt gehen und somit das Analoge hinter uns lassen. Es gibt irgendwann wahrscheinlich nichts mehr, was nicht auch digital geht. Was dann bedeutet, wir müssen lernen, was wir tun sollen, um dieses digitale Leben am Laufen zu halten.

Was bräuchte es, um das am Laufen zu halten oder welche Kompetenzen sollte jede oder jeder haben?

In der Berufsausbildung sollten einfach größere Lernmethoden für die Technik aufgebaut werden. In der Grundschule sind ja noch die Grundlagen wichtig. Aber in der späteren Ausbildung sollte man lernen, wie man mit der Technik richtig umgeht, um dies dann eventuell für den eigenen Job ausüben zu können. Ich sag mal so, die Zukunftsvision heißt: Es wird alles digital laufen, irgendwann.

Fabian Müller ist 14 Jahre alt und geht in die 9. Klasse. Seit März 2020 ist er Administrator beim Projekt Minetest-Bildungsnetzwerk. Er sieht in der Digitalität die Zukunft. Das analoge wird seiner Meinung nach immer mehr verschwinden.

Digitalisierung ist wichtig, weil wir immer mehr in die modernere Welt gehen und somit das Analoge hinter uns lassen. Es gibt irgendwann wahrscheinlich nichts mehr, was nicht auch digital geht. Was dann bedeutet, wir müssen lernen, was wir tun sollen, um dieses digitale Leben am Laufen zu halten.

Fabian Müller, engagiert im Minetest-Bildungsnetzwerk



Minetest-Bildungsnetzwerk: <https://blogs.rpi-virtuell.de/minetest/>

Zukunft: Illusionsräume unter dem Diktat des Algorithmus?

Im Gespräch mit Prof. Dr. Benjamin Jörissen,
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Wie kann Kulturelle Bildung junge Menschen befähigen, auch in den ökonomisierten Illusionsräumen digitaler Netzwerke selbstbestimmt zu handeln? Darüber haben wir mit Prof. Dr. Benjamin Jörissen gesprochen.

Welche neuen Bildungsanforderungen ergeben sich aus der umfassenden Digitalisierung der Lebenswelten?

Demokratiefähigkeit, Gemeinschaftsorientierung, die Fähigkeit zum Alteritätsbezug, also Perspektivwechsel und Verständnis der Andersheit von Andersheit, ein transformativer Habitus, also Offenheit für Veränderung versus starre Identität – das sind in demokratischen Gesellschaften oberste Bildungsziele. Wenn wir also die Frage stellen, welche Bedingungen heute existieren, um Demokratiemodelle zu leben und zu vermitteln, dann sehen wir in der digital vernetzten Zeit – mit einem twitternden US-Präsidenten, Fake News, mit Cambridge Analytica, die mit Technologien künstlicher Intelligenz massive Manipulationen von Wähler*innen über soziale Netzwerke betrieben haben – wie unheimlich schwierig es ist, das pädago-

gisch umsetzen. Es reicht also nicht, wenn Bildungspolitik „Digitalisierung“ sagt und an Ausstattungsoffensiven und mehr Informatikunterricht denkt. Das ist nicht falsch, aber zu kurz gegriffen.

Worin zeigt sich Widerständigkeit in digitalen Medien?

Die Frage ist ziemlich schwierig zu beantworten, obwohl ich dazu empirisch forsche. Die Modi und Ausdrucksmittel des Widerstandes in meiner Generation, also derjenigen, die ihre Jugend in den 1980er Jahren hatten, sind von den Nachwirkungen der 1968er geprägt. Von Bildern von Demonstrationen, der Erfahrung der RAF-Krise, also dem bewaffneten Widerstand, von binären Abgrenzungen, z. B. gegen die Stationierung atomarer Mittelstreckenraketen in Westdeutschland. Das war verhältnismäßig einfach, wenn man so

will. Wenn wir diese Art von Ästhetik des Widerstands in der jetzigen Jugendkultur suchen, dann finden wir nicht viel.

Was sehen wir dann?

In Bezug auf die jugendlichen Lebens- und Alltagswelten sehen wir grundsätzlich weder was passiert, noch in welchen Logiken das passiert. Denn wir sind nicht Teil ihrer Netzwerke. In der Forschung sehen wir aber durchaus spannende Bilder der Widerständigkeit auf der ästhetischen Ebene, z. B. ein scheinbar zufällig schlecht ausgeleuchtetes Profifoto, das den gängigen Kriterien widerspricht – ein schönes Beispiel aus dem Promotionsprojekt von Viktoria Flasche. Aber tatsächlich positionieren sich Jugendliche mit solchen Fotos gegen bestimmte hegemoniale Diskurse. Das können ganze Bewegungen werden, die wiederum Netzwerke finden, und dann vom Algorithmus nach oben gespült werden. Die Hashtags selber funktionieren in derselben Logik der Aufmerksamkeitsökonomie wie alles andere auf diesen Plattformen. Das heißt, Menschen agieren affirmativ auf der Ebene der Netzwerklogik. Sie wollen dies auch überhaupt nicht kritisch aushebeln. Sie haben nichts gegen Instagram als Riesenkonzern oder gegen Algorithmen, die ihre Beiträge hochspielen, sondern sie benutzen sie und erfahren

plötzlich eine überproportionale Sichtbarkeit und politische Wirksamkeit. Dann gibt es aber auch fließende Übergänge zu aktionistischen Netzwerkeffekten, wo z. B. ein sehr schneller, wenig reflektierter Empörungsklick gegen irgendwas, das man gerade doof findet, einen Shitstorm mitverursacht. Unser Wunsch, das Affirmative vom Nicht-Affirmativen in digitalen Welten zu trennen, scheitert häufig.

Welche Widerständigkeit müssen Kinder und Jugendliche heute für die Bewältigung des Morgens entwickeln?

Ich denke, dass das auf die Frage einer spezifischen Qualität von „Widerständigkeit“ hinausläuft. Nicht auf ein mehr oder weniger, sondern auf ein „in welcher Hinsicht“. Grundsätzlich finde ich es immer etwas schwierig, wenn wir als Expertinnen und Experten „über“ die Problemlagen von Kindern und Jugendlichen sprechen, ohne die spezifische Perspektive ihrer Generation nachzuvollziehen. Beispielsweise nehmen wir als Erwachsene Krisen und Transformationen deutlicher wahr, einfach aufgrund der vielen Vergleichsmöglichkeiten, die sich aus unserer biografischen Erfahrung ergeben. Ständige Krisen wechseln sich ab – das ist die Wahrnehmung aus Erwachsenensicht. Kinder und Jugendliche wachsen jedoch in diese Transfor-

Kulturelle Bildung muss verstehen, dass sie einer der wichtigsten Akteure für digitale Bildung ist.

Prof. Dr. Benjamin Jörissen

mationen hinein, die derzeit sehr schnell passieren, die wir von außen beobachten und die von ihnen aber nicht unbedingt als Transformation wahrgenommen werden. Für sie ist das ein Grundzustand, also Normalität. Gleichzeitig sehen wir als pädagogisch Forschende z. B. gesellschaftliche Regressionstendenzen, die eben nicht „normal“ sind. Da möchte man natürlich als Erziehungswissenschaftler resiliente Jugendliche, die nicht in Nationalismen oder identitäre Politiken hineingeraten.

Wir sehen, ein anderes Beispiel, eine enorme Steigerung von Konsumismus, die wir vielleicht als affirmativ und unkritisch empfinden. Das kann aber sich gerade auch gegen die Imperative der Erwachsenen richten – YouTube-Fans finden es häufig gerade gut, wenn „ihr*e“ Influencer*in einen hochdotierten Werbevertrag abschließt. Es besteht also immer eine gewisse Gefahr, dass wir als die ältere Generation Jugendliche zur Lösung unserer Sichtweisen und unserer Krisendiagnosen einsetzen. Wir diagnostizieren Welt und sagen, oh, da gibt es diese und jene Herausforderung, und wir müssen

jetzt die Bildung umstellen, damit die nächste Generation das besser macht – anstatt es in unserer eigenen Generation besser zu machen. Das wäre am Ende so etwas wie pädagogischer Solutionismus, die Delegation von gesellschaftlichen Problemlösungen auf die nachkommende Generation. Das spricht natürlich nicht gegen die Hoffnung, dass Bildung die Welt ein Stück besser macht.

Welche Ausdrucksformen und Freiräume in den digitalen Welten sind besonders wichtig, damit Widerständigkeit für Kinder und Jugendliche artikulierbar wird?

Wenn Sie so fragen, versuchen Sie den „guten“ Freiraum zu schaffen, innerhalb dessen so etwas funktionieren würde. Wenn wir aber in die digitalen Kulturen hineinschauen, gibt es Netzwerke und nicht Freiräume. Diese Netzwerke sind eben immer auch korrumpiert im Sinne dominierender Netzwerklogiken wie eben Ranking-Algorithmen. Es ist wichtig zu wissen, was da geschieht, und zu verstehen, welche ästhetischen Diskurse eine Rolle spielen. Interessant finde ich als Strategie der Kulturellen Bildung, Räume

Die Kulturelle Bildung wird ihre Potenziale nur einbringen können, wenn die Akteure in Bezug auf die Komplexität von Digitalisierung und die sehr schnellen gesellschaftlichen Transformationsdynamiken dazulernen.

Prof. Dr. Benjamin Jörissen

transgressiv aufzulösen, in dem z. B. theatrale Räume und Online-Welten aufeinander bezogen werden, vielleicht nicht nur mit dem Beamer auf der Bühne, sondern auch auf komplexere Weise, und sich von den Avantgardedekünsten inspirieren zu lassen.

Was heißt das für eine zukünftige digital-kulturelle Bildung?

Die digitalen Welten bringen eigene neue Ästhetiken hervor, und zwar zunehmend algorithmische, von einer künstlichen Intelligenz hergestellte, die non-humanen Prinzipien folgen. Sie entstehen in einem Raum, der gleichzeitig stark ökonomisiert ist. Es ist wichtig, Kindern und Jugendlichen zu zeigen, dass diese Räume vielleicht lustig und schön sind, aber eben Illusionsräume sind. Und zwar deswegen, weil die Inhalte, die wir sehen, immer nur die obersten 0,5 Prozent sind, die uns von personalisierten Algorithmen zugespielt werden. Das sind aber Bilder, die in einem algorithmisch errechneten Verständnis von Lustigkeit, Schönheit und Interessantheit weit nach vorne kommen.

Die Gefahr besteht, dass das algorithmisch Normalisierte zu einer praktischen, ästhetischen Norm wird. Die Arbeit an Ästhetiken unserer Selbstverhältnisse, der Art und Weise, wie wir Welt wahrnehmen und verstehen, ist eine wichtige Aufgabe der Kulturellen Bildung, nicht nur in Bezug auf Digitalisierung. Aber sie ist doch wesentlich, denn Digitalisierung ist heute der dominante Horizont. Es braucht dazu enorm viel differenziertere Kompetenzen der Multiplikator*innen hinsichtlich digitaler und postdigitaler Ästhetiken und Welten. Kulturelle Bildung muss stärker in die Prozesse eingreifen und sich nicht einfach erzählen lassen, dass das alles nur Technik und Informatik sei. Sie muss ihre Relevanz in Bezug auf die digitalen Entwicklungen – und Digitalisierung lässt sich nie ohne Globalisierung und Transkulturalisierung denken – für die derzeitigen Umbrüche erkennen und weniger an ihren eigenen, tradierten materiell-medialen Formaten hängen.

Benjamin Jörissen ist Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kultur und ästhetische Bildung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Er erforscht die Auswirkungen des digitalen Medienwandels auf die ästhetischen Praktiken junger Menschen.

Auf Abstand und doch nah dran!

Projekte von Urban Souls e. V./Heizhaus, Leipzig, und Projekt „Wer bin ich und was will ich sein?“, Berlin Massive e. V., Berlin



Verrückte Stop-Motion-Videos, Kochrezepte gegen Corona-Blues, Zirkus-Tutorials, Tanz-Challenges und noch so viel mehr: Was Kinder, Jugendliche und die kulturellen Bildungsträger 2020 digital geschaffen haben, das kann sich sehen lassen.

Als die Schulen und Freizeiteinrichtungen im Frühjahr 2020 von heute auf morgen schließen mussten, hat die Kulturelle Bildung schnell reagiert, um die zu Hause „abgestellten“ Kinder und Jugendlichen aufzufangen. Theaterleute und Zirkusmenschen bildeten sich in Windeseile zu Filmproduzent*innen weiter. Wer welche hatte, verließ seine Endgeräte. Bedenken zu digitalen Tools wurden pragmatisch gelöst und Projekte umgestrickt, um wenigstens digital den Kontakt zu den jungen Menschen zu halten.

Soziale Medien sozial nutzen

Wo im Vorfeld Kontakte bestanden und auf bestehende Strukturen und geleistete Beziehungsarbeit aufgebaut werden konnte, funktionierte das besonders gut. Der Berliner Mädchentreff Schilleria z. B. konnte die Teilnehmer*innen über soziale Medien und Videokonferenztools gut erreichen und verlegte seine Kurse kurzerhand ins Netz. Aus dem analog geplanten Workshop „Wer bin ich?“ wurde der digitale und später hybride Kurs „Wer bin ich in Krisenzeiten?“, in dem die Mädchen wahlweise das Rappen oder künstlerisches Gestalten lernten und gleichzeitig die Möglichkeit hatten, ihre Ängste und Sorgen anzusprechen. „Allerdings lässt sich nicht wie bei den normalen Kursen sagen, okay, das läuft jetzt jeden Donnerstag von 14.00 bis

18.00 Uhr, sondern ich musste schon mehr hinterher rennen,“ berichtet die Leiterin Sinaya Sanchis vom Verein Berlin Massive. Sie hält den direkten Kontakt über WhatsApp, fragt nach, erinnert, macht Mut. Die verstärkte digitale Kommunikation gibt den Mädchen Halt. Sie nutzen die niedrigschwellige Kommunikation, um an ihren Raps zu arbeiten und sich miteinander und mit der Workshopleiterin auszutauschen. Sinaya Sanchis selbst schickt ihren Teilnehmerinnen inzwischen Rap-Videos und andere Musik als Vorbereitung auf die Handys. „Wir können dann viel direkter loslegen. Manchmal entsteht die Diskussion schon im Forum oder in der Chatgruppe. Diesen unmittelbaren Austausch, den will ich auf jeden Fall beibehalten.“

Die Leute selbst ins Machen bringen

Auch im Leipziger Heizhaus des Urban Souls e. V., einem Jugendzentrum mit Angeboten im Bereich Skaten, Graffiti, Rap und Urban Dance wurden in der Not, als das Haus zum ersten Mal seit Bestehen schließen musste, innovative Formate entwickelt, von denen einige in das reguläre Programm übernommen werden sollen. Die große Herausforderung bestand darin, Jugendlichen, die mit Motivationsverlust, Schul- und Existenzängsten kämpfen, digitale Angebote zu machen, mit denen sie

Ist es jetzt wahr oder noch nur ein Traum? |
Oder sollen wir über uns hinauswachsen, uns was traun? |
Die Hoffnung stirbt zuletzt. Eine Lösung ist komplex. |
Das Leben ist ein Battle. Das Gute gewinnt den Contest.

Ronja, Raperin im Berliner Mädchentreff Schilleria von Berlin Massive e. V.

kreativ werden und sich als selbstwirksam erleben. Den Anfang machte die Rapkette, ein freies Format, bei dem die Jugendlichen kleine Handyvideos aufnahmen, das Jugendzentrum die verschiedenen Videos zusammenfügte und online stellte. Wer das nicht wollte, konnte auch nur Textfragmente schicken, die dann von einem Rapper und einem Musiker inszeniert wurden. Vielleicht am nächsten dran an einem richtigen Event ist das Format Open Stage. Von dem Ukulelen-Solo auf dem heimischen Sofa bis zum animierten Deutschrockvideo können Jugendliche ihre Performances einschicken. Zwei Mitarbeiter*innen haben sichtlich Spaß bei ihrer neuen Rolle als Quizmaster der Open Stage, wenn sie den jeweils nächsten Beitrag des anderthalbstündigen Programms auslösen. Gesendet wird alles per Livestream, in hybriden Phasen auch vor einem kleinen Publikum. Sven Bielig, Leiter des Jugendzentrums, ist froh, mit diesen spielerischen Formaten Jugendlichen auch in Krisenzeiten Angebote machen zu können, sich auszudrücken und mitzugestalten.

Und trotzdem einsam!

So kreativ und empowernd diese Videos und Performances sind, die Kinder, Jugendliche und kulturelle Bildungsträger mit viel Liebe zum Detail erstellt haben:

Die digitalen Formate stoßen meist an ihre Grenzen, wenn es darum geht, die Sehnsucht nach persönlicher Nähe und Interaktion zu befriedigen. Performance ist die eine Sache. Publikum die andere. Das tollste Zirkusvideo, der beste Rap-Song, ein cool zusammen geschnittenes Theaterstück, sie verlieren ein bisschen von ihrem Glanz, wenn man sie nicht gemeinsam anschauen, den Atem anhalten und sich die Seele aus dem Leib jubeln kann. Oder auch die kleinen Momente. Die Plattform corona-allein-zu-haus.de des Münchner Instituts für Medienpädagogik veröffentlicht Beiträge von jungen Menschen, die sich kreativ mit der Krise auseinandersetzen. Hier hat der 20jährige Fotograf Marvin van Beek ein Video veröffentlicht, „Memories of a normal life“ – zusammengeschnitten aus Alltagsbildern des Jahres 2019: Jugendliche, die gemeinsam kochen, sich anremeln, abhängen und in den Arm nehmen. Das berührt.

Kunst als Ventil

Immerhin bietet die kulturelle Bildung auch in ihrer digitalen Form Möglichkeiten, den Frust zu verarbeiten und auf künstlerischem Weg Druck rauszulassen. Denn Frust hat sich genügend angestaut – darüber, dass all das, was am meisten Spaß macht, grad nicht sein darf, es kaum Orte



Die Projekte „Heizi-Tag/Mehr als Chillen“ und „Kunst-Labor: Experimente und kreative Prozesse“ des Urban Souls e. V. mit den Bündnispartnern IB Mitte gGmbH, Diakonisches Werk Innere Mission Leipzig e. V. und RAA Leipzig e. V. sowie das Projekt „Wer bin ich und was will ich sein?“ von Berlin Massive e. V. und den Bündnispartnern Madonna Mädchenkult.Ur e. V./Mädchentreff Schilleria und Karl-Weise-SchuleBerlin werden gefördert im Programm „Künste öffnen Welten“ der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) im Rahmen des Gesamtprogramms „Kultur macht stark“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

zum Treffen gibt, Schule noch schwieriger geworden ist und keinen Spaß macht. „20;20 alle Straßen so leer. 20;20 keine Aussicht mehr“ rappt Ronja, die eigentlich immer gut drauf war, aber durch die Unsicherheit, ob und wann sie jetzt ihre Freund*innen treffen darf oder nicht, ein bisschen depressiv geworden ist. Ihre Rap-Lehrerin aus der Schilleria ist sich sicher, dass es auch im neuen Jahr noch viel aufzufangen gibt. „Ich habe das Gefühl, dass die Angebote, die wir machen, nochmal wichtiger geworden sind als vorher. Auch das Thema Verschwörungstheorien wird uns noch lange begleiten.“

Raus aus dem Corona-Koma

Und der Ausblick auf 2021? Sinaya Sanchis ist durch Ronjas Rap nochmals ganz deutlich geworden, Digitalität ist nicht das Hauptthema und auch kein Selbstzweck. Das wichtigste ist und bleibt, auf die Jugendlichen und ihre Themen zu hören. Und da ist 2020 einiges auf der Strecke geblieben. Von der Klimakatastrophe, über Gender- und Zukunftsfragen zur Auseinandersetzung mit Rassismus und Kolonialismus – junge Menschen interessieren sich für mehr als die Maske vor der Nase. Und so lautet Ronjas Refrain „Ist es jetzt wahr oder noch nur ein Traum? | Oder sollen wir über uns hinauswachsen, uns was traun? | Die Hoffnung stirbt zuletzt. Eine Lösung ist komplex. | Das Leben ist ein Battle. Das Gute gewinnt den Contest.“ Text: Kathrin Köller •

Lesehinweise

Zukunft – jetzt utopisch gerecht: kubi – Magazin für Kulturelle Bildung No. 19. Hrsg. v. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) (2020). <https://www.bkj.de/publikation/zukunft-jetzt-utopisch-gerecht-no-19/>

Zukunft gestalten?! Kommentar zu Chancen der Kulturellen Bildung in einem postglobalen, postdigitalen und posthumanen Zeitalter: Susanne Keuchel (2020). Hrsg. v. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) (2020). <https://www.bkj.de/publikation/zukunft-gestalten-19/>

Empowerment und Antidiskriminierung

weiße Flecken. Diskurse und Gedanken über Diskriminierung, Diversität und Inklusion in der Kulturellen Bildung: Hrsg. v. Anja Schütze und Jens Maedler (2017). Schriftenreihe Kulturelle Bildung vol. 63. München 2017.

Dossier „Bildung - für alle?! Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft“: Hrsg. v. Irina Grünheid, Anna Nikolenko und Bozzi Schmidt/ Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e. V. (2020). <https://www.pokubi-sachsen.de/media/49/Dossier.pdf>

Kinder- und Jugendkulturarbeit inklusiv. Praxis, Reflexion, Haltungen: Studie. Hrsg. v. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) (2019). <https://www.bkj.de/publikation/kinder-und-jugendkulturarbeit-inklusive/>

„Hier bist Du richtig, wie Du bist!“ – Theoretische Grundlagen, Handlungsansätze und Übungen zur Umsetzung von Anti-Bias-Bildung für Schule, Jugendarbeit, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung: Hrsg. v. Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbildung e. V. (2019). <https://www.idaev.de/publikationen/veroeffentlichung-zur-anti-bias-bildung>

Kulturelle Bildung in pluralen Gesellschaften: Diversität von Anfang an! Diskriminierungskritik von Anfang an! Maisha-Maureen Auma (2018). In: Wissensplattform Kulturelle Bildung. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-pluralen-gesellschaften-diversitaet-anfang-diskriminierungskritik-anfang>

Seid ihr alle da? Bildungsbündnisse diversitätsbewusst gestalten: Themenheft Diversität. Hrsg. v. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) (2014). Berlin. <https://www.kuenste-oeffnen-welten.de/diversitaet/>

Demokratie, Jugendbeteiligung und gesellschaftlicher Zusammenhalt

Gesellschaftspolitische Dimensionen der Kulturellen Bildung: Susanne Keuchel und Bünyamin Werker (2020). Perspektivwechsel Kulturelle Bildung: Fachdiskurs, Fortbildung, Forschung. Bielefeld: Transcript Verlag.

16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter: Hrsg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020). Deutscher Bundestag, Drucksache 19/24200.

Plattform jugend.beteiligen.jetzt für die Praxis digitaler Partizipation: <https://jugend.beteiligen.jetzt> (oJ). Hrsg. v. IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V.

Partizipation – Anspruch und Herausforderung für die Bildungskonzeptionen politischer und Kultureller Bildung: Sabine Dengel und Thomas Krüger (2019). In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/partizipation-anspruch-herausforderung-bildungskonzeptionen-politischer-kultureller-bildung>

Integrationspotentiale demokratischer Teilhabe und Teilnahme – reflektiert an Konzepten und Projekten Kultureller Bildung: Benedikt Sturzenhecker (2019). In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/integrationspotentiale-demokratischer-teilhabe-teilhabe-reflektiert-konzepten-projekten>

Kulturelle Bildung und gesellschaftlicher Zusammenhalt – Kitt oder Korrektiv?: Susanne Keuchel (2019). In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-gesellschaftlicher-zusammenhalt-kitt-oder-korrektiv>

Teilhabe, Anerkennung und Kritik – Verantwortung und Potenziale zivilgesellschaftlicher Organisationen der Kulturellen Bildung: Tom Braun (2019). In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/teilhabe-erkennung-kritik-verantwortung-potenziale-zivilgesellschaftlicher-organisationen>

Pädagogisches Handeln in den performativen Künsten als (radikal-)demokratische Praxis: Dortha Hilliger (2019). In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/paedagogisches-handeln-den-performativen-kuenzen-radikal-demokratische-praxis>

Kulturelle Bildung und gesellschaftlicher Zusammenhalt: Subjekte stärken – Rahmenbedingungen für Integration fördern: Max Fuchs (2018). In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-gesellschaftlicher-zusammenhalt-subjekte-staerken-rahmenbedingungen>

Partizipation und Kulturelle Bildung in Jugendarbeit und Schule

Partizipation ist ein Schlüsselthema! Ist Partizipation auch ein gemeinsames Thema?: Helle Becker (2015). In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/partizipation-kulturelle-bildung-jugendarbeit-schule>

Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation. (Wie) macht kulturelle Bildung unsere Gesellschaft jugendgerechter?: Tom Braun und Kirsten Witt (Hrsg.) (2017). München: Kopaed.

Ökologie und Globalisierung

Welches SDG eignet sich für die Arbeit mit Jugendlichen?: Amanda Steinborn (2020). Hrsg. v. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) (2020). <https://www.bkj.de/publikation/welches-sdg-eignet-sich-fuer-die-arbeit-mit-jugendlichen-2020/>

Bildung für nachhaltige kulturelle Praxis: Leopold Klepacki (2020). In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/bildung-nachhaltige-kulturelle-praxis>

Kulturelle Bildung als Bildung für nachhaltige Entwicklung? Impulse für die Verbindung zweier normativer Ansätze und Praxen: Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss (2020). In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-bildung-nachhaltige-entwicklung-impulse-verbundung-zweier-normativer>

Mitmachen und mitgestalten – Vermittlung ökologischer Themen durch partizipative Kunstprojekte: Agnes Sawyer (2020). In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/mitmachen-mitgestalten-vermittlung-oe-kologischer-themen-durch-partizipative-kunstprojekte>

Gute Praxis im Porträt. Analyse und Empfehlungen gelebter Bildungsarbeit an der Schnittstelle Kultureller Bildung und BNE: Karola Braun-Wanke und Anke Ebel (2020). In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/gute-praxis-portraet-analyse-empfehlungen-gelebter-bildungsarbeit-schnittstelle-kultureller>

Planungs-Tool: Künste bilden Umwelten. Potenziale Kultureller Bildung für Zukunftsgestaltung: BKJ-Modellprojekt zu einer Kulturellen Bildung für nachhaltige Entwicklung. Arbeitshilfe. Hrsg. v. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (2013). Remscheid. <https://www.bkj.de/publikation/planungs-tool-kuenste-bilden-umwelten/>

Kulturelle Bildung für nachhaltige Entwicklung: Bianca Fischer (2013/2012). In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-nachhaltige-entwicklung>

Gestaltung von Digitalisierung – Digitalität

Digitalität gestalten: Eine Aufgabe für das ganze Feld der Kulturellen Bildung: Interview mit Eva Bürgermeister vom Deutschen Kinder- und Jugendfilmzentrum (KJF) und Julia Nierstheimer vom Bundesverband der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen (bjke). Hrsg. v. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) (2020). <https://bkj.nu/nev>

Digitalität gestalten. Jugendgerechte Kulturelle Bildung in der digitalen Gesellschaft: Positionspapier. Hrsg. v. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) (2020). <https://www.bkj.de/publikation/digitalitaet-gestalten/>

Digital – Themendossier: Hrsg. v. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) (oJ). <https://www.bkj.de/digital>

Digitalisierung und die Kulturelle Bildung im Kinder- und Jugendbereich: Kirsten Witt (2020). In: #2D Darstellende Künste und Digitalisierung. Spiel und Bühne 01/2020. Zeitschrift für Amateurtheater und Kulturpolitik. Hrsg. v. Bund Deutscher Amateurtheater. Berlin.

Kreativ und Digital – Kulturelle Bildung in Zeiten der Digitalität in Baden-Württemberg: Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (LKJ) Baden-Württemberg e.V. (Hrsg.) (2020). Stuttgart.

Kulturelle Bildung als Alternative zur Kommerzialisierung im postdigitalen Zeitalter? Jugendliche Lebenswelten im analog-digitalen kulturellen Wandel: Susanne Keuchel (2020). In: Kreativ und Digital – Kulturelle Bildung in Zeiten der Digitalität in Baden-Württemberg. Hrsg. v. Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (LKJ) Baden-Württemberg e.V. (Hrsg.) (2020). Stuttgart.

Zur gegenwärtigen Bedeutung von digitalen Medien in jugendlichen Lebenswelten. Die wichtigsten Ausdrucksformen in fünf Punkten: Kai-Uwe Hugger (2020). In: Kreativ und Digital – Kulturelle Bildung in Zeiten der Digitalität in Baden-Württemberg. Hrsg. v. Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (LKJ) Baden-Württemberg e.V. (Hrsg.) (2020). Stuttgart.

Kulturelle Bildung und Digitalisierung – zwei Gegensätze? Grundsätzliche Beobachtungen zum Zusammenspiel der beiden Welten: Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss (2020). In: Kreativ und Digital – Kulturelle Bildung in Zeiten der Digitalität in Baden-Württemberg. Hrsg. v. Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (LKJ) Baden-Württemberg e.V. (Hrsg.) (2020). Stuttgart.

Big Data und große Kunst – Impulse für die Bildungspraxis: infodienst – Das Magazin für kulturelle Bildung (Nr. 137/2020). LKD-Verlag: Unna.

Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung: Benjamin Jörissen, Stephan Kröner und Lisa Unterberg (Hrsg.) (2019). Schriftenreihe Kulturelle Bildung und Digitalität. Band 1. München: kopaed.

Zwischen Utopie und Dystopie. Medienpädagogische Perspektiven für die digitale Gesellschaft: Angelika Beranek, Sebastian Ring und Martina Schuegraf (Hrsg.) (2020). Schriften zur Medienpädagogik, Bd. 56. München: kopaed.

Digital lokal. Wie Medienerziehung vor Ort gelingen kann: Initiativbüro „Gutes Aufwachsen mit Medien“ c/o Stiftung Digitale Chancen (2019). Berlin.

#2D Darstellende Künste und Digitalisierung: Spiel und Bühne 01/2020. Zeitschrift für Amateurtheater und Kulturpolitik. Hrsg. v. Bund Deutscher Amateurtheater. Berlin.

Qualitätsmerkmale digitaler Bildung: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH (oJ). Handreichung.



Impressum

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ)

Küppelstein 34, 42857 Remscheid
Greifswalder Straße 4, 10405 Berlin
Telefon 030 – 48 48 60 - 0
info@bkj.de

© Berlin/Remscheid, 2020

Autor*innen: Fachbeiträge ... Sandra Hoffhues, Kerstin Hübner, Ely Almeida Rist, Amanda Steinborn, Kirsten Witt Interviews und Aus der Praxis ... Thi von Berlepsch (S. 70–73), Julia Frey (S. 34–37, 58–61, 88–91, 128–131), Friederike Hegen (S. 42–45, 66–69, 84–87, 124–127), Waldemar Kesler (S. 38–41, 62–65, 120–123), Kathrin Köller (S. 92–95, 136–139), Christina Lorenz (S. 96–98), Susanna M. Prautzsch (S. 132–135)

Bilder: Titelbild: BKJ | Katrin Schander; S. 3; 24, 33, 46, 57, 108, 119, 143: BKJ | Andi Weiland; S. 35: adis e. V.; S. 38, 41: Interkulturell-Aktiv e. V.; S. 59: Jugend Macht Zukunft/Kinder- und Jugendring Sachsen-Anhalt e. V.; S. 62, 65: M2B e. V.; S. 70, 73: Kids & Welcome e. V.; S. 75, 97, 107: SuB Kultur e. V.; S. 76: United Nations Departement of Public Information; S. 89: Stiftung Bildung; S. 92, 95: PAKT e. V.; S. 120, 123: Bleiberger Fabrik; S. 129: Minetest Bildungsnetzwerk; S. 136, 139: Urban Souls e. V./HEIZHAUS

Redaktion: Julia Frey, Kerstin Hübner, Kira Overkämping, Susanna M. Prautzsch

Gestaltung: Karsten Rohrbeck (Köln), Büro Freiheit

Druck: Heider Druck GmbH, Bergisch Gladbach

ISBN: 978-3-943909-19-7

Einzelpreis: 8,00 Euro

Newsletter: www.bkj.de/newsletter

Facebook: www.facebook.com/Kulturelle.Bildung

Twitter: www.twitter.com/bkjev

www.bkj.de/publikationen

www.bkj.de

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

Umweltverträglichkeit: Gedruckt auf dem Papier Circle Offset White Recycling-Offset, einem hundertprozentigen Recycling-Papier, das als Blauer Engel und FSC Recycled zertifiziert ist.

Wir danken den Bündnissen im BKJ-Förderprogramm „Künste öffnen Welten“ im Rahmen des Bundesprogramms „Kultur macht stark“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung für die Impulse aus ihrer Praxis. Förderkennzeichen: 01WQ17102.

* Die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) setzt sich als Dachverband für Kulturelle Bildung für kulturellen und demokratischen Zusammenhalt ein. Die Gesellschaft mitzugestalten, ist Grundlage für Zufriedenheit mit der Demokratie und hängt von Teilhabechancen ab. Teilhabe beginnt damit, Menschen nicht nur zu meinen, sondern auch zu benennen. Die BKJ bemüht sich deshalb um gendergerechte und diskriminierungsfreie Sprache. Außerdem nutzt die BKJ das Gender-Sternchen (*), um zu verdeutlichen, dass sie alle Menschen einbezieht und benennt – jene, die sich weder dem weiblichen noch dem männlichen Geschlecht zuordnen möchten oder können, sowie jene, die dies tun. In direkten Zitaten sowie bei einem Rückgriff auf Kategorien aus anderen Quellen (z. B. wissenschaftlichen Studien) sind die Genderungs-Regeln nicht angewendet worden.

Lust auf mehr Kulturelle Bildung?

Mit ihren Publikationen liefert die BKJ Grundlagen, Konzepte, Reflexionen und Anregungen für die Theorie und Praxis der Kulturellen Bildung.

www.bkj.de/publikationen

In welcher Gesellschaft wollen wir leben? Kulturelle Bildung eröffnet jungen Menschen Räume, ihre Umwelt neu wahrzunehmen, ihre eigenen Fragen aufzuwerfen, künstlerisch und spielerisch Antworten zu suchen, ihre Positionen öffentlich zu zeigen. Kulturelle Bildung ist Bildung für Zukunft.