

Partizipation - Anspruch und Herausforderung für die Bildungskonzeptionen politischer und Kultureller Bildung

von **Sabine Dengel, Thomas Krüger**

Erscheinungsjahr: 2019

Stichwörter:

Bildung und Partizipation | Bildungskonzept | Demokratie | Partizipation | Politische Bildung | gesellschaftlicher Zusammenhalt

Abstract

Was können Bildungskonzeptionen der politischen und der Kulturellen Bildung im Hinblick auf Partizipation als Modus sozialer Integration und Chance für ein neues "Wir" in einer „defekten Demokratie“ leisten? Worin liegt ihr Potenzial für die Konstruktion sozialer Identität und für gesellschaftlich notwendige Aushandlungsprozesse um Bedingungen des sozialen und politischen Zusammenlebens in einer Transformationsgesellschaft? Das Themenfeld Partizipation bildet eine zentrale Schnittstelle, auf deren Grundlage eine Weiterentwicklung der jeweiligen Bildungskonzeptionen politischer und Kultureller Bildung erfolgen kann.

Es soll Tagungen gegeben haben, auf denen sich die Teilnehmer*innen das „P-Wort“ verboten haben, weil es „keiner mehr hören“ könne. Zugegebenermaßen fällt es aktuell nicht leicht, über Partizipation in der Kulturellen und der politischen Bildung zu schreiben – wenn auch aus anderen Gründen. Von Seiten der Akteure, die in den vergangenen Jahren den Metadiskurs um Partizipation in den Kulturellen Bildungseinrichtungen vorangetrieben haben, ist zurzeit nicht sehr viel zu hören. Zuletzt hatte die Frage der Einbeziehung von Geflüchteten* in die Kulturelle und politische Bildung die Gespräche stark dominiert. Dieses und andere Themen im Kontext der gestiegenen Krisenwahrnehmung sind es, die die öffentliche Aufmerksamkeit von der Frage der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen* an Kunst, Kultur und demokratischen Prozessen ablenken. In der politischen Bildung dominiert aktuell die theoretische Auseinandersetzung mit den Phänomenen, die unter den Stichwörtern „Postdemokratie“ (vgl. Crouch 2008), „Post-Politik“ (vgl. Žižek 2010:272ff.) oder „Anti-Politik“ (vgl. Furedi 2005:29) zusammengefasst werden können: Die guten Zeiten der Demokratie scheinen perdu zu sein und die bis vor kurzem vorherrschende Besorgnis über die „Partizipationskrise“ (vgl. Blühdorn 2013:24) ist einem vorwiegend durch Resignation

gezeichneten Diskurs über die „Krise der Repräsentation“ (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2016) gewichen.

Es scheint daher fast unangebracht, dieser Tage mit den idealistischen Fundamenten der Demokratie zu kommen und zu behaupten, dass es die Partizipation an den res publica an sich ist, die uns als Menschen vervollständigt und dass die Macht des Volkssouveräns genau dort entsteht, wo zwischen den Partizipierenden* eine geradezu knisternde Atmosphäre des öffentlichen Wollens und Handelns erspüren lässt. Dabei könnte man – zumindest experimentell und um das Thema dieses Beitrags nicht zu früh aufzugeben – an einer der Fundamentalthesen der Demokratie festhalten: Der „Sinn von Politik ist Freiheit“ (Arendt 1993:28ff.) und die Formen der Partizipation beschreiben die Wege dorthin. Freiheit und Demokratie sind voneinander abhängig: Ohne Freiheit kann es keine demokratischen Beteiligungsrechte geben. Ohne abgesicherte Partizipationsrechte ist die Freiheit nicht zu gewährleisten. Das meinte Habermas mit der „Gleichursprünglichkeit“ von politischen und freiheitlichen Rechten. Eine Beschäftigung mit dieser These erlaubt es zudem, das Thema der Partizipation in der kulturellen und politischen Bildung mit einem Phänomen in Beziehung zu bringen, das in den beiden letzten Jahren deutlich hervorgetreten ist: Die Protagonist*innen der Kultur und der kulturellen Bildung reflektieren (öffentlich) ihr Selbstverständnis im Hinblick auf dessen politische Aufladung. Die keinesfalls neue Debatte, ob die Repräsentant*innen der Kultur- und Bildungseinrichtungen in Zeiten der Krise als politische Akteure auf den Plan treten sollen, hatte im Herbst 2016 Martin Roth erneut in Gang gesetzt – damals noch in seiner Funktion als Direktor des Londoner Victoria & Albert Museums:

„Nationalmuseen, Nationaltheater, Opernhäuser sind nicht unpolitisch. Wer dies glaubt, überlässt die Häuser ungeschützt dem politischen Einfluss. Es gehört zu ihren Aufgaben, die moralische und ethische Dimension ihrer Arbeit in der Öffentlichkeit zu vertreten. Museen und Sammlungen haben etwas Widerständiges an sich, sonst hätten sie nicht unzählige Systemwechsel in Europa überlebt. Deshalb wundert es mich sehr, dass in Deutschland so gut wie niemand aus der Kultur und Kunst gegen den zunehmenden Nationalismus, den xenophobischen Hass aufsteht. [...] Wie großartig [...] wäre es, wenn jeder, der in Europa verantwortlich ist für die Zeugnisse der Geschichte – in den Hochschulen, Archiven, Bibliotheken, Museen, Theatern, Opern – aufstehen würde und ganz einfach erklärte, zu welchem kulturellen Selbstmord ein übersteigerter Nationalismus führt. Vor allem sollten sich jene zu Wort melden, die durch ihre Reputation, ihre Erfahrung – und ihre Macht in der Lage sind, den gesellschaftlichen Diskurs entscheidend zu prägen. Sie sollten es tun, solange sie dies noch unabhängig und mit stolzer Stimme vermögen“ (Roth 2016:42).

So richtig und an den demokratischen Desideraten der Zeit orientiert Martin Roths Vorstoß auch verstanden werden muss – für die Bildungsverantwortlichen* in den Häusern stellt sich die Frage des politischen Selbstverständnisses vermutlich anders: Wie kann kulturelle Bildung dazu beitragen, demokratische Identitäten zu fördern und demokratisches Handeln zu inspirieren? Wie können Gerechtigkeitsfragen thematisiert und kultureller Diversität pädagogisch Rechnung getragen werden? Wie kann Bildung auf Emanzipation, kritisches Urteilsvermögen und individuelle Selbstbestimmung hinwirken? Anhand dieser Fragen wird auf den ersten Blick erkennbar, dass sich kulturelle Bildung in den letzten Jahren an die Leitfragen der politischen Bildung angenähert hat. Viel intensiver als zuvor ist die Nachfrage nach Allianzen mit den Trägern der politischen Bildung, die bis dahin nicht selten als „geduldete Gäste“ in den Kreisen der

kulturellen Bildner*innen galten. Das Themenfeld Partizipation bildet eine zentrale Schnittstelle, auf deren Grundlage eine Weiterentwicklung der jeweiligen Bildungskonzeptionen erfolgen kann. Eine gemeinsame Wiederbelebung der Partizipationsdebatte könnte aber auch dazu beitragen, dem deutlich konturierten politischen Anspruch der Akteure aus den Feldern Kultur und Bildung neue Räume zu öffnen.

Die Krise der Freiheit und deren Folgen für die Partizipation

Wenn der Sinn von Politik Freiheit ist und Partizipation die Wege dorthin beschreibt, sollte Freiheit ein gewünschtes Ziel sein. Den theoretischen Überlegungen zur Partizipation, wie sie im Laufe des 20. Jahrhunderts formuliert wurden, liegt entsprechend ein ausgesprochen positiver Freiheitsbegriff zugrunde: Freiheit entsteht demnach erst durch die Praxis von Partizipation an den öffentlichen Angelegenheiten. Diese Sichtweise wurde in den letzten beiden Jahrzehnten nicht nur in traditioneller Weise vom Liberalismus angefochten, sondern von neoliberalen Sichtweisen, die politisch dominant wurden, in mehrfacher Hinsicht pervertiert. Dabei ging es nicht nur um die Verwirklichung der Gesellschaft autonomer Individuen, sondern es entstand ein Imperativ der Freiheit, der die „alte“ Idee der Moderne, sein Leben – mittels Bildung – selbst führen zu müssen, hinter sich lässt. Für den Bildungssoziologen Heinz Bude geht es bei dieser Interpretation von Freiheit um eine uns ideologisch auferlegte Schuldigkeit gegenüber uns selbst, bei der es viele Fallstricke gibt. Nur durch das Treffen der „richtigen“ Entscheidungen im Lebensverlauf, für die es freilich keinen Maßstab gibt, gilt der Prozess der Selbstschöpfung als erfolgreich, wofür es wiederum auch keinen Maßstab gibt. Freiem Entscheiden, das von dieser Idee der Schuldigkeit gegenüber den Möglichkeiten geleitet ist, ist demnach etwas Diffuses und Beängstigendes inhärent, das die gesellschaftliche Gestimmtheit in ihrer Gänze beeinflusst (vgl. Bude 2014). Die alte aufklärerische Idee von Freiheit und Autonomie, an die Hannah Arendt in der Deutschen Nachkriegszeit unter den Bedingungen der „totalitären Grunderfahrung“ appellierte, wurde im Neoliberalismus aber auf noch andere Weisen ins Abseits gedrängt. Eine davon betrifft Simulation von Freiheit durch ein kapitalistisches System, das an Freiheit nur noch dort assoziiert, wo positive Affekte oder Kaufanreize geschaffen werden sollen. Damit beschäftigt sich der Berliner Philosoph Byung Chul Han, der das Ende der Freiheit gekommen sieht:

„Wenn man den Zwang, dem man unbewusst unterworfen ist, als Freiheit empfindet [...]. Deshalb sind wir in einer Krise. Die Krise der Freiheit besteht darin, dass wir den Zwang als Freiheit wahrnehmen. Da ist kein Widerstand möglich. [...] Wenn ein System die Freiheit angreift, muss ich mich wehren. Das Perfide ist aber, dass das System heute die Freiheit nicht angreift, sondern sie instrumentalisiert“ (Han 2014:o.S.).

Charakteristisch sei, dass sich Fremdausbeutung und Überwachung in Selbstausbeutung und freiwillige Transparentmachung verwandelt haben. Nach Han's Auffassung formiert sich „aufgrund der Vereinzelung des sich selbst ausbeutenden Leistungssubjekts [...] kein politisches Wir, das zu einem gemeinsamen Handeln fähig wäre“ (Neumann 2015:o.S.).

Politische Aushandlungsprozesse in der provozierten Demokratie

Liegt hier eine weitere Ursache für das Abflachen der Partizipationsdebatte? Der in den Auseinandersetzungen mit neoliberalen Argumentationen erkennbare Fokus auf das Individuum, seine (negative) Freiheit und seine Fesseln, sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Modernisierung, wie wir sie in den vergangenen Jahren verstanden haben, gar nicht mehr den Menschen, seine Bedürfnisse und

seine Emanzipation in den Mittelpunkt stellte. Dies konstatiert der Soziologe Ingolfur Blühdorn, der die Modernisierung als eine fasst, die „sich an systemischen Imperativen orientiert, einer Metaphysik der Effizienz huldigt und die Bürger zunehmend verunsichert, marginalisiert und bedroht“ (Blühdorn 2013:24). Zudem verliert die seit Max Weber nur vereinzelt angezweifelte These von der Modernisierung als Prozess der sukzessiven Rationalisierung ihre Überzeugungskraft (vgl. Reckwitz 2015:442ff.).

Im Gefolge dieser Entwicklungen, die im Übrigen mit der Infragestellung des Politischen als Instrument der Regelung öffentlicher Angelegenheit einhergehen, hat die Bevölkerungsgruppe der Zukunftsoptimist*innen schon seit längerer Zeit die Mehrheit verloren. Dabei geht es auch um die Bedingungen des Wohlstands, aber insbesondere um die Frage, ob Politik und Wirtschaft Instrumente der Gesellschaft sind oder die Bürger*innen nur noch Getriebene* alternativloser Entscheidungen. Heute hat die Idee der letzten Jahrzehnte an Faszination verloren, dass starke homines oeconomici ihre jeweiligen Schicksale nach eigenen Maßgaben und in eigener Verantwortung positiv bestimmen (vgl. Bude 2014). Das bringt Ernüchterung, birgt aber auch Potenziale, die noch nicht auf den ersten Blick erkennbar sind. An die Stelle eines Glaubens an eine durch die Parameter Bildung, Leistung und Herkunft zu gestaltende Zukunft ist für einen Teil der Gesellschaft Rückzug und Resignation, für einen anderen Teil ein deutlich erkennbares Interesse an Orientierung, an Identitätssuche und Selbstvergewisserung sowie an der Neuaushandlung des gesellschaftlichen Grundkonsenses getreten. Viele Werte und Rechte, die bisher selbstverständlich schienen, müssen in der dynamischen Transformations- und Einwanderungsgesellschaft – unter den eingangs analysierten Einschränkungen – neu ausgehandelt werden. Zwar gibt es nicht unerhebliche Restriktionen, die Partizipation auf der Ebene des Möglichen – in den gesellschaftlichen Einrichtungen und innerhalb der politischen Prozesse – keine hinreichenden Aussichten auf Erfolg bieten, wie dies in den wissenschaftlichen Studien zur „defekten Demokratie“ (vgl. Merkel 2006) und „Repräsentationskrise“ beschrieben wird. Trotzdem gibt es keine andere demokratische Alternative, als den Versuch einer gemeinsamen Neudefinition des „Wir“, wie dies als beständiges Prinzip in den Verfassungen der Demokratien angelegt ist. Demokratie ist nie statisch und erreicht nie einen unhintergehbaren Status quo, sondern erhält nur Substanz durch einen perpetuierten Prozess der Verhandlung der Bedingungen des sozialen und politischen Zusammenlebens, an dem sich die Bürger*innen beteiligen.

Damit ist einer der wesentlichen Gründe genannt, warum das Phänomen der Partizipation für die politische Bildung eines ihrer zentralen Themenfelder beschreibt: Die Aushandlung des Gesellschaftsvertrages in der Demokratie ist voraussetzungsvoll und nicht das Geschäft von Wenigen. Die Vertreter*innen der Kultur und der Bildung sind – wie andere Protagonist*innen aus der Zivilgesellschaft – zentrale Akteure in diesem Aushandlungsprozess. Damit sind sie aus einer politiktheoretischen Perspektive zwar Teil der Lösung, aber auch Teil des Problems. Mit ihren in jüngster Zeit formulierten politischen Ansprüchen gehören sie zu den Akteuren der „Mitte“, die die Beteiligungsrechte an öffentlichen Angelegenheiten einfordern, und – so Wolfgang Merkel vom Wissenschaftszentrum Berlin – „für sich selbst weitere Beteiligungsmöglichkeiten suchen“. Diese sind – und hier kommt der negative Aspekt – „allerdings meist untauglich [...], die unteren Schichten in die Politik zurückzuholen, weil sie kognitiv wie motivational zu voraussetzungsvoll sind“ (Merkel 2016a:11). Die kontextabhängig verhandelten Beteiligungsmöglichkeiten darf man einerseits, wie oben ausgeführt, nicht zu optimistisch beurteilen, denn ihnen steht eine teilweise entmachtete Politik gegenüber. Zudem haben wir es mit „Problemlagen und Handlungszwänge(n)“ zu tun, „die in ihrer Komplexität bei weitem die Vorstellungs- und Urteilskraft der Bürger übersteigen und die in ihrer Dringlichkeit einen Zeit- und Handlungsdruck erzeugen, dem demokratische Verfahren nicht gewachsen

sind“ (Blühdorn 2013:18). Schließlich wird es zu einer nachhaltigen Herausforderung für die Demokratien, wenn die Asymmetrie der Lebensverhältnisse bestehen bleibt. Folgt man Wolfgang Merkel weiter, ist der vorliegende Gap zwischen den privilegierten Partizipierenden* und den nicht partizipierenden oder Protestpositionen beziehenden „Abgehängten“ nur zu schließen, wenn die materialen Ergebnisse der (Wirtschafts-, Bildungs- und Sozial-)Politik die sozioökonomische Spaltung der Gesellschaft verhindern (vgl. Merkel 2016b).

Das Konzept Partizipation in der politischen Bildung

Der oben beschriebene Zugang der politischen Bildung zur Partizipation im Sinne einer Mitarbeit am Prozess gesellschaftlicher Aushandlung der Bedingungen eines gerechten und freien Zusammenlebens, ist für die kulturellen Bildner*innen nicht von primärer professioneller Relevanz. Das Berufsfeld der Kulturvermittler*innen hat sich weder in erster Linie mit der Frage der Legitimität der demokratischen Institutionen, Verfahren und Prozesse herumschlagen, noch mit der Durchsetzung von politischen Beteiligungsansprüchen. Geht es um eine Verpflichtung zur Einräumung von Beteiligungsrechten für Kinder und Jugendliche*, so sind nicht alle Anbieter*innen Kultureller Bildung betroffen. Neben den Einrichtungen, die unter die Bestimmungen von §11 SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) fallen, steht die nicht unbeträchtliche Anzahl derjenigen, die weder für Bildung noch für Beteiligung öffentlich beauftragt sind (vgl. Sozialgesetzbuch 1990).

Worüber sprechen wir also? Kann der Umgang mit Partizipation seitens der politischen Bildung Anregungen geben? Sagen lässt sich zumindest, dass es die politische Bildung weitaus leichter damit hat, Partizipation als Aufgabenstellung für sich zu operationalisieren: Zwar ist das zahlenmäßig überschaubare Feld der freien und staatlichen Träger politischer Bildung in sich sehr stark differenziert, aber es gibt darin unterschiedliche Organisationsstrukturen, die seit der Nachkriegszeit einen gemeinsamen Fachdiskurs begründen, der von etwa 40 Lehrstühlen zur Didaktik der politischen Bildung begleitet wird. Die wissenschaftlichen Fachvertreter*innen geben in methodischer und didaktischer Hinsicht keineswegs eine einheitliche Linie vor, aber ihre Themen- und Aufgabenbreite ist begrenzt, ihre Arbeit durch weitgehende Kontinuität gekennzeichnet. Für die politischen Bildner*innen – das sagt schon der Name – besteht die Hauptaufgabe in der Generierung von „Bildung“ – sie müssen keine Stücke auf die Bühne bringen oder Ausstellungen eröffnen. Anders als viele Kultureinrichtungen unterliegen sie einem kodifizierten öffentlichen Bildungsauftrag, der auch Aussagen zum Thema Partizipation beinhaltet. Im Falle der Bundeszentrale für politische Bildung ist dieser Auftrag in §2 ihres Erlasses folgendermaßen geregelt:

„Die Bundeszentrale hat die Aufgabe, durch Maßnahmen der politischen Bildung Verständnis für politische Sachverhalte zu fördern, das demokratische Bewusstsein zu festigen und die Bereitschaft zur politischen Mitarbeit zu stärken“ (Bundeszentrale für politische Bildung 2001).

Die politischen Bildner*innen orientieren sich in ihrer Arbeit trotz vielfältiger Kontroversen an einer Reihe fachlicher Prinzipien, über die innerhalb der Profession weitgehender Konsens besteht. Eine der zentralen Referenzen dabei ist der in den 1970er Jahren formulierte „Beutelsbacher Konsens“, dessen dritter didaktischer Leitgedanke vorsieht, dass Schüler*innen oder – in der außerschulischen politischen Bildung – Adressat*innen „in die Lage versetzt werden [müssen], eine politische Situation und [ihre] eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage

im Sinne [ihrer] Interessen zu beeinflussen“ (Wehling 1977:179f.). Partizipation steht demnach im Dienste der Aspirant*innen. Sie ist Wert an sich, d. h., sie bezeichnet nicht nur Wege und Strategien zur Beeinflussung politischer Entscheidungen. Dennoch muss bedacht werden, dass politische Bildung der Demokratie normativ verpflichtet ist und Demokratie nicht ohne Demokrat*innen auskommt. Wirken wir also systemaffirmativ? Der Theorie nach nicht, denn „das System“ gibt es nicht ohne die Partizipierenden*, die der Demokratie Substanz verleihen. Theoretisch betrachtet ist eine „demokratische Persönlichkeit“ ein Idealtypus, der in der Wirklichkeit selten vorkommt. Ein Mensch mit sozialen, politischen und emotionalen Kompetenzen, der die Sachlage beurteilen kann, am Gemeinwohl orientiert ist und sich für sein Gemeinwesen engagiert. Er ist nach Aristoteles „zoon politikon“ – ein Mensch, der erst vollständig Mensch durch seine Partizipation am politischen und sozialen Geschehen seiner Community ist. Eines seiner Hauptmerkmale wird durch sein Vermögen beschrieben, zukunftsorientiert zu handeln und in kreativer Weise zu jedem Zeitpunkt einen neuen Anfang zu setzen. „Initium ut esset, creatus est homo – ,damit ein Anfang sei, wurde der Mensch geschaffen““ zitiert Hannah Arendt Augustinus am Ende ihrer „Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft“ (Arendt 1992:730, nach Augustinus' 12. Buch). Als Grundbedingung des Handelns und somit auch der Partizipation wird das „Faktum der Pluralität“, das auf den sozialen Charakter der Menschen, aber auch auf deren Diversität verweist (ebd.:15).

Die so konstruierte demokratische Persönlichkeit hat zwar auch etwas mit „Wissen“ zu tun: Man braucht Kenntnisse über Verfahren und Prozesse, über Institutionen und Strukturen, über Rechte und Pflichten, um sich in einer Demokratie zu orientieren. Aber in erster Linie beruht eine demokratische Persönlichkeit auf emotionalen und sozialen Fähigkeiten sowie operationalen Kenntnissen, die während des Heranwachsens und auch im Erwachsenen*-Alter durch demokratische Beziehungen zwischen Menschen und durch angemessene Beteiligungsmöglichkeiten vermittelt werden. Dabei ist der letzte Satzteil gehaltvoller, als er sich auf den ersten Blick liest, denn eine starke Bindung der Individuen an ein politisches System und seine Institutionen hängt insbesondere davon ab, inwiefern partizipativen Orientierungen von Bürger*innen auch entsprechende demokratische Strukturen gegenüberstehen, die Partizipation in überzeugender Weise erlauben. In der Stellungnahme der Bundesregierung zum 11. Kinder und Jugendbericht von 2002 hieß es diesbezüglich: „Es ist deshalb von entscheidender Bedeutung, dass jungen Menschen Partizipationsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden, die ihren Bedürfnissen, ihren Kenntnissen und Fähigkeiten und ihrem Beteiligungswillen gerecht werden. Beteiligung muss dabei als ein kontinuierlicher, unumkehrbarer Prozess angelegt sein und [...] die jungen Menschen als Subjekt der Beteiligung und als ‚Expertinnen und Experten in eigener Sache‘ in den Mittelpunkt stellen“ (Deutscher Bundestag 2002:19). Pseudopartizipation reduziert die Rezipient*innen auf eine Konsument*innen-Rolle, die man den Anbieter*innen heute in den wenigsten Fällen durchgehen lässt.

Ist partizipative Bildung politisch?

In den letzten Jahren waren in den Feldern der kulturellen und der politischen Bildung vielfach Formeln zu hören, nach denen (kulturelle) Bildung viele Kompetenzen fördert, sozial integriert und auch (politisch) stark macht. Was hat es damit auf sich? Zum einen provozieren diese Thesen dahingehend Widerspruch, dass kaum jemand in den Kreisen der Bildungsanbieter*innen bereit ist, kulturelle oder politische Bildung als Mittel zum Zweck in Stellung zu bringen. Kinder und Jugendliche* haben demnach ein Recht auf Bildung, ungeachtet der utilitaristisch aufgeladenen Frage, ob man damit irgendetwas Nützliches erreichen kann. Diese Frage hat in Deutschland nicht nur den auf den angelsächsischen Raum projizierbaren Beigeschmack

des Neoliberalismus, sondern fand insbesondere in der NS-Zeit breite ideologische Beachtung im Bereich von Schule und Bildungssystem. Hitler selbst war die Idee der Bildung als Selbstzweck vollkommen fremd. Er gab seinem Zweckdenken in puncto „geistiger Bildung“ zwar den Anstrich von Pragmatismus, verstand aber unter Schulbildung als nachrangigstem Aspekt von total gedachter Erziehung, die sowohl rassische Auslese als auch körperliche Ertüchtigung einbegriff, die Etablierung und anschließende Perpetuierung von Fremdbestimmung. Hitler ging es weniger um Wissensvermittlung als um Konditionierung der Schüler*innen auf bestimmte Prinzipien wie Nation, Deutschtum oder Heroismus oder um Prägungen auf Sekundärtugenden und „Rassebewusstsein“. Dafür wurde innerhalb des stark erweiterten pädagogischen Feldes auch insbesondere die Kunst eingespannt (vgl. Dengel 2005:128ff., 338ff.). Der Antiintellektualismus der Nationalsozialist*innen und ihre fehlenden Skrupel gegenüber Indoktrination spielen in den deutschen Bildungsdiskursen seit langem keine Rolle mehr, könnten aber zu den historischen Ursachen für die große Empfindlichkeit gegenüber der Idee der Indienstnahme von Bildung und Kunst für alles gehören, was mit dem Begriff „politisch“ belegt ist. Heute ist allen Beteiligten* klar, dass Bildung in der Demokratie nicht in dem Sinne politisch ist, dass sie politisiert. Vielmehr geht es im Rahmen demokratischer politischer Bildung darum, das Vermögen zur Kritik – auch an politischen Verhältnissen – zu unterstützen und Kindern sowie Jugendlichen* in ihren eigenen Lebensbereichen Möglichkeiten der Selbstbestimmung zu eröffnen und sie als Mitgestaltende* ihres eigenen Lebens anzuerkennen.

Diese Sichtweise geht auf die basisdemokratischen Bewegungen in Westeuropa seit den späten 1960er Jahren zurück, die eine Reihe von rechtlichen Regulierungen inspiriert haben. Dazu gehört die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen, das SGB VIII oder die Einrichtung von Kinderbeauftragten in unterschiedlichen Kontexten. Seitdem ist zu beobachten, dass die Handlungsfelder und Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* im Rahmen ihrer Lebensumfelder kontinuierlich gewachsen sind, ohne dass dem immer mit einem Zuwachs an (politischen) Beteiligungsrechten entsprochen worden wäre. Seitdem Klaus Hurrelmann festgestellt hat, dass Jugendliche* heute in soziokultureller Hinsicht sehr früh mündig sind, sind schon wieder eineinhalb Dekaden vergangen, die einer fortschreitenden Digitalisierung und Kulturalisierung der Lebenswelten entsprechen. Wie Hurrelmann damals schon konstatierte, bewegen sie sich in den Bereichen von Konsum und Medien, Freundschaft und Liebe vergleichbar mit Erwachsenen* (vgl. Hurrelmann 2001:3).

Für jugendliche Identitätskonstruktionen und die Chance zur Teilhabe in relevanten sozialen Zusammenhängen werden alltagsästhetische Strategien in den Sphären digitaler Medien, globaler Mode und Popkultur immer bedeutsamer. In puncto popkulturellem Kapital, das neben der bourdieuschen Kategorie des (legitimen) kulturellen Kapitals bei fortschreitender Ästhetisierung der Lebenswelten ein immer bedeutenderer Parameter wird (vgl. Calmbach/Borgstedt 2013:128f.), dürften Jugendliche* über spezialisiertes Knowhow verfügen, von dem die meisten Erwachsenen* nur wenig ahnen. Politische Bildung hat sich diesen Themen bereits vor einigen Jahren in dem Bewusstsein angenommen, dass in diesen jugendlichen Lebenswelten, deren „Bewohner*innen“ sich nicht selten von Formen der institutionalisierten Partizipation abgewendet haben, das Politische in anderer Weise vorkommt. Dort, wo oberflächlich betrachtet „Individualismus, Politikverdrossenheit, mangelndes Interesse an öffentlichen Angelegenheiten und Partizipationsverweigerung“ zu beobachten sind, verändert sich das Bild, wenn Beteiligung in informellen Gruppen, Engagement in sozialen Kontexten oder politische Meinungsäußerung in alternativen Zusammenhängen erfragt wird (vgl. Gaiser/de Rijke 2010:35). Zu überlegen ist, ob nicht nur dort, wo nach Partizipation als Modus sozialer Integration gefragt wird, ein weiter Politikbegriff angelegt werden muss,

sondern auch dort, wo es um die Konstruktion sozialer Identität in einer Transformationsgesellschaft geht.

Potenziale der Zusammenarbeit

Ausgangspunkt einer Annäherung der politischen an die Kulturelle Bildung war die Notwendigkeit, das Repertoire der klassischen Politikvermittlung durch methodische Zugänge zu ergänzen, die die Arbeit mit sogenannten „politikfernen“ Zielgruppen ermöglichen. Mittlerweile haben sich die Ansprüche an Bildung generell verändert – gerade auch im Hinblick auf Beteiligung und das „Erleben“ von Bildung. Dort, wo Kunst und Kunstgeschichte eine Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Fragen erlauben, können Kollaborationen von politischer und Kultureller Bildung sinnvoll sein. Wo Kulturelle Bildung (auch) das Beziehen vollkommen subjektiver Standpunkte und eine Fokussierung auf ästhetische Erfahrung einschließt, sucht politische Bildung nach Multiperspektivität und versucht, neutrale Positionen zu finden. Wo Kunst überwältigt, schafft politische Bildung kritische Distanz. Dies ermöglichte es, Bildungsangebote neuer Qualität zu kreieren, die auch neue Formen der Partizipation entdecken ließen. Utopiefähigkeit und Kreativität können im Kontext von Bildungsräumen entstehen, in denen eigenes künstlerisches Tun, angeleitetes Kunsterleben und reflexives Abstandnehmen zusammenkommen. Allerdings rennt die rapide Veränderung der kulturellen Wirklichkeit diesen methodischen Erstversuchen davon.

Politische und Kulturelle Bildung müssen sich nicht nur auf eine politische wie gesellschaftliche Situation mit Krisensymptomen einstellen, sondern sehen sich vor die Aufgabe gestellt, auf eine sukzessive digitalisierte und kulturalisierte Lebenswelt mit Bildungsangeboten zu reagieren, in der das „Postfaktische“ den Prinzipien der Aufklärung Narben verpasst. Dazu gehört die „radikale Ästhetisierung des Sozialen“ durch ein „Kreativitätsdispositiv“ wie dies der Systemtheoretiker Andreas Reckwitz erforscht, welches zahlreiche gesellschaftliche Sektoren und deren Praktiken kennzeichnet, die Menschen zu schöpferischen Subjekten formt und nach ständig Neuem in den Sphären des Politischen, der Technik, der Wissenschaft, der Kunst und der Ökonomie verlangt – nach Innovationen, die geeignet sind, nicht Fortschritt, sondern sinnliche und affektive Erregung zu erwirken, nicht Ergebnisse, sondern eine perpetuierte „Bewegung“ zu fordern, die Objekte und Atmosphären hervorbringt (vgl. Reckwitz 2013:23ff.). Von anderen Autor*innen wie dem Österreicher Robert Misik wird dieser Aspekt unter dem Begriff der „Kulturalisierung“ beschrieben: Jedes Ding, jedes Kleidungsstück, jeder Raum wird demnach mit Bedeutung aufgeladen. Der Lifestyle-Kapitalismus verkauft nicht Waren, sondern Identitäten und Lebensstile (vgl. Misik 2007).

Betrachtet man die Funktionsbedingungen des ästhetischen Kapitalismus, der durch die Digitalisierung, die Entwicklung der sozialen Medien und den „iconic turn“ – den Wandel von Wort- zu Bildlogiken – gestützt wird, verdeutlicht sich, dass sich nicht nur die Wahrnehmung von Welt, sondern auch die Wahrnehmung von Bildungsangeboten grundlegend gewandelt hat. Zurzeit erfährt das Phänomen der „Immersion“ eine zunehmende Beachtung, ohne dass es bereits erschöpfend erklärt werden kann. Im Frühjahr 2017 gab es zum ersten Mal auf der Computermesse *re:publica* einen Programmteil für Kunst, bei dem es nach Aussage der Macher*innen darum ging, „Kunst nicht nur theoretisch, sondern auch selbst ‚zu erfahren““. Immersive Arts hieße demnach,

„in die Künste einzutauchen, sich ihnen hinzugeben und ein Teil davon zu werden. Darunter verstanden wir konkret partizipatorische Aktionen und ganze Environments, die auf dem Veranstaltungsgelände aufgebaut waren. Andererseits bedeutete das Diskussionen und Talks

auf der Bühne zu den Themen Kunst- und Kulturproduktion und den Einbezug der TeilnehmerInnen“ (re:publica 2017).

Ging es ursprünglich um das „Eintauchen in virtuelle Welten“ – so die Wikipedia-Erklärung – und das Interagieren (Partizipieren) innerhalb solcher Welten, tritt in der Analyse des Phänomens der Aspekt des Grenzüberschreitenden oder sogar Grenzauflösenden zutage: Immersion zielt auf die Infragestellung der Grenzen von Virtualität und Realität, Realität und Kunst, Mensch und Technik – sogar denkbar in Form von Körper- und Technikverschmelzung als Aspekt von Transhumanismus. Dies sind genauso Themen, denen sich politische und kulturelle Bildung stellen sollte, wie der „affective turn“, unter den Phänomene wie die Wiederkehr des Religiösen gefasst werden können. Die sozialwissenschaftlichen Bezugswissenschaften der politischen Bildung haben sich den damit verbundenen Themen der Sinnlichkeit, der Ängste und Stimmungen, der Beziehungen erst seit kurzem zugewandt.

Der Soziologe Heinz Bude referiert in seiner Studie „Das Gefühl der Welt. Über die Macht von Stimmungen“ (Bude 2016) eine aktuelle Debatte in der Bildenden Kunst, die als Reaktion auf die durch Sarkasmus und Skeptizismus geprägten postmodernen Diskurse zu verstehen ist. Man will im Gegenzug dazu einen neuen Anfang setzen, „etwas versuchen, etwas zusammenbringen“. „Es ist von einer Kunst der Bezogenheit, einer Kunst des Versammelns und einer Kunst der Lebendigkeit die Rede“ (Bude 2016:27f.). Im Kern geht es bei der Debatte um das Wiederfinden einer Haltung des Engagements für eine bessere Zukunft – eine Haltung, die Bude als pragmatischen Idealismus etikettiert. Bezogenheit und „Resonanz“, wie sie der Philosoph Hartmut Rosa als eine der Strategien gegen Überkomplexität und Beschleunigung von Welt vorschlägt (vgl. Rosa 2016), finden aktuell größtes Interesse. Darin könnten Ansatzpunkte liegen, sich mit der Frage der Neupositionierung der Akteure aus der Kultur in inhaltlicher Weise auseinander zu setzen. Mindestens finden sich hier aber zahlreiche offene Fragen, die die politische und kulturelle Bildung gleichermaßen berühren und die idealerweise zusammen bearbeitet werden.

Politische, Kulturelle und Transkulturelle Bildung

Die Auseinandersetzung mit Partizipation erfordert erfahrungsgemäß ein Nachdenken über asymmetrische Beziehungen. Wer wen woran teilhaben lässt oder nicht, wer Inhaber*in „legitimer“ Positionen ist und wer diese infrage stellt, hat schon immer und zu Recht zu heftigen Auseinandersetzungen über Machtverhältnisse geführt. Dies berührt die aktuellen Bemühungen um eine transkulturelle Bildung in der Einwanderungsgesellschaft in besonderer Weise. Im Zentrum der Versuche eines Neudenkens von Bildung im Allgemeinen und politischer sowie kultureller Bildung im Besonderen steht die Kritik an den überkommenen Bildungsansätzen und -anbieter*innen, mit ihren Praktiken, Menschen oder „Zielgruppen“ als Nicht-Gleiche, Andere und unter Umständen defizitäre Subjekte hervorzubringen. Bildungsangebote generieren demnach Machtverhältnisse dergestalt, dass Angehörige* von Mehrheitskulturen Minoritäten identifizieren, markieren und gleichzeitig abwerten, indem sie im Rahmen ihrer Bildungspraxis identitäre Zuschreibungen vornehmen und zudem weitgehend vorgeben, was unter „Kultur“, „Bildung“ oder „dem Politischen“ zu verstehen ist.

Die Debatte um (pädagogische) Ansätze und didaktische Prinzipien einer transkulturellen Bildung, die sowohl in der Schule als auch im Rahmen der politischen und kulturellen Bildung der Schaffung kultureller Differenz entgegenwirken, steht noch relativ am Anfang, obwohl einige Protagonist*innen aus

wissenschaftlichen Feldern seit Jahren Pionierarbeit leisten. Gemeinsam ist den Ansätzen in der Regel die Prämisse, dass in Migrationsgesellschaften nicht die „Anderen“, die Migrant*innen, die Geflüchteten* etc. „Adressat*innen“ einer neuen Bildung sind, sondern alle – und dies auf eine neue Weise. Paul Mecheril, Direktor des Center für Migration, Education and Cultural Studies an der Universität Oldenburg, schlägt als Zielstellung von Allgemeinbildung vor, „sich zu den epochaltypischen Schlüsselproblemen globaler Ungleichheit in ein Verhältnis zu setzen“. Bildung impliziert nach seiner Auffassung „sich selbst durch Wissen in Frage stellen zu lassen“. Als Bildungsziel für das 21. Jahrhundert nennt er „Solidarität unter einander Unvertrauten“, wobei Fremdheit nicht durch das Auftauchen von Migrant*innen entstehe, sondern „konstitutiver Teil pluraler, demokratischer Gesellschaften“ sei (Mecheril 2016:104f.). Auch wenn diese Bildungsziele durchaus konsensfähig sein könnten, wird man mit der Verständigung darauf noch nicht dem Umstand beikommen, dass es insbesondere die Methoden der Bildung und Vermittlung sind, die die unterschiedlichsten Abstufungen von „Othering“ einschließen. Andere werden dabei meist nicht nur irgendwie als „anders“ betrachtet, sondern das Spektrum der Zuweisungen an Anders-Sein reicht nicht selten von exotisch bis barbarisch. Sehr stark diskutiert werden zurzeit die unterschiedlichen Ausprägungen des Diversity-Ansatzes, um Mechanismen der Diskriminierung und des Ausschlusses in Bildungseinrichtungen zu vermeiden. Karima Benbrahim führt dazu aus:

„Beim Diversity Ansatz in pädagogischen Arbeitsfeldern muss es darum gehen, die Differenzen bzw. Differenzlinien als Ressource anzuerkennen und Gemeinsamkeiten zu finden und zu nutzen. Das Ziel des Diversity Ansatzes ist es, nicht nur auf die Vielfalt der Differenzlinien und die Heterogenität von Identitäten aufmerksam zu machen, sondern auch die Verknüpfungen mit Fragen von Macht und Abhängigkeit ins Bewusstsein zu rücken. Der Diversity Ansatz sollte eine Weiterentwicklung antirassistischer und interkultureller Pädagogik sein, die es erlauben, Annahmen über die Bedeutung kultureller Zugehörigkeiten und Unterschiede kritisch zu dekonstruieren [...]“ (Benbrahim 2008:o.S.).

Wiebke Trunk erweitert diese Argumentation dahingehend, dass sie die Werke und deren Produzent*innen in die Diversitätsbetrachtung mit einbezieht und dabei auch Folgerungen im Hinblick auf Teilhabe zieht:

„Erst wenn Kunstvermittlung der kulturellen Diversität sowohl in zeitgenössischen Werken als auch gegenüber den Rezipientinnen und Rezipienten in den Gesellschaften des 21. Jahrhunderts in adäquaten Formaten gerecht wird, kann Kunst ein Teil inkludierender Kultureller Bildung werden. Als solche ermöglicht sie eine kritische und bewusste Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen verbunden mit der Entwicklung einer konstruktiven Streitkultur, die als zentrale Kommunikationsform eine lebhaftere Demokratie unterstützt“ (Trunk 2001:5).

Maren Ziese akzentuiert in ihrer kritischen Analyse der Potenziale der Diversity-Ansätze diese im Hinblick u. a. auf die strukturelle Dimension von Kultureinrichtungen: Wenn diese „ihren eigenen Ansprüchen an Teilhabe, Gerechtigkeit und Vielfalt folgen sollten“, könnte sich „die Diversität des Landes zumindest in der Kulturlandschaft“ abbilden. Bausteine solcher Anpassung könnten „zum einen das interne Handlungsfeld Personal, zum anderen neue Formate und Konzepte für Programm und Publikum“ sein (Ziese 2016:202). Aus diesen wenigen Andeutungen hinsichtlich der Überlegungen, in welchen Feldern ein dringender Handlungsbedarf im Hinblick auf Reform der Inhalte und der strukturellen Rahmenbedingungen von Bildung sowie des (methodisch-pädagogischen) Umgangs mit Beteiligten* an Bildung besteht, erschließt sich

außerdem, wie essentiell solche Reformen mit Fragen der Partizipation und Teilhabe verwoben sind. Zudem deutet sich an, dass die Ansätze der kulturellen und politischen Bildung im Hinblick auf Entwicklung transkultureller Bildungskonzeptionen ihre je eigenen großen Potenziale ins Spiel bringen können – und dies betrifft nicht nur ihren „Vorsprung“ im Bereich der Arbeit für Partizipation.

Abschließend ist allerdings zu bedenken, dass „Othering“ individuelle und gesellschaftliche Funktionen erfüllt, d. h., die „Nutzer*innen“ von Rassismus, Diskriminierung und Vorurteilen haben etwas davon im Hinblick auf Statusgewinne oder Identitätsbildung und – wenn man es genau betrachtet – auch diejenigen, die sich um Überwindung bemühen. Heinz Bude hat dies im Hinblick auf die „Willkommenskultur“ gegenüber der Zuwanderung von Geflüchteten* 2015 erläutert: Willkommenskultur kann dahingehend ambivalent sein, dass es einerseits um Hilfeleistungen, andererseits aber auch um positive Selbstspiegelung geht: Wir sind die Guten! In dem, was Bude den „konzeptionellen Flüchtling“ (Bude 2014) nennt, steckt genauso wenig Realität wie im Konzept der „Zielgruppe“, wie dies Carmen Mörsch in Bezug auf Geflüchtete* herausgearbeitet hat (vgl. Mörsch 2016:67ff.). Solche Konzepte bedienen ebenfalls Funktionen und können – wie die Kölner Silvesternacht 2016 gezeigt hat – gefährlich kippen, so dass aus den vermeintlichen „Opfern“ plötzlich vermeintliche „Täter*innen“ werden. Zugrunde liegen diesen Problemen eine Vielfalt von Ursachen, von denen nur einige auf dem Weg der Bildungsreform angegangen werden können. Die durch die kritischen Ansätze der transkulturellen Bildung hervorgerufenen Irritationen können jedoch – sofern es gelingt, sie zu institutionalisieren oder zumindest aktiv zu reproduzieren – dazu beitragen, Aspekte wie Ungewissheit, Utopie, Diversität oder Ambiguität zu fördern, die für die Zukunftsoffenheit der demokratischen Gesellschaften fundamental sind.

Verwendete Literatur

- Arendt, Hannah (1991):** Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. München: Piper.
- Arendt, Hannah (1993):** Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass. München: Piper.
- Benbrahim, Karima (2008):** Diversity. Eine Herausforderung für pädagogische Institutionen. <https://heimatkunde.boell.de/2008/03/01/diversity-eine-herausforderung-fuer-paedagogische-institutionen> [Zugriff: 21.07.2017].
- Blühdorn, Ingolfur (2013):** Simulative Demokratie. Neue Politik nach der postdemokratischen Wende. Berlin: Suhrkamp.
- Bude, Heinz (2014):** Das philosophische Radio. Sendung vom 27.03.2015. Jürgen Wiebicke im Gespräch mit Heinz Bude zu dessen Publikation „Gesellschaft der Angst“. Hamburg.
- Bude, Heinz (2016):** Das Gefühl der Welt. Über die Macht von Stimmungen. München: Hanser.
- Bundeszentrale für politische Bildung/bpb (2001):** Erlass über die Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) vom 24. Januar 2001.
- Bundeszentrale für politische Bildung/bpb (2016):** Aufsatzsammlung „Repräsentation in der Krise?“. Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). 66. Jg. Heft 40 – 42/2016.
- Calmbach, Marc/Borgstedt, Silke (2013):** Do it Yourself: Über Selbstsozialisation und kulturelles Kapital Jugendlicher. In: Thomas, Peter Martin/Calmbach, Marc (Hrsg.) (2013): Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Crouch, Colin (2008):** Postdemokratie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dengel, Sabine (2005):** Untertan, Volksgenosse, Sozialistische Persönlichkeit: Politische Erziehung im Deutschen Kaiserreich, dem NS-Staat und der DDR. Frankfurt am Main: Campus.
- Deutscher Bundestag (2002):** Unterrichtung durch die Bundesregierung. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – Elfter Kinder- und Jugendbericht – mit der Stellungnahme der Bundesregierung. Drucksache 14/8181. 14. Wahlperiode. 04.02.2002. http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Elfter_Kinder_und_Jugendbericht.pdf [Zugriff:21.07.2017].
- Furedi, Frank (2005):** Politics of Fear. Beyond left and Right. New York/London: continuum.
- Gaiser, Wolfgang/de Rijke, Johann (2010):** Gesellschaftliche und politische Beteiligung Jugendlicher und junger Erwachsener in Deutschland. In: Betz, Tanja/Gaiser, Wolfgang/Pluto, Liane (Hrsg.) (2010): Partizipation von Kindern und Jugendlichen.

Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Schwalbach/Ts.: WochenSchauVerlag.

Han, Byung-Chul (2014): „Tut mir leid, aber das sind Tatsachen“, von Niels Boeing und Andreas Lebert. 7. September 2014. ZEIT Wissen Nr. 5/2014. 19. August 2014.

Hurrelmann, Klaus (2001): Warum die junge Generation stärker partizipieren muss. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. B44/2001.
Mecheril, Paul (2016): Es bleibt anders. Kämpfe um die (Pädagogik der) Migrationsgesellschaft. In: Ziese, Maren/Gritschke, Caroline (Hrsg.) (2016). Geflüchtete und kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld. Bielefeld: transcript.

Merkel, Wolfgang (2016a): Krise der Demokratie? Anmerkungen zu einem schwierigen Begriff. In: Bundeszentrale für politische Bildung/bpb (2016). Aufsatzsammlung „Repräsentation in der Krise?“. In: Politik und Zeitgeschichte (APuZ). 66. Jg. Heft 40. 42/2016.

Merkel, Wolfgang (2016b): Begriff „Zwei-Drittel-Demokratie“. Im Interview mit Martin Steinhagen. Deutschlandfunk. Sendung Tacheles „Ungleichheit in Deutschland wächst“ vom 21.05.2016. http://www.deutschlandradiokultur.de/politologie-wolfgang-merkel-ungleichheit-in-deutschland.990.de.html?dram:article_id=354531 [Zugriff:20.07.2017].

Merkel, Wolfgang/Puhle, Hans-Jürgen et al. (2006): Defekte Demokratie. Bd. 1, Theorie. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Misik, Robert (2007): Das Kult-Buch. Glanz und Elend der Kommerzkultur. Bonn.

Mörsch, Carmen (2016): Refugees sind keine Zielgruppe. In: Ziese, Maren/Gritschke, Caroline (Hrsg.) (2016): Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld (67 – 74). Bielefeld: transcript.

Neumann, Brigitte (2015): Byung Chul Han – „Psychopolitik“ – Die Freiheit war nur eine Episode. Deutschlandfunk. 22.06.2015. http://www.deutschlandfunk.de/byung-chul-han-psychopolitik-die-freiheit-war-nur-eine.700.de.html?dram:article_id=323309. [Zugriff: 21.07.2017].

Reckwitz, Andreas (2013): Die Erfindung der Kreativität. In: Kulturpolitische Mitteilungen (23 – 34). Nr. 141. Heft 2. Kreativitätsdispositiv & Kulturpolitik. Bonn: Kulturpolitische Gesellschaft e. V. http://www.kupoge.de/kumi/pdf/kumi141/kumi141_23-34.pdf [Zugriff: 23.04.2017].

Reckwitz, Andreas (2015): Sinne und Praktiken. Die sinnliche Organisation des Sozialen. In: Göbel, Hanna Katharina/Prinz, Sophie (Hrsg.) (2015): Die Sinnlichkeit des Sozialen. Wahrnehmung und materielle Kultur (441 – 455). Bielefeld: transcript.

re:publica (2017): Immersive Arts. <https://re-publica.com/de/tags/immersive-arts>.

Röll, Franz Josef (2003): Pädagogik der Navigation – Selbstgesteuertes Lernen durch neue Medien. 1. Auflage. München: kopaed.

Rosa, Hartmut (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.

Roth, Martin (2016): Der Traum vom intellektuellen Widerstand. Ein rasant wachsender Nationalismus bedroht Europa. Doch was tun die Museen und Theater? Sie ducken sich weg. Ein Gastbeitrag von Martin Roth. In: DIE ZEIT Nr. 42/2016, 6. Oktober 2016.

<http://www.zeit.de/2016/42/nationalismus-intellektueller-widerstand-populismus-theater-museen-martin-roth> [Zugriff: 21.07.2017].

Sozialgesetzbuch (1990): (SGB) – Achstes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163). §11 SGB VIII. https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/inhalts_bersicht.html [Zugriff:21.07.2017].

Trunk, Wiebke (2001): Voneinander lernen. Kunstvermittlung im Kontext kultureller Diversität. Stuttgart: Institut für Auslandsbeziehungen e. V.

Wehling, Hans-Georg (1977): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.) (1977). Das Konsensproblem in der politischen Bildung (179f.). Stuttgart: J.B. Metzler.

Ziese, Maren (2016): Diversitätsbewusste kulturelle Bildung und Vermittlung im Kontext von Flucht. Von der Idee zum institutionellen Arbeitsalltag. In: Ziese, Maren/Gritschke, Caroline (Hrsg.) (2016): Geflüchtete und kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld (202ff.). Bielefeld: transcript.

Žižek, Slavoj (2010): Die Tücke des Subjekts. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Anmerkungen

Dieser Text erschien unter dem Titel „Partizipation als politischer Anspruch Kultureller Bildung“. In: Hübner, Kerstin/Kelb, Viola/Schönfeld, Franziska /Ullrich, Sabine (Hrsg.): Teilhabe. Versprechen?! Diskurse über Chancen- und Bildungsgerechtigkeit, Kulturelle Bildung und Bildungsbündnisse (101-113). München: kopaed.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Sabine Dengel , Thomas Krüger (2019): Partizipation – Anspruch und Herausforderung für die Bildungskonzeptionen politischer und Kultureller Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/partizipation-anspruch-herausforderung-bildungskonzeptionen-politischer-kultureller-bildung>

(letzter Zugriff am 13.01.2022)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>