

Transformative Bildung und Paradigmen der Kulturpädagogik

von **Ute Pinkert**

Erscheinungsjahr: 2024 / 2024

Peer Reviewed

Stichwörter:

**Transformative Bildung | Kulturpädagogik | Paradigma | visionäre Dimension Kultureller Bildung
| gesellschaftliche Transformation | generationsspezifische Kulturbegriffe des Wandels**

Abstract

Welche Vorstellungen haben Verantwortliche in der Kulturpädagogik der Bundesrepublik Deutschland von Kultureller Bildung? Welche individuellen und gesellschaftlichen Transformationsideen sind für sie leitend und welche Auswirkungen hat das auf die Gestaltung konkreter Angebote? Der Beitrag reflektiert vor dem Hintergrund der Forschungen des Soziologen Albrecht Göschel den „Wandel des Kulturbegriffs“ und diskutiert seine vier generationsbezogenen Kulturmodelle mit Blick auf die stetige Wandlung leitender Transformationsideen und sich ändernder kulturpädagogischer Konzeptionen, abhängig von den jeweiligen Krisenwahrnehmungen, Alltagsbeschreibungen, Kunst- und Bildungsauffassungen. Angesichts der Dringlichkeit der ökologischen Krise plädiert die Autorin für die Notwendigkeit einer stärkeren Einbeziehung ökologischer Perspektiven in Konzeptionen Kultureller Bildung.

Gegenwärtig erleben wir einen grundlegenden Wandel unserer planetaren, materiellen, körperlichen und institutionellen Existenzgrundlagen, die unser Denken, Wissen, Fühlen umfassen – und sein Ausgang ist ungewiss. Auf welche Weise können wir als Vertreter*innen Kultureller Bildung diesen Wandel positiv beeinflussen? Und wie ließe sich dieses „Positive“ eigentlich beschreiben?

Es ist bekannt, dass Kulturelle Bildung prinzipiell auf die Persönlichkeitsentwicklung von Individuen zielt, beispielsweise über die in der Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur vor sich gehende Bildung der Sinnestätigkeit sowie der Ausbildung neuer Wahrnehmungs- und Denkmuster. Kulturelle Bildung zielt aber über die individuelle Entwicklung von Einzelnen immer auch auf gesellschaftliche Veränderungen, in visionärer Weise also auf Transformationen – „insbesondere, wenn viele Menschen sich auf diese Weise

bilden“ ([Liebig 2022](#)).

Mich interessiert im Folgenden diese visionäre Dimension Kultureller Bildung, die als übergreifende Programmatik auf eine bestimmte gesellschaftsverändernde Wirkung differenzierter kultureller Bildungsangebote setzt. Wie sehen solche übergreifenden Programmatiken aus und welche Visionen gesellschaftlicher Transformation entwerfen sie? Um dieser allgemeinen Ebene auf die Spur zu kommen, werde ich meinen Blick quasi umkehren und anstelle von „Zielgruppen“ Kultureller Bildung diejenigen in den Blick nehmen, die kulturelle Bildungsprojekte konzipieren. Meine Frage ist: Welche Vorstellungen haben Verantwortliche in der Kulturpädagogik der Bundesrepublik Deutschland von Kultureller Bildung? Welche individuellen und gesellschaftlichen Transformationsideen sind für sie leitend und welche Auswirkungen hat das auf die Gestaltung konkreter Angebote?

Grundlage einer solchen zugegebenermaßen ziemlich abstrakten Perspektive ist eine soziologische und historische Sichtweise. Diese finde ich in den frühen empirischen Forschungsarbeiten des Soziologen Albrecht Göschel und seines Mitarbeiters Klaus Mittag aus den 1990er Jahren zum „Wandel des Kulturbegriffs“ (Göschel 1995:7). Ausgangspunkt waren qualitative Befragungen von Kulturnutzer*innen wie auch sogenannten „Kulturexpert*innen“, verantwortlichen Personen im Kulturbetrieb (Mittag 1995:147), zu ihrem jeweiligen Verständnis von Kultur, deren Wirkweise und Aufgabe.

Ausgehend von der These, dass „jede Generation [...] ihren Kulturbegriff im Lebensabschnitt ihrer entscheidenden kulturellen Sozialisation [...] [entwickelt] und ihn dann weitgehend im weiteren Verlauf des Lebens bei[behält]“ (Göschel 1995:8), stellt Göschel fest, dass diese generationsbezogenen Begriffe in der Gegenwart gleichzeitig nebeneinander existieren. Innerhalb einer fortschreitenden Entwicklung sind sie aber mit einer mehr oder weniger starken Dominanz vertreten. Aufbauend auf der ersten Studie hat der Autor danach vier generationsbezogene Kulturbegriffe verallgemeinert (Göschel 1994a) und ihre Veränderung sowohl vor dem Hintergrund der Entstehung und der Einflussmöglichkeiten „unterschiedlicher Formationen der Sozialstruktur“ (Göschel 1994a:7) als auch verschiedener „konzeptioneller Ansätze ästhetischer Theorie“ (ebd.) untersucht. In einem dritten Schritt ist der Autor dann explizit auf die Geltung der Modelle innerhalb „konzeptioneller Ansätze der Kulturpädagogik“ eingegangen (Göschel 1994b).

Ich werde diese Modelle Göschels nun im Folgenden skizzieren und zur Veranschaulichung jeweils kurz Beispiele aus der jeweiligen theaterpädagogischen Praxis anführen, in der ich mich aufgrund meiner Profession am besten auskenne.

Das „Werte- oder Ethikmodell“

Dieses Modell wurde vornehmlich in der Aufbauphase der BRD von den um 1930 geborenen Bildungseliten geprägt. Kunst und Kultur gelten innerhalb derer als „Medien der Bewahrung und Vermittlung verbindlicher Normen und Werte der Gesellschaft“ (Göschel 1994b:31). Folgerichtig wird von den Vertreter*innen dieses Paradigmas eine Kunstauffassung propagiert, die diese als ein eigenständiges „Reich des Schönen“ (ebd.) betrachtet, welches in seiner Unwandelbarkeit und Allgemeingültigkeit einen „Gegenpol bildet zum Alltäglichen und Politischen“ (Göschel 1995:180). Orientiert an einer spezifischen Tradition aufklärerischer Ästhetik, wird das Kunstwerk als Phänomen betrachtet, das dem Menschen den Zugang eröffnet zu objektiv gegebenen, überindividuellen und überhistorischen Werten (Göschel 1994b:31). Hintergrund dessen ist ein Verständnis von Kunst als ein Wert, der Schönes, Gutes und Wahres in sich zu vereinigen vermag. In diesem Sinne ermöglicht die Begegnung mit dem autonomen, vom Alltag klar unterschiedenen Bereich der Kunst dem Menschen wesentliche (Seins-)Erfahrungen. Einer entsprechenden Kulturpolitik im

Werteparadigma liegt das Kulturmodell der „freien und gleichen Bürger“ (ebd.:31) zugrunde, in dem bestehende Ungleichheit auf *unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten* zu den materiellen und kulturellen Ressourcen der Gesellschaft zurückgeführt wird. Davon ausgehend richten sich kulturpolitische Maßnahmen darauf, allen Mitgliedern der Gesellschaft, also auch den so genannten „kulturferne[n] Schichten“ (ebd.:32) mit Hilfe entsprechender pädagogisch ausgerichteter Vermittlungsformen und -institutionen einen Zugang zu den Werten der Kunst und damit die Erfahrung des „Gattungswesens Mensch“ zu ermöglichen.

Auf die Geschichte der Theaterpädagogik bezogen, korrespondiert dieses Werteparadigma mit den Ausprägungen der musischen Bildung, wie sie vor allem in den 1950er und 1960er Jahren in der Theaterpädagogik bestimmend waren und sich bis in die 1970er Jahre hinein in Lehrplänen zum Schulspiel oder Darstellenden Spiel verfolgen lassen. Prägend war hier eine Orientierung am „Kanon“ des professionellen Theaters und entsprechenden klassischen Theatertexten (Haven 1970).

Das „Arbeits-, Aufklärungs- oder Klassenmodell“

Dieses Modell steht im Zusammenhang mit der Politisierung der bundesdeutschen Gesellschaft in den 1960er Jahren und wird von den in den 1940er Jahren Geborenen vertreten. Seine Voraussetzung ist die Interpretation der Gesellschaft als eine durch den antagonistischen Widerspruch zwischen einer hegemonialen Kultur und einer unterdrückten Subkultur gekennzeichnete *Klassengesellschaft*. Benachteiligung entsteht in dieser Perspektive nicht durch eine ungenügende Zugangsmöglichkeit, sondern dadurch, „dass eine Seite in ihren Werten nicht zum Ausdruck kommt, dass sie beherrscht wird von den Werten eines Gegners“ (Göschel 1994a:27). Das grundsätzliche Ziel allen kulturpolitischen bzw. kulturpädagogischen Handelns ist damit eine Emanzipation der unterdrückten Klasse und ihrer Kultur. Dabei wird von den Vertreter*innen dieses Paradigmas Emanzipation in erster Linie als Aufklärung über die gesellschaftlichen Verhältnisse als Ursache der Ungleichheit verstanden. Im Arbeitsparadigma wird auch das aktive, tätige Moment des künstlerischen Schaffensprozesses herausgestellt und die Gemeinsamkeit mit anderen Schaffensprozessen betont. Die bis dahin geltende Unterscheidung zwischen Kunst und Nicht-Kunst wird aufgehoben, und es gibt zu dieser Zeit eine Hinwendung zum Alltag und zur „Trivialekultur“. In pädagogischer Hinsicht wird die Kunst hier als Qualifizierungsmoment begriffen: Die eigene ästhetische Praxis wird vor allem als ästhetischer Erkenntnisvorgang betrachtet, der sich von einer wissenschaftlichen Analyse darin unterscheidet, dass hier ein „Zugang zu den Bedingungen der eigenen Person gefunden werden muss“ (Göschel 1994b:29). Im „Arbeits-, Aufklärungs- bzw. Klassenmodell“ ruhten große Hoffnungen auf der transformativen Kraft Kultureller Bildung im Sinne einer umfassenden gesellschaftlichen Umgestaltung.

In der Geschichte der Theaterpädagogik findet sich der Einfluss dieses Modells ganz besonders in der Lehrstückbewegung der 1970er/1980er Jahre (Koch/Steinweg/Vaßen 1984), dem Einfluss des Theaters der Unterdrückten nach Augusto Boal sowie in den Entwicklungen des politisch orientierten freien Theaters und Straßentheaters.

Das „Lebensweltmodell“

Dieses Modell entwickelt sich in deutlicher Abgrenzung zur Rationalität und Politisierung des Arbeits-, Aufklärungs- bzw. Klassenmodells und wird von der Generation der um 1950 Geborenen vertreten. Das Problem wird hier nicht in der bestehenden (sozialen und ökonomischen) Ungleichheit gesehen, sondern vielmehr in der Entfremdung des Menschen von sich selbst, von den anderen und der Natur durch die

Kolonialisierung der „Lebenswelt“, durch Systeme (z.B. die Bürokratie, die Institutionen etc.). Eine entscheidende, bis in die Gegenwart reichende Nachwirkung des Lebensweltmodells ist folgerichtig, z.B. in Gestalt soziokultureller Zentren Räume geschaffen zu haben, in denen im Gegensatz zur – „systemangepassten“ – Strukturiertheit des Alltags andere Weisen von Begegnung und Entfaltung möglich sind. Zentrale Werte dieses Modells sind „Anteilnahme“ und „Authentizität“. Verallgemeinert wird unter letzterem die Lebensäußerung eines autonomen Organismus verstanden, der „nach seinem Recht und Gesetz“ lebt (zur Lippe nach Göschel 1994a:9). Da im Lebensweltmodell Kunst als Selbstaussdruck gefasst wird, ist das Ästhetische hier nicht an einen kulturell verbindlichen Rahmen (der Kunst) gebunden, sondern kann in allen Lebensäußerungen der Subjekte hervortreten. Unter kulturpädagogischer Perspektive spielt in diesem Modell der Begriff der „Selbstverwirklichung“ eine große Rolle, die als Entfaltung eines Subjektes verstanden wird, das sich in den (oder trotz der) sozialen Bedingungen als „Besonderes, Einzelnes und Einmaliges“ (Göschel 1994a:39) versteht.

In der Theaterpädagogik zeigt sich das Lebensweltparadigma in einer Hinwendung zu den jeweils spezifischen Bedingungen von Individuen und Gruppen und zu „freieren“ Gattungen wie der Aktionskunst, dem freien Tanz oder der Performance Art, die in die gruppenorientierte Gestaltung von „Eigenproduktionen“ einfließen. Beispielhaft sind hierfür die Projekte und Publikationen der „Playing Arts“, die besonders in der sozialpädagogischen Ausbildung eine Rolle spielen (Riemer/Sturzenhecker 1999).

Das „Ästhetische Modell“

Dieses Modell bildet sich in den wirtschaftlich stabilen 1980er und 1990er Jahren heraus. Es steht in enger Beziehung zur „Ästhetisierung der Lebenswelt“ in der Postmoderne, die durch eine massenweise (Be-)Nutzung ästhetischer Mittel zur Inszenierung und Differenzierung verschiedener Lebensstile geprägt ist. Die entscheidende Fragestellung lautet hier: Was kann Kunst ihrer Auflösung in Leben entgegensetzen? Gibt es eine Qualität des Ästhetischen, die außerhalb ihrer Funktionalisierung zur Stilisierung eines Selbst anzusiedeln ist, und worin besteht sie? Übertragen auf die kulturelle Bildung, die hier vor allem als ästhetische Bildung verstanden wird (Hentschel 1996), geht es damit um die Suche nach einer Qualität ästhetischer Erfahrung, die sich von der Erfahrungswirklichkeit eines ästhetisierten Alltags unterscheidet.

Das ästhetische Paradigma beantwortet diese Frage mit dem Verweis auf die Autonomie von Kunst und Kunstproduktion. Unter soziologischer Perspektive wird Kunst damit als ein selbstreferenzielles und ausdifferenziertes Handlungssystem gesehen, das unabhängig von Wissenschaft (dem Wahren) und Ethik (dem Guten) existiert und an das demzufolge keine Wahrheits- oder Moralanforderungen gestellt werden dürfen. Als Kunst gelten menschliche Produkte, die aus der autonomen Gesetzen folgenden Verarbeitung von bestehendem ästhetischen Material resultieren. Es wird die Wahrnehmung (aisthesis) und das Prozesshafte der künstlerischen Produktion ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Entscheidend ist die Behauptung einer eigenen Qualität der ästhetischen Wahrnehmung, deren Merkmal vor allem darin besteht, dass sie sich weniger auf bestimmte Inhalte richtet als vielmehr eine Wahrnehmung von Wahrnehmung ist.

Die Durchsetzung des ästhetischen Paradigmas in der Theaterpädagogik seit den 1990er Jahren hat dazu beigetragen, dass unsere Disziplin ihr Selbstverständnis aus den Bedingungen der spezifisch künstlerischen Praxis des Schauspielens bzw. des performativen Spielens abgeleitet hat und sich in der Auswahl ihrer künstlerisch-pädagogischen Verfahren seither eng an Beispielen des (freien) zeitgenössischen Theaters orientiert wie z.B. am dokumentarischen Theater bei Rimini Protokoll oder dem Theater der Spielstrukturen

bei She She Pop und Gob Squad (Hilliger 2014). Im Zuge der Wirksamkeit des ästhetischen Paradigmas lässt sich seit einigen Jahren eine Professionalisierung des Bereiches kulturell-ästhetischer Bildung beobachten, in deren Folge die Gegenstandsbereiche von Kunstpädagogik, Vermittlung und Kunst mit Nicht-Professionellen ineinanderfließen.

Kulturpädagogische Modelle in der DDR

Die spezifische Situation in der DDR hat Albrecht Göschel im Hinblick auf allgemeine Merkmale der kulturellen und politischen Identitätsbildung empirisch untersucht (Göschel 1999). Hier stellt er fest: „Einerseits sind in den DDR-Generationen zur gleichen Zeit dieselben Ansätze eines kulturellen Wandels und schrittweiser Individualisierung zu erkennen wie [...] in der alten Bundesrepublik, so dass eine klare Parallelität vorliegt. Andererseits gelingt keiner DDR-Generation eine Ausweitung und Durchsetzung ihrer Werte und Kulturvorstellungen in einer sozialen Bewegung. Eine [...] Individualisierung nach westlichen Kriterien bleibt aus. Im Gegensatz zum Westen mit einer eher ‚modernen‘ entsteht im Osten eine traditionale Individualisierung“ (Göschel 1999:297). Mit traditionaler Individualisierung meint Göschel hier die Vorstellung, „sowohl das einzelne Individuum als auch Gruppen und Kollektive seien aus einem Wesen, aus einem inneren Kern heraus geprägt“ (ebd.:298), wohingegen die ‚moderne‘ Individualisierung auf der Vorstellung beruht, dass „die Besonderheit des Einzelnen, sei es des Individuums, sei es des Kollektivs, [...] nur aus den Unterschieden zu anderen einzelnen oder Gruppen [resultiere]“ (ebd.).

In Bezug auf die genannten kulturpädagogischen Modelle kann damit abgeleitet werden, dass alle Modelle auch von einzelnen Vertreter*innen Kultureller Bildung der DDR vertreten wurden, wenn auch nur in bestimmten „Szenen“ oder „Nischen“. Da in der spezifischen Staats- und Gesellschaftskonstruktion der DDR die Funktionäre der Partei und ihrer Organe die Definitionsmacht (auch) für die Programmatik Kultureller Bildung innehatten, blieb eine Orientierung an Prinzipien des Werteparadigmas in der DDR bis in die 1980er Jahre erhalten. Eine Modernisierung könnte man vielleicht in einer zunehmenden Orientierung auf eine aktive Einbeziehung der „werkstätigen Bevölkerung“ und der Jugend in die Kulturproduktion in den 1970er Jahren beschreiben, womit Elemente des Arbeits- und Klassenparadigmas an Bedeutung gewannen. Ich denke dabei z.B. an die Betonung des Arbeitscharakters künstlerischer Praxis oder der Erkenntnisfunktion künstlerischer Dokumente. Nach Göschels Aussage war die Kulturpädagogik der DDR durch eine spezifische Verwobenheit von Wertemodell und Arbeits- und Klassenmodell gekennzeichnet (Göschel 1994b:39).

Aktuelle Überlegungen

Nicht nur die inzwischen vergangene Zeitspanne, auch die seit einigen Jahren beobachtbare (Re-)Politisierung der Kulturellen Bildung weisen deutlich darauf hin, dass das ästhetische Paradigma nicht mehr dominant ist. Wie ließen sich die übergreifenden Prämissen Kultureller Bildung der Gegenwart beschreiben? Leider hat Albrecht Göschel seine Forschungsarbeit in den 1990er Jahren abgeschlossen, so dass ich mich hier nicht auf fundierte soziologische Untersuchungen stützen und das generationsorientierte Modell [Anm.: Unter einer diversitätssensiblen Perspektive, die heute als wissenschaftlicher Standard gelten kann, wäre ein weitgehend schichtenhomogenes Forschungssetting, wie es Göschel in den 1990er Jahren angewandt hat (Göschel 1995:9), nicht mehr denkbar.] Kultureller Bildung weiterschreiben kann.

Ich möchte jedoch aus den vorangegangenen Überlegungen eine These ableiten, die jenseits eines generalisierenden soziologischen Generationenbegriffs ein Verständnis ermöglicht, wie übergreifende

Konzeptionen Kultureller Bildung entstehen. Wie die Skizzierung der vier Modelle gezeigt hat, orientieren sich mit Definitionsmacht ausgestattete Akteur*innen Kultureller Bildung implizit an einer gesellschaftlichen Problemlage, die aus einem Konglomerat gesellschaftlicher Krisen herausgegriffen wird – beispielsweise Verlust von Humanität (1.), soziale Ungerechtigkeit (2.), Entfremdung (3.) oder Kommodifizierung des ästhetischen Bewusstseins (4.). Damit einher geht eine Konzeption der entsprechenden Alltagskultur als defizitär, worauf eine in bestimmter Weise konzipierte Kunst(praxis) im Rahmen eines bestimmten Bildungsverständnisses reagieren soll. Kulturelle Bildung ist also kein Phänomen mit bestimmten fixierten Merkmalen, sondern als Diskurszusammenhang zu verstehen, in dem bestimmte Modelle entsprechend der jeweiligen Definitionsmachtverhältnisse auf- und abgewertet werden. Damit wird auch die Einbettung Kultureller Bildung in Machtverhältnisse beschreibbar.

Meiner Beobachtung nach sind die aktuellen Schlüsselbegriffe Kultureller Bildung „Teilhabe“ und „Partizipation“, wobei gegenwärtig eine Verschiebung von „kultureller Teilhabe“ zu „Teilhabegerechtigkeit“ zu beobachten ist, was den Aspekt unterschiedlicher Zugangsbedingungen (und Diskriminierungsformen) mehr in den Vordergrund rückt ([Ermert 2009](#), [Braun 2019](#), [Pinkert 2022](#)). Die Krise, auf die diese Ausrichtung Kultureller Bildung reagiert, ist vor allem die Krise der parlamentarischen Demokratie [Anm.: Ich gehe hier von der Beschreibung einer gegenwärtigen Multikrise aus, die vier konkrete, miteinander verwobene Krisenkomplexe nennt: „die Krise der finanzdominierten Akkumulation [...], die sozial-ökologische Krise [...], Dauerkrisen der Reproduktion [...] sowie die Krise der parlamentarischen Demokratie“ (Bader et al. 2011:13). Der innere Zusammenhang dieser Krisen, so das Fazit, ergibt sich aus den Herrschaftsverhältnissen, Kräfteverhältnissen und Konflikten des Neoliberalismus (ebd.)] mit Problemlagen wie der Aufsplitterung der Gesellschaft in einzelne Kommunikationsblasen, einer zunehmenden Dysfunktionalität des Prinzips der parlamentarischen Repräsentation und daraus folgend ein Verzicht auf die Möglichkeiten gesellschaftlichen Engagements oder auch die Hinwendung zu rechtsextremen Parteien – was auch mit einer Gleichgültigkeit gegenüber den kulturellen Angeboten öffentlich geförderter Träger einhergeht. Der Kunstbegriff dieses neuen Modells ist wieder offener als im ästhetischen Modell, da zur Aktivierung der Teilhabe wieder auch auf popkulturelle und alltagsbezogene kulturelle Praxis zurückgegriffen wird. Im Zuge einer Prominenz des Performativen (d.h. der Betonung von Handlungsvollzügen in der ästhetischen Praxis) verschwimmen die Grenzen zwischen den künstlerischen Genres. Wichtig sind Aspekte wie das (demokratische) Versammeln und die differenzsensible Einbeziehung möglichst diverser Teilnehmender. Die Betonung des Prozesshaften von Kunst bleibt bestehen, dazu kommt eine Betonung des wirklichkeitsgenerierenden Aspekts von Kunst, oft im Kontext von (ästhetischer bzw. künstlerischer) Forschung (s. paradigmatisch die Projekte des Fundustheaters Hamburg, www.fundustheater.de). Verbreitet sind auch partizipative Projekte, die Teilnehmende zu einem veränderten Handeln anstiften wollen, wie beispielsweise im Projekt „Wildwuchs & Ordnung“ von Ellen Nonnenmacher und Eva Randelzhofer, das 2017 im Rahmen eines von der neuen Gesellschaft für bildende Kunst organisierten Kunstprojektes („Kunst im Untergrund 2016/17: Mitte in der Pampa“) in Berlin durchgeführt wurde ([Lang 2022/23](#)). Wie die Modellbeschreibungen gezeigt haben, gibt es auch innerhalb der Kulturellen Bildung eine stetige Wandlung der leitenden Transformationsideen, abhängig von den jeweiligen Krisenwahrnehmungen, Alltagsbeschreibungen, Kunst- und Bildungsauffassungen. Angesichts der Dringlichkeit der ökologischen Krise wäre heute meines Erachtens eine stärkere Einbeziehung ökologischer Perspektiven in Konzeptionen Kultureller Bildung notwendig.

Verwendete Literatur

- Bader, Pauline et al. (2011):** Die multiple Krise – Krisendynamiken im neoliberalen Kapitalismus. In: Demirović, Alex/Dück, Julia/Becker, Florian/Bader, Pauline (Hrsg.) (2011): *VielfachKrise. Im finanzmarktdominierten Kapitalismus* (11–28). Hamburg: VSA.
- Braun, Tom (2019):** Teilhabe, Anerkennung und Kritik – Verantwortung und Potenziale zivilgesellschaftlicher Organisationen der Kulturellen Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/teilhabe-erkennung-kritik-verantwortung-potenziale-zivilgesellschaftlicher-organisationen> (letzter Zugriff am 22. 7. 2023).
- Ermert, Karl/Bundeszentrale für politische Bildung (2009):** Was ist kulturelle Bildung? <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung/> (letzter Zugriff am 22.7.2023).
- Göschel, Albert (1999):** Kontrast und Parallele – kulturelle und politische Identitätsbildung ostdeutscher Generationen. Stuttgart/Berlin/Köln: W. Kohlhammer.
- Göschel, Albrecht (1994a):** Kulturpolitik als Kunstpolitik. FernUniversität/Gesamthochschule Hagen.
- Göschel, Albrecht (1994b):** „Kulturelle Praxis als Kontemplation, Aktion und Erkenntnis“. In: Selle, Gert/Zacharias, Wolfgang/Burmeister, Hans-Peter (Hrsg.): *Anstöße zum Ästhetischen Projekt. Eine neue Aktionsform kunst- und kulturpädagogischer Praxis?* (30–40). Unna: LKD.
- Göschel, Albrecht (1995):** Die Ungleichzeitigkeit in der Kultur. Wandel des Kulturbegriffs in vier Generationen. Essen: Klartext.
- Haven, Hans (1970):** *Darstellendes Spiel. Funktionen und Formen*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Hentschel, Ulrike (1996):** *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Hilliger, Dorothea (2014):** *K_eine Didaktik der performativen Künste. Theaterpädagogisch handeln im Framing von Risk, Rules, Reality und Rhythm*. Strasburg/Berlin: Schibri.
- Koch, Gerd/Steinweg, Reiner/Vaßen, Florian (Hrsg.) (1984):** *Asoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis*. Köln: Prometh.
- Lang, Siglinde (2023/2022):** Mit Kunst Menschen (beiläufig) bewegen! Partizipative Kunstprojekte in öffentlichen Räumen. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kunst-menschen-beilaeufig-bewegen-partizipative-kunstprojekte-oeffentlichen-raeumen> (letzter Zugriff am 15. 7. 2023).
- Liebig, Volkmar (2022):** Kulturelle Bildung als Akteurin des Wandels. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-akteurin-des-wandels> (letzter Zugriff am 30. 6. 2023).
- Mittag, Klaus (1995):** Exkurs: Generationstypische Prägungen von Kulturexperten. In: Göschel, Albrecht: *Die Ungleichzeitigkeit in der Kultur. Wandel des Kulturbegriffs in vier Generationen* (147–158). Essen: Klartext.
- Pinkert, Ute (2022):** Transformation im Theater und Kultureller Bildung: Ein neues aktivistisches Paradigma? In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/transformation-theater-kultureller-bildung-neues-aktivistisches-paradigma> (letzter Zugriff am 30. 7. 2023).
- Riemer, Christoph/Sturzenhecker, Benedikt (1999):** *Das Eigene entfalten: Anregungen zur ästhetischen Bildung*. Gelnhausen: TRIGA Der Verlag Gerlinde Heß.

Anmerkungen

Dieser Beitrag erschien zuerst in Nadja Damm/Stefanie Kiwi Menrath (Hg.): [*Utopia Kulturelle Bildung. Kunst, Medien und Kultur in der Transformationsregion Lausitz. Tagungsband*](#), Cottbus-Senftenberg: Brandenburgische Technische Universität, und kann unter dem Link gratis heruntergeladen werden. Gefördert wurden die Tagung und die Publikation durch Partnerschaften für Demokratie, Landkreis Spree-Neiße und Cottbus, im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Zitieren

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

Ute Pinkert (2024 / 2024): Transformative Bildung und Paradigmen der Kulturpädagogik. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/transformative-bildung-paradigmen-kulturpaedagogik>

(letzter Zugriff am 30.09.2024)

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>