

Radikale demokratische und Kulturelle Bildung: In den Wurzeln lebt noch was!

von **Benedikt Sturzenhecker**

Erscheinungsjahr: 2026

Peer Reviewed

Stichwörter:

Autonomie von Kunst | Autonomie von Demokratie | Kraft der Kunst | Radikaldemokratische Impulse | Schnittstellen von Kunst und Demokratie

Abstract

Ich gehe zunächst von der Autonomie Kultureller Bildung als Aneignung der Künste aus, ebenso wie von der Autonomie von Demokratie. Die beiden Konzepte und Handlungsfelder gehen weder ineinander auf, noch dienen sie anderen Zwecken als sich einerseits Künste anzueignen und andererseits Volksherrschaft auszuüben.

Mit Blick auf die Frage von Kultureller Bildung als „radikal, widerständig und Streitbar“ unterlege ich schlicht die Bedeutung von lateinisch „radix“, die Wurzel. Ich suche nach (nicht essentialistischen) ‚Wurzeln‘ der Kunst mithilfe Christoph Menkes Begriff „Die Kraft der Kunst“ und ziehe daraus Folgerungen für die Gestaltung und Erforschung Kultureller Bildung. Die ‚Wurzeln‘ der Demokratie suche ich in Jacques Rancières radikaldemokratischem Verständnis von „Demokratie“ und ziehe Folgerungen für die Gestaltung und Erforschung von Demokratie in der Kulturellen Bildung. Zum Schluss wird angesichts der Autonomie von Kunst und Demokratie in aller Vorsicht versucht, eine Schnittstelle zwischen ihnen zu bestimmen mithilfe von Hannah Ahrends Interpretation des „Geschmacksurteils“ nach Immanuel Kant.

Zur Autonomie von Kultureller Bildung und Demokratie

Zur Bestimmung meines Verständnisses von Kultureller Bildung schließe ich mich im Prinzip der Definition von Vanessa Reinwand-Weiss (2025:75) an:

„Kulturelle Bildung kann als rezeptive und produktive Allgemeinbildung im Medium der Künste bzw. ästhetischer Praxen/Praktiken beschrieben werden, die zu kritischer Reflexionsfähigkeit anregt und darüber langfristig gesellschaftliche Teilhabe unterstützt. [...] Es gibt kein allgemeingültiges Bildungsziel, das kulturellen Bildungsprozessen inhärent ist, aber die meisten Praktiken Kultureller Bildung sehen die (kritische) Auseinandersetzung des Individuums mit seiner (sozialen) Umwelt anhand der Wahrnehmung und Gestaltung ästhetischer Praxen als bildsames Momentum an.“

Kulturelle *Bildung* verstehe ich als eine gleichzeitig situiert-rezeptive (also in zahlreichen sozial-kulturellen, soziopsychischen, ökonomischen und institutionellen Bezügen und Abhängigkeiten geschehende) *und* subjektiv autonome, also eigensinnig produktive Tätigkeit der Aneignung der Künste durch ihre Aus-Übung im weitesten Sinne. Diese Aneignungstätigkeit ist zentral gekennzeichnet durch Reflexivität im Sinne eines Versuchs des Subjekts, eigene Bildungsprozesse reflexiv zu benennen und sich so ein Bewusstsein darüber zu verschaffen (was John Dewey als „Erfahrung“ bezeichnet). Im Streben nach einer reflexiven Distanzierung des Subjekts im und vom eigenen Bildungsprozess, finden sich Kritikpotenziale. Aufgrund des Charakters von Bildung als Aneignungsprozess des Subjekts – erziehungswissenschaftlich wird hier oft von „Selbstbildung“ gesprochen –, kann Kulturelle Bildung (als pädagogisches Handlungsfeld) solcher Bildung der Subjekte nur assistieren, sie ermutigen, unterstützen usw., sie aber nicht herstellen. Damit bleiben die Inhalte, Ergebnisse und Kritikqualitäten von Bildungsprozessen unverfügbar. Wenn man solche Bildung funktionalisiert, verliert sie ihr Spezifikum und wird zu etwas anderem, zum Beispiel zu (ökonomischer) Qualifikation oder zu Erziehung. Kulturelle Bildung also nicht als autonom zu thematisieren, hieße sie aufzugeben.

Auf dieser Basis wäre auch eine kleine Anfrage an die definitorische Aussage oben zu richten, ob die angestrebte Reflexivität 1. per se „kritisch“ ist und 2. „Teilhabe unterstützt“. Selbst wenn Angebote Kultureller Bildung „kritische“ Reflexionsfähigkeit fördern wollen, bleibt es bei den Subjekten, ob und inwieweit sie diesen Anspruch aufnehmen. Zudem scheint es mir befragenswert, warum durch (als kritisch qualifizierte) Bildungsprozesse „Teilhabe“ unterstützt würde. Gesellschaftliche Teilhabe als Teilhabe an Handlungsfeldern und Gütern der Gesellschaft im Sinne einer Partizipation am öffentlichen Leben, an Freiheit, kulturellen Orten und Produkten, gesellschaftlicher Macht, Reichtum, Wohlstand, Sicherheit etc. ist ein sozialstaatliches Recht und nicht von Bildung(sgraden und -qualitäten) abhängig (vgl.

Beck/Sturzenhecker 2021:755: „Teilhabe als Zugang ist insofern eine notwendige, aber noch nicht hinreichende Bedingung von Teilnahme. Erst Teilhabe und Teilnahme, also Zugang und aktive Mitentscheidungschance erzeugen zusammen partizipatorische Inklusion bzw. inklusive Partizipation.“ Teilhabe bezeichnet also die sozialstaatlichen Rechte, Teilnahme die demokratischen.). Angebote Kultureller Bildung können Teilhabe durch Eröffnung von Zugängen unterstützen, ob und inwieweit dabei Bildung (und dann noch „kritische“) stattfindet, bleibt unverfügbar. Obwohl die Definition von Reinwand-Weiss die Vorabbestimmung von Bildungszielen negiert, schleichen sich doch, über die Legitimation institutionalisierter Angebote Kultureller Bildung als gesellschaftlich relevant, immer wieder Risiken der Funktionalisierung der Bildung der Subjekte zu den Künsten ein.

Eine solche Funktionalisierung zu kritisieren und die Autonomie von Kultureller Bildung (der Subjekte) zu konstatieren, stellt aber dann doch – wie die Definition es ja auch tut – die Frage nach der Beziehung zwischen Praxen Kultureller Bildung (und ihren institutionellen Angeboten) und der diese Tätigkeiten

umgebenden Gesellschaft. Es geht also weder um eine von der Gesellschaft abgekoppelte Bildung im Sinne eines „l'art pour l'art“, noch um eine funktionalisierte (Aus-)Bildung für gesellschaftliche Zwecke.

Wie aber soll man sich dann „Kunst als soziale und gesellschaftliche Praxis“ (so der Titel der Tagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung an der MSH Medical School Hamburg) vorstellen? Es gibt kein Außerhalb des Sozialen (der Kommunikation und Kooperation der Menschen), und das Soziale ist in spezifischen, historischen Gesellschaften organisiert. Kunst als selbstbildende Tätigkeit findet immer in sozialen Verhältnissen und unter historischen gesellschaftlichen Bedingungen statt, die sie beeinflussen, befördern und behindern können. Insofern ist die „Auseinandersetzung des Individuums mit seiner (sozialen) Umwelt“ (Reinwand-Weiss) eine der unabdingbaren Grundcharakteristika einer selbstbildenden Praxis der Künste, aber nicht ihr Ziel. Kunst (und ihre selbstbildende Aneignung) dient zunächst nur den ihr spezifischen Zwecken (später genauer), und ich betrachte sie als autonom – wenn auch nicht als ‚außerhalb‘. Ich unterstelle: Nur aufgrund einer solchen Autonomie kann sie als „Kunst gesellschaftlichen Wandel(s)“ (Schneidewind 2018) mit bewirken, denn als funktionalisiert würde sie ja den gesellschaftlichen Status quo festschreiben.

Nach dem Versuch, meine Annahme von der Autonomie der Künste und ihrer Aneignung im Rahmen kultureller Selbstbildung zu plausibilisieren, stellt sich die Frage, wie es mit der Autonomie von Demokratie beschaffen ist.

Das Grundgesetz formuliert den Anspruch, die soziale und gesellschaftliche Praxis der Bundesrepublik als demokratische zu gestalten – im Art. 20 GG heißt es: „(1) Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat. (2) Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus“. Diese Demokratie ist ein Recht und insofern autonom, als sie zu nichts anderem dient als dem „government of the people, by the people, for the people“ (Abraham Lincoln in seiner [Gettysburg Address](#), 1863). Das wird in Deutschland als repräsentative, rechtsstaatliche Demokratie umgesetzt. Und vielleicht kann man den Begriff des Sozialen in Artikel 20 des Grundgesetzes auch interpretieren als einen Anspruch, Demokratie nicht nur als Regierungsform zu praktizieren, entsprechend der Argumentation von John Dewey (1916/1985:93): „A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience.“ Demokratie ist in diesem Konzept nicht reduziert auf die Wahl von Regierungen und dem daraus folgenden passiven Regiert werden, sondern soll Merkmal der alltäglichen, sozialen Praxis eines aktiven Zusammenlebens in der Gesellschaft sein. Und diese gegenseitig kommunizierte Erfahrung wird damit potenziell zu einer reflexiven Demokratiebildung.

Um das Bild zu komplettieren, bleibt zu konstatieren, dass die Wirtschaftsform der Bundesrepublik als Kapitalismus bezeichnet werden muss. Die kritische Frage, ob Kulturelle Bildung und die (grundgesetzlichen) Demokratieansprüche nicht beide durch die Kapitalismusrealität so deformiert werden, dass von einer Autonomie nicht die Rede sein kann, wird hier mit Ausnahme eines kleinen Hinweises beiseitegelassen: So schreiben etwa Samuel Bowles und Herbert Gintis zum Programm ihres Buches Demokratie und Kapitalismus: „Diese starke Gegenüberstellung von ‚Kapitalismus‘ und ‚Demokratie‘ wird unerwartet erscheinen, da beide Termini häufig benutzt werden, um unsere Gesellschaft zu charakterisieren. Aber wir werden nachweisen, dass keine kapitalistische Gesellschaft heute vernünftigerweise demokratisch genannt werden kann, wenn man darunter versteht, dass es um die Ausübung persönlicher Freiheit und den sozial verantwortlichen Gebrauch von Macht geht“ (Bowles/Gintis

1987:3, zit. nach Sünker/Swiderek 2010:5).

Ich werde mich im Folgenden auf die theoretischen Ansprüche an die Aneignung der Künste und Ausübung der idealen Ansprüche von Demokratie konzentrieren.

Zum Begriff „radikal“

Der Titel der Tagung verlangt eine Auseinandersetzung mit Radikalität. Der Begriff wird im aktuellen akademischen und gesellschaftlichen Gebrauch eher gemieden oder problematisiert. So kommt etwa Mirjam Schaub (2018:16) in kritischer Auseinandersetzung mit der Radikalitätskritik von Plessner (1924) zu den folgenden Charakteristika von Radikalität: Radikalität bestimmt sie als „als eine Form der unbedingten Selbstermächtigung eines Individuums, einer Gruppe, einer Gesellschaft oder sogar Institution, die sich als der rare Fall äußert, nicht nur willens, sondern auch praktisch fähig zu sein, die eigene Existenz an eine Wahrheit zu binden, koste es, was es wolle. Weil der/das Radikale nicht mit sich verhandeln lässt, weil diese eine Wahrheit seiner Existenz umgekehrt allein Sinn verleiht, resultiert daraus ein offener Angriff auf die jeweils herrschende bzw. dominante symbolische Ordnung [...].“ Nach Schaub eint radikale Akte das Unvermögen, „sich mit der [...] Lücke zwischen Theorie und Praxis zu arrangieren. Radikalität versucht, ganz egal, ob von Seiten der Praxis oder der Theorie herkommend, genau diese Lücke ein für alle Mal gewaltsam zu schließen“ (ebd.). Ein solches Konzept von Radikalität scheint nicht zu einer kulturellen Bildung zu passen, die selbst durch Differenz und Vielfalt gekennzeichnet ist und eher komplexe Plattformen der transversalen Bezugnahme unterschiedlichster Wahrheitssuchen aufeinander zu ermöglichen sucht, statt EINE Wahrheit zu exekutieren.

So verorten sich meine folgenden Ausführungen eher der wörtlichen Bedeutung von „radikal“ als abgeleitet vom lateinischen Radix, „Wurzel“, in einem „Rhizom“ von theoretischen Konzepten und ästhetischen Praktiken, die sich vielfältig kreuzend in Widersprüchen und dialektischen Entwicklungsprozessen verbunden sind. Notwendigerweise kann ich hier nur eine solche Wurzelkreuzung mit Hilfe von theoretischen Positionen zu beschreiben suchen, die selbst gleichzeitig in hochkomplexen gesellschaftstheoretischen und ästhetiktheoretischen Debatten gerootet sind und sich im Wandel befindet. In einem „back to the roots“ suche ich nach Grundelementen von Kunst und ihrer Aneignung sowie von Demokratiekonzepten – ohne essentialistische Wahrheitsbehauptung, sondern als diskursanregende Ausgangspunkte. Diese sollen als Impulse einer kritischen Reflexion und Gestaltung von Kunstaneignung in der kulturellen Bildung einerseits und einer radikaleren Demokratie andererseits dienen.

„Wurzeln“ von Kunst - Impulse aus Christoph Menkes „Kraft der Kunst“

Menke (2008, 2013) hat in seiner Ästhetik den Begriff der „Kraft“ als Kennzeichen menschlicher Kunstpraxis bestimmt. Eine spielerisch gestalterische Kraft sieht er als dem Menschen eigen an. Er unterscheidet solche Kraft von einem „Können oder Vermögen“ des schon vergesellschafteten „Subjekts“:

„Menschen sind nicht immer schon Subjekte, sondern werden erst dazu. Sie werden zu Subjekten gemacht: durch Bildung, die die Form der Übung hat. Was war der Mensch, bevor er Subjekt wurde? Nicht nichts. Er war ein sinnliches Wesen. Genauer: Er war ein Wesen mit sinnlichen oder dunklen Kräften: Er war ein Wesen der Einbildungskraft, der Imagination. Nur weil er das war, kann der Mensch zu einem Subjekt werden. Aber zu einem Subjekt zu werden

(oder Vermögen auszubilden) bedeutet zugleich das Wirken der sinnlichen Kräfte zu unterbrechen und zu kontrollieren. Denn sinnliche oder dunkle Kräfte operieren ganz anders als vernünftige, selbstbewusste Vermögen. Vermögen werden in bewusster Selbstkontrolle oder handelnd ausgeübt. Die sinnlichen Kräfte dagegen wirken von selbst; ihr Wirken ist nicht vom Subjekt geführt und ihm daher nicht bewusst. Dem entspricht, dass es nicht Kräfte zu etwas sind. Kräfte sind nicht an einem Maßstab des Gelingens ausgerichtet. Kräfte wirken als oder im Spiel. Das meint: Sie wirken als Spiel einer beständigen Hervorbringung und Veränderung des von ihnen hervorgebrachten – ohne Orientierung an einer allgemeinen Form oder Norm, die ihr Hervorbringen kontrolliert.“ (Menke 2013:35f.)

Ich habe mir erlaubt, eine (möglicherweise Menkes anspruchsvolle Argumentation simplifizierende) zusammenfassende Tabelle zu erstellen, die von ihm im obigen Zitat und in weiteren Sequenzen genannten Aspekte von Kunst als „Kraft“ einerseits sowie von Kunst als „Können“ einander gegenüberstellt. Es ist gekennzeichnet von einem dialektischen Verhältnis von Kraft einerseits und Können/Vermögen andererseits. Die Charakteristika dieser Spannungsverhältnisse können mit Menkes Begriffen bezeichnet werden als:

- Mensch - Subjekt
- Vorhandensein von Kraft - deren Entstehung durch Übung
- Zweckfreiheit - Werk
- Spiel - Darstellung
- sinnlich bzw. dunkel und unbewusst - vernünftig, selbstbewusst
- Zufall - Planung
- Formbildung, Formauiöfung, Formumbildung, Formneubildung - Norm
- Experiment - Gelingen
- jenseits der sozialen Sphäre der Normativität - Ordnungen der sozialen Praxis
- ästhetische Freiheit - praktische Freiheit

Um das aus seiner Sicht paradoxe Zusammenwirken dieser Elemente von Kraft und Können im Prozess der Entstehung von Kunstwerken zu beschreiben, lehnt Menke sich an Paul Valéry's Poetik an: Danach geschieht künstlerische Tätigkeit, indem der:die Künstler:in einerseits gegen das rauschhafte Spiel der Kräfte „ankämpft“, während er:sie „andererseits in dieser Bedingung selbst unvergleichliche Hilfsquellen findet“ (Valéry 1937/1987:218, zit. n. Menke 2013:29). Das Subjekt sucht die bis ins Anarchische reichende ästhetische Freiheit der Kraft, die soziale Ordnungen negiert, zu beherrschen, braucht jedoch deren spezifische expressive Energien, um nicht nur in den eigenen Gestaltungen die Ordnungen, das Geübte und Gewohnte zu reproduzieren. Valéry und Menke nehmen die Wirkung der Kraft als so intensiv an, dass der künstlerische Prozess ihre Einhegung zu betreiben sucht. Nach meiner Beobachtung künstlerischer Praxis wird auch das Gegenteil praktiziert: Man versucht gegen das eigene Können durch Verfahren der Evozierung von Kraft, Spiel, Zufall die Kraft zu wecken und in einem Flow der „Formbildung, Formauiöfung, Formumbildung, Formneubildung“ zu geraten, indem Zwecke und geplante Darstellungsabsichten zurücktreten. Das geschieht z.B. durch ‚Techniken‘ wie spontangestisches oder blindes Zeichnen, oder durch lange andauernde Improvisationen, um geübte Gewohnheiten zu erschöpfen oder sie durch Zufallsverfahren zu durchkreuzen. Nach Menke kann das Kunstwerk nur „gemacht“ werden (sonst ist es kein Werk), aber das kann nicht nur auf wissende, könnende, selbstbewusste Weise geschehen. Erst durch

seine Kraftquellen löst sich ein Werk „in seiner Wirkung vom Tun ab und steht in seinem Wirken für sich, aber damit auch unverstehbar dar“ (a.a.O.:27). Hier bezieht sich Menke auf Theodor W. Adornos Satz, die „Gestalt aller künstlerischen Utopie heute“ sei „Dinge [zu] machen, von denen wir nicht wissen, was sie sind“ (Adorno 1997:540). Zusammenfassend Menke: „Kunst gibt es nur dort, wo Rausch und Bewusstsein, Spiel der Kräfte und Bilden von Formen zusammen und gegeneinander wirken. [...] [D]er Künstler [ist] daher ein Könnner eigentümlicher, paradoxer Art: Was er kann, ist nicht zu können“ (a.a.O.:37).

Wie verhält sich die so verstandene Kunst zum Sozialen? Kunst als Übergang zwischen Vermögen und Kraft, zwischen Kraft und Vermögen, realisiert sich nach Menke als „Nicht-Können“. Deshalb ist Kunst für ihn „das Feld [...] der Freiheit vom Sozialen im Sozialen“ (a.a.O.:14). „Die ästhetische Erfahrung ist, dass es Freiheit von der praktischen Freiheit gibt, die nicht Unterwerfung unter fremde Übermacht ist, weil sie Freigabe zu einer anderen Entfaltung der eigenen Kräfte ist“ (Menke 2008/2017:127). Als Produkt sozialer Praxis („Werk“) jedoch ist das Kunstwerk auch für andere existent und beansprucht zu gelten. Es ist dadurch definiert, dass es „in einem öffentlichen Raum zwischen ästhetisch erfahrenen Subjekten lokalisiert ist, ein ‚Objekt‘, worauf diese Subjekte im ästhetischen Diskurs sich beziehen und gleichsam zurückkommen können“ (Wellmer 2009:134, zit. nach a.a.O.:18).

Es sind die Institutionen der Kunstdarstellung, auch die der Kulturellen Bildung, die einen solchen öffentlichen Raum inszenieren und anbieten. „Die Institutionen – das Festspielhaus, das Museum, die Akademie [und man könnte ergänzen: die Jugendkunstschule, das Theaterprojekt, die Literatur- oder Filmwerksatt usw., BeSt] – und das Experiment sind die beiden Weisen, die Kunst in der Welt zur Geltung bringen“ (Menke 2013:104f.). Und Menke fragt kritisch, ob und wie beides in den Institutionen vermittelbar ist, ob also die Kraft des Spiels und das Spiel der Kraft dort für Teil-Nehmende erfahrbar werden, oder ob die Institutionen die Künste und ihre Aneignung funktionalisieren und damit ihrer Potenzen berauben.

„Die Kunstinstitution [...] will immer etwas mit der Kunst, die sie präsentiert; die Kunst wird ihr zu einer Rhetorik, zu einem Mitglied ihrer Macht. [...] während das Experiment die ästhetische Freiheit zu entfalten und dadurch zu verwirklichen, sie außen, im Leben sichtbar darzustellen versucht. Die Institution der Kunst muss eine Institution der Freiheit, eine Institution der Experimente sein.“ (ebd.)

Impulse der „Kraft der Kunst“ für die Gestaltung und Erforschung Kultureller Bildung

Der Anstoß besteht in der paradoxen Aufforderung, die Institutionen der Kulturellen Bildung als Experiment zu gestalten, oder doch wenigstens ihre Praxis aus dieser Perspektive zu befragen. Genauer wäre die Aufgabe, in den Institutionen das Verhältnis der Ermöglichung der Erfahrung von Kraft/Spiel zur Vermittlung von Können zu untersuchen – in kritischer Selbstreflexion sowie aus forschender Distanz. (Pädagogische) Institutionen tendieren widersprüchlich dazu, das, was sie doch programmatisch eröffnen wollen, nämlich selbsttätige, unverfügbare und nicht von außen herstellbare „Bildung“, doch durch Vermittlung und Übung erzeugen zu wollen. Sie zielen dann darauf, ihre Teilnehmenden als Subjekte anzurufen, die die Künste erlernen sollen, indem sie inhaltliche Vorgaben und didaktische Anleitung für ihre Übungen bekommen. Solche Praktiken erheben im Prinzip die alte Behauptung, Kunst käme von Können, eben einem Können, das die Wissenden den Unwissenden beibringen. Damit werden zudem hierarchische Verhältnisse erzeugt, mit

den Lehrmeister:innen als Bestimmer:innen und den Lehrlingen als Belehrungsempfänger:innen. Dass Institutionen sich vor der anarchischen Gegenmacht einer ästhetischen Kraft fürchten, die ein „Jenseits“ sozialer Ordnungen lebendig werden lassen könnte, kann man sich vorstellen. Aber zugleich gehen mit der Belehrung auch Spiel und Zufall, undisziplinierte Sinnlichkeit und offenes Experiment verloren. Die Fokussierung der Institutionen auf Herstellung und Darstellung von gekonnten Werken be- oder verhindert offenes Experimentieren und zweckfreies Spielen. Ob das geschieht, kann man in den Institutionen (forscherisch) schnell überprüfen am (schon rein quantitativen) Anteil purer Vermittlungsangebote im Verhältnis zu inhaltlich und medial offenen Gestaltungssettings.

Erkennbar wird der Verlust von Kraft auch, wenn Teilnehmende Experimente wagen, die die gewohnten, normierten ästhetischen Gestaltungsweisen der jeweiligen Institution in irgendeiner Weise konterkarieren und es darüber zu Konflikten kommt. Immer wenn jemand sagt: „Das haben wir ja noch nie so gemacht“ und „Da könnte ja jede:r kommen“ oder „Darf der:die das?“, könnte es sein, dass spielerisch erstarrte Gewohnheiten in Frage gestellt und Möglichkeitsräume aufgetan werden. Damit ist nicht gemeint, dass ein solches Labor sozial, finanziell oder real ‚in die Luft gejagt‘ werden dürfte, aber wenn eine Institution beginnt, vom Paradigma der Verhinderung von Risiken aus zu handeln, verschließt sie Bildungspotenziale. Forschung könnte hier untersuchen, ob und welche Konflikte um ‚undisziplinierte‘ Inhalte und Gestaltungsweisen auftauchen und wie sie in den Institutionen bearbeitet werden; mit der Offenhaltung dialektischer Bewegungen zwischen Experiment und Können oder mit Schließungen nur noch zugunsten von Belehrung und Übung.

In diesem Sinne kann man auch danach fragen, ob die Organisator:innen der Organisation bis hin zu den Vermittler:innen (noch) eigenes Spiel wagen. Man könnte sich die Hilfsregel geben: Keine Angebote von Spiel für andere ohne eigenes ‚sich aufs Spiel setzen‘ der Anbieter:innen.

Die bisherigen Überlegungen betrafen die produzierende Seite kultureller Bildung, allerdings könnte man auch überlegen, ob nicht auch die Rezeption sich der Kraft öffnen könnte. Der Wahrnehmung von Kunstwerken lässt sich spontan situativ ebenso sinnlich-dunkler Charakter zuerkennen wie dem Spiel der Erzeugung von Kunst. Die zum Ausdruck strebende intuitive (Gefühls-)Antwort der Rezipient:innen auf eine Kunstbegegnung wird oft vom Können, also von der geübten, bewussten und versprachlichten (Geschmacks-)Kommentierung verdrängt, statt aus ihrer Kraft zu schöpfen. Bildung könnte eröffnet werden, wenn man solchen Wahrnehmungen eine „ästhetische Reflexion“ anbieten würde. Diesen Vorschlag hat Christoph Riemer im Rahmen von „Playing Arts“ erprobt: Die Teilnehmenden an Settings kultureller Bildung wurden mit Werken aus eigenem, fremdem und kunsthistorischem Schaffen konfrontiert und aufgefordert, darauf zunächst nicht reflexiv-verbal, sondern mit einer eigenen Gestaltungsbewegung zu antworten. Dafür wurden Gestaltungsmittel, Räume und (kurze) Zeiten bereitgestellt. Erst nach einer solchen momentan kurzen, aber ausdruckskräftigen Re-Flexion der Beteiligten konnten sprachliche Reflexionen und Geschmacksurteile eingebracht werden.

Besonders riskant scheint mir ein ‚Verrat‘ an der Kraft der Kunst in der kulturellen Bildung zu sein, wenn sie sich damit legitimiert und anpreist, dass sie der Vermittlung und dem Erwerb von „Schlüsselkompetenzen“ diene. Ein solches Können ist dann nicht einmal mehr auf engere Fähigkeiten der Kunstproduktion und -rezeption bezogen, sondern biedert sich unverhohlen den Kompetenzkatalogen an, wie sie besonders von Lobbyorganisationen der Wirtschaft (etwa der OECD) als Curriculum für moderne Subjekte vorgebracht und

eingefordert werden. Passt sich Kulturelle Bildung dieser Forderung an, gibt sie nicht nur ihre Autonomie auf und verkauft sich als Erfüllungsgehilfe ökonomischer Interessen, sondern nimmt sich und ihren Adressat:innen auch Chancen, Kunst als kraftvoll (und d.h. auch immer zweckfrei) zu erfahren.

Diese Entwicklung läuft bereits seit Anfang der 2000er Jahre, als PISA-Schock und neue Steuerungsphantasien bei den öffentlichen Fördergeber:innen Kultureller Bildung zu einer erhöhten Einforderung von Legitimationsargumenten und Wirkungsnachweisen führten. Das geschah unter dem Label von Qualitätsentwicklung und -prüfung und wurde mancherorts (z.B. in NRW) auch bezeichnet als „Wirksamkeitsdialog“ zwischen Erbringern und Finanziers Kultureller Bildung. (Anmerkung: Ich war damals als Referent des Landjugendamtes Westfalen-Lippe beauftragt mit der Landesvereinigung Kulturelle Jugendarbeit NRW e.V. und ihren Mitgliederverbänden deren Wirksamkeitsdialog mit dem Land zu organisieren. Ich war also aktiv beteiligt, etwas umzusetzen, das ich hier kritisiere. Und ob und inwieweit unsere damals dazu entwickelten Verfahren Kulturelle Bildung Kraft raubten oder zumindest Chancen der Kraftentfaltung offenhielten, müssen andere beurteilen.)

Diese Politiken verschärften die Not der Träger, ihre Nützlichkeit für ökonomisierte Subjekte und Gesellschaft auszuweisen. Dabei wurden die inhaltlichen Leistungsansprüche einerseits von den Fördergeber:innen diktiert, andererseits in vorauseilendem Gehorsam von den Fördernehmer:innen aus den gängigen Forderungen (etwa zu mehr und besserer Vermittlung von Schlüsselkompetenzen) aus der öffentlichen Debatte gesogen. Alles, was damals (bis heute!) von Erziehungs- und Bildungsinstitutionen im Sinne der Stärkung von „Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands“ und Domestizierung von Kindheit und Jugend angesagt war (soziale Kompetenzen, Literacy, Prävention, Resilienz, Selbstunternehmertum, etc.) wurde aufgeschnappt und ungefiltert als angebliche Leistung Kultureller Bildung rückverkauft. Weder wurde überlegt (oder gar probiert), wie eine Gegenwehr aussehen könnte, noch wurde mit einer fachlichen Kritik dem Ansinnen widersprochen, von Kultureller Bildung art-fremde (und somit entfremdende und unerfüllbare) Leistungen zu erwarten. Die Schutzbehauptung, man simuliere solche Anpassung an aufgezwungene Ansprüche nur in der Antragslyrik, während man hinter dieser Tarnung seine bewährte, eigen- und kunstsinnige Praxis fortsetze, erwies sich schnell als tückisch. Denn einerseits normalisierte man die Funktionalisierbarkeit des eigenen Arbeitsfeldes ebenso wie das neoliberale Curriculum, und andererseits ging man das Risiko ein, dann tatsächlich an den Leistungsversprechen gemessen zu werden. Vielleicht hat auch die Wissenschaft (zu Ästhetischer Bildung und Jugendkulturarbeit) hier zu schnell mitgespielt und ist in ihrer Identifikation mit dem Feld und seinen Idealen allzu bereit gewesen, Legitimationsargumente zu erfinden und „SMARTe“ (Specific, Measurable, Achievable Reasonable, Time-bound – so der Jargon) Wirkungsziele und -verfahren anzubieten. So ging möglicherweise (bis heute) ein Stück reflexive Distanz zwischen Praxis und Wissenschaft in der Kulturellen Bildung verloren, aus der heraus produktive Konflikte über die Gestaltung Kultureller Bildung zwischen Anpassungszwängen und Kraftpotenzialen entstehen könnten.

Und so kann man immer wieder nur fromm zum Widerstand gegen die einseitige Funktionalisierung/Legitimierung von produktiver und rezeptiver Kunsterfahrung als Vermittlung/Erwerb von Können aufrufen.

Randbemerkung zum „Dilettantismus“

Der Anspruch (besonders der von Sozialpädagog:innen/Jugendarbeiter:innen) den Teilnehmenden nicht so sehr Können zu vermitteln, sondern ihre Spielbereitschaft zu wecken, ruft bei einer ganzen Reihe der selbst als Künstler:innen ausgebildeten Lehrenden der verschiedensten Sparten den Vorwurf des „Dilettantismus“ hervor. Sie argumentieren, dass man zunächst durch Lehre und Übung Können erwerben müsse, um publikations- und anerkennungsfähige Kunst erstellen zu können. Rainer Treptow hat das einleuchtend 1988 aus dem Blickwinkel einer sozialpädagogisch informierten kulturellen Bildung so beschrieben: „Die professionell begründete Bereitschaft der Sozialpädagogen, das Ungekonnte zu verzeihen, [...] ist dem künstlerischen Blick fast eine ‚barbarische‘ Bereitschaft zum Dilettantismus“ (Treptow 2025/1988: [„Kulturelles Mandat. Soziale Kulturarbeit und kulturelle Sozialarbeit“](#)). Treptow bezeichnet eine „Spannung zwischen Perfektionsidealen ästhetischer Gestaltung und dem Recht auf Ungekonntes. Dabei geht es um die Legitimität des Dilettantischen und des Fragmentarischen“ (ebd.). Mit Menke werden Ungekonntes und Fragmentarisches zu einem Kraftpotenzial; dem stellt er allerdings entgegen, dass ohne Können kein Werk entsteht und ohne gekonntes Nicht-Können keine Kunst. Es ginge also auch hier darum, das Spannungsverhältnis offenzuhalten und es weder einseitig in perfektionistisches Können noch in „barbarische“ Kraftmeierei aufzulösen. In diesem Paradox Experimente zu eröffnen, wäre nach Menke die Aufgabe der Institutionen Kultureller Bildung.

„Wurzeln“ von Demokratie: Gleichheit und Aushandlung

Als wichtiger Vertreter radikaldemokratischer Positionen versteht Jacques Rancière die menschliche Sprach- und Denkfähigkeit als „anfänglichen Logos“ (Rancière 2002:29), aus dem die „Gleichheit eines jeden sprechenden Wesens mit einem jeden anderen sprechenden Wesen“ (Rancière 2009:128) folgt. Rancière setzt damit eine quasi anthropologische Grundannahme: Mit der spezifischen Sprechfähigkeit der menschlichen Spezies entsteht untereinander ein Gleichheitspotenzial. Gleichheit ist für ihn zentrale Voraussetzung, entscheidender Handlungsimpuls und doch nie einlösbarer Anspruch von Demokratie, denn: „Da die Gleichheitserklärung irgendwo existiert, kann sie und muss sie Wirkung haben“ (Rancière 2009:132).

Wenn man sich anthropologisch die Wurzeln des anfänglichen Logos verdeutlichen will, kann man auf die auf entwicklungspsychologischen Experimenten beruhende Theorie des Kulturanthropologen Michael Tomasello zurückgreifen. Danach müssen die menschlichen Tiere kooperieren, um zu überleben. Sie müssen ihr Leben zusammen herstellen (ko-produzieren). Menschen müssen ihr Handeln koordinieren, um gemeinsame Ziele (der Lebenserhaltung) zu erreichen. Das tun Menschen mithilfe von Zeichen (also Symbolen im weitesten Sinne, die zunächst gestisch sind), die geteilte Bedeutungen haben und zu komplexen sprachlichen Zeichensystemen, also Sprache(n) werden, die auch in der konkreten Kommunikation ihre körperlich-gestische Grundlagen nicht verlieren. Menschen stimmen ihr Handeln mit Hilfe (verkörperter) Sprache ab: Sie verständigen sich, und es entsteht Wechselseitigkeit, Intersubjektivität.

In der Entwicklung der Spezies nutz(t)en Menschen Sprache, „um sich miteinander kooperativ über eine bestimmte Überzeugung oder Handlung auszutauschen. Dabei lieferten sie Gründe dafür, warum die anderen ihnen zustimmen sollten (zum Beispiel sollten wir in diese Richtung gehen und nicht in jene, weil es auf diesem Pfad Antilopenspuren gibt, auf jenem aber nicht). Diejenigen, die sich an diesem Prozess

sinnvoll beteiligen konnten, waren auch diejenigen, die sich kooperativ verhielten, indem sie sich selbst ‚guten‘ Gründen unterordneten“ (Tomasello 2024:37).

Wenn man dieser Theorie folgen will, entsteht das Grundpotenzial von Demokratie in der Fähigkeit sprachlicher Verhandlung über die Erhebung und Prüfung von Gründen. Aussagen, die den Anspruch erheben, „kritisiert und verteidigt, d.h. begründet werden [zu] können“ (Habermas 1981:27) bezeichnet man (philosophisch) als vernünftig. Gründe zu liefern bedeutet, Gründe prüfbar zu machen. Dazu muss man ihnen widersprechen können. Mittels der Prüfung durch Widerspruch entstehen „gute“ Gründe, denen alle Betroffenen zustimmen können. Es entsteht ein Streit über die Geltung der Begründungen, bis man sich auf die (momentan) besten Gründe einigen kann. Menschliche Gruppen können auf diese Weise die Entscheidungen der Gestaltung ihrer Koproduktion treffen.

Hannah Arendt hat dann in Bezug auf Aristoteles entworfen, wie diese Fähigkeiten zu Sprache, Verhandlung und Gleichheit nicht nur in homogenen (Klein-)Gruppen zum Tragen kommen, sondern auch die Produktion und Reproduktion des Lebens in komplexen Gemeinwesen, also in der Kommune oder „Polis“ regeln kann: In „einer Polis zu leben, das hieß, daß alle Angelegenheiten vermittels der Worte, die überzeugen können, geregelt werden und nicht durch Zwang oder Gewalt“ (Arendt 1960/2005:36f.). Um solche Politik auf der Basis von sprachlichen Verhandlungen und Gleichheit betreiben zu können, gibt es im Ideal der demokratischen griechischen Polis Ansprüche an deren Gestaltung. Hier sollte „Isonomie“ (von ísos, „gleich“, und nómos, „Gesetz“) als Ordnung gelten, in der „alle den gleichen Anspruch auf politische Tätigkeit haben, und diese Tätigkeit war in der Polis vorzugsweise eine Tätigkeit des Miteinander-Redens“ (Arendt 1993/2007:40). Hinzutreten die Ansprüche auf Isegorie (gleiches Rederecht) und Isokratie (gleicher Anspruch auf Herrschaft).

Hinzu kommt, dass diese politischen Debatten in der Öffentlichkeit geschehen müssen: Ein Raum des sich gegenseitig Sehens und Gesehenwerdens, des Hörens und Gehörtwerdens, der Auseinandersetzung und des Streits. Mit Arendt kann sich das Eigeninteresse der Beteiligten hier erweitern, die Position der anderen kennenzulernen, sie zu diskutieren und aufzunehmen, um schließlich zu Urteilen und gemeinsam getragenen Entscheidungen zu kommen. Damit ist ein an der klassischen griechischen Demokratie orientiertes Demokratieideal formuliert.

Die heutigen radikaldemokratischen Positionen fragen danach, ob der Anspruch aller auf gleichberechtigte Beteiligung an der politischen Regelung gemeinsamer Angelegenheiten auch umgesetzt wird. Sie fragen danach, wer „alle“ sind, und ob sie tatsächlich als herrschendes Volk an der Entscheidung über die Regelung der Lebensführung des Gemeinwesens beteiligt sind, bzw. wer wie durch wen exkludiert wird. Genauer hieße dies zu fragen, ob alle gleichermaßen mitreden können und ob sie auch Chancen haben, gleichermaßen gehört zu werden.

Radikaldemokratische Kritik: Ungleichheit und Unvernehmen

Prüft man die attische Demokratie an ihrem Ideal, wird schnell erkennbar, dass es nicht eingelöst wurde. Etwa in den klassischen griechischen Stadtstaaten (zu deren Demokratiestrukturen vgl. Vorländer 2017) um 500 v. Chr. ist eine deutliche Be- und Verhinderung der Realisierung des „gleichen Anspruchs auf politische Tätigkeit“ zu erkennen. Formal ausgeschlossen von öffentlichen Diskussions- und Entscheidungsprozessen sind Frauen, Kinder, Sklaven, Eingewanderte und Fremde; heute würde man sagen, es gibt Ausschlüsse

aufgrund von Gender, Alter, Klasse und Ethnie. Bei einer geschätzten Einwohnerzahl zwischen 200.000 und 300.000 Einwohner:innen des antiken Athens (Großraum) gab es nur etwa 30.000 bis 50.000 mitentscheidungsberechtigte Vollbürger (vgl. Bleicken 1986:66f.). Davon galten 6.000 als Quorum, also als die mindeste Anzahl der Anwesenheit von Entscheidungsberechtigten. Weitere Benachteiligungen trafen arme Menschen, die (wie Arendt erklärt) in den Zwängen der Sicherung ihres Überlebens keine Freiheit zur Beteiligung an politischen Debatten und Entscheidungen fanden bzw. finden. Man kann sich auch vorstellen, dass Bauern aus dem ländlichen Großraum um die Stadt kaum Zeit und Gelegenheit hatten, in die Stadt zu reisen und an langen Diskussionen und Abstimmungsprozessen teilzunehmen. Mit der Zentrierung des politischen Geschehens auf die auch spezifisch für die männlich dominierte Politik (und politische Bildung) gestalteten Orte, wie Marktplatz, Platz der Volksversammlung, Theater, entsteht eine Peripherie von Orten und Räumen und der dort lebenden und arbeitenden Menschen und Gruppen, die mit Blick auf demokratische Beteiligung an der Politik marginalisiert wurden und werden: der familiäre Haushalt, Brunnen- und Waschplätze, Produktionsorte in Handwerk und Landwirtschaft, Garküchen und Kneipen.

Für Rancière ist Gleichheit die zentrale Voraussetzung und der doch nie einlösbare Anspruch von Demokratie. Angeblich demokratische Gesellschaften mit Gleichheitsanspruch schaffen eine politische Ordnung, in der doch einige wieder gleicher sind als die anderen. Zwar werden alle „gezählt“ und ihnen so formaler „Anteil“ zugeschrieben, de facto aber sind – damals wie heute – große Gruppen von der qualifizierten Gleichheit der Beteiligung ausgeschlossen. Die Anteilslosen gehören dazu, haben aber nichts zu sagen. Ihnen widerfährt „das Unvernehmen“ (Rancière 2002). Wenn die durch den Staatsapparat (Rancière nennt dessen Organe im weitesten Sinne „Polizei“) immer wieder durchgesetzte Ordnung der Ungleichheit konfrontiert wird mit Akten des Widerspruchs, des Widerstands, des Anspruchs auf eine andere Ordnung, antworten die Herrschenden darauf mit Unvernehmen: Sie sprechen den Anteilslosen die „Gleichheit der sprechenden Wesen“ ab und qualifizieren ihre vernünftigen Äußerungen als puren „Lärm“, als tierhaft-primitives „Zeichen des Bedürfnisses, nicht als Manifestation der Intelligenz“ (a.a.O.:5).

Rancière nennt einzig den Moment „Demokratie“, wenn die ihres Gleichheitsrechts beraubten Anteilslosen in einem Akt des Widerstands gegen die durchgesetzte Ordnung aufstehen, sei es als einzelne oder als Gruppierungen. Für ihn ist Demokratie „eine Subjektivierungsweise, die Subjekte bildet, die nicht mit den Teilen des Staates oder der Gesellschaft zusammenfallen, freischwebende Subjekte, von denen jede Darstellung von Orten und Einteilung in Unordnung gebracht wird“ (Rancière 2009:127). Solche politisch-demokratischen Subjekte sind „freischwebend“, weil sie nicht zum Teil der Ordnung gemacht wurden, in der ihnen die „Polizei“ einen Status verordnet hätte, mit dem definiert würde, was gesellschaftlich sichtbar und sagbar ist und was politisch als relevante Rede oder als ignorierbarer Lärm qualifiziert wird.

Wenn solche „Subjekte“ die gesetzte Ordnung durchkreuzen, entsteht ein politischer Streithandel oder Streitfall der „Demokratie“, der darin besteht, für „jeden einzelnen Konflikt eine Bühne zu schaffen, auf der sich die Gleichheit oder die Ungleichheit der Konfliktpartner als sprechende Wesen ins Spiel bringt“ (Rancière 2002:63.). Solche „Demokratie“ entsteht aber immer nur „singulär“ und nicht auf Dauer, denn als Folge der politischen Kämpfe werden neue Ordnungen geschaffen und damit ein verändertes Muster der Zuteilung, der Einschließung und Ausschließung; eine oszillierende Bewegung der Politisierung und Entpolitisierung. Für den Politikwissenschaftler Emanuel Richter lässt sich diese Analyse Rancières so zusammenfassen, dass „eine unauflösbare Spannung zwischen der menschlichen Gleichheit, die in der

Sprachmächtigkeit aufscheint, und der Unmöglichkeit ihrer politischen Einlösbarkeit“ (Richter 2016:205) besteht.

Das Unvernehmen als Aufteilung in Beteiligung am politischen Sprechen und Entscheiden sowie als Ausgrenzung daraus, ist tägliche Praxis in Politik, Gesellschaft und Institutionen, auch der Kulturellen Bildung. Dafür einige Beispiele: Kulturelle Bildung hat sich ja schon seit längerem an der Frage des „Zugangschaffens“, also der gerechten Ermöglichung von Teilhabe an Produktion und Rezeption kultureller Praxen und Orte abgekämpft. Stefanie Kiwi Menrath (2023: [„Klassismuskritische Kulturelle Bildung vor dem Horizont der Cultural Studies. Warum »Zugang schaffen« keine Lösung, sondern das eigentliche Problem ist“](#)) zeigt, wie solche wohlmeinenden Integrationspolitiken zu einer Einordnung in hegemoniale hochkulturelle Ausdrucks- und Wahrnehmungsweisen führen können, statt marginalisierten Gruppierungen „Zugang“ zu ihrer eigensinnigen „ästhetische Selbstartikulation“ zu eröffnen. Der paternalistische Gestus einer Inklusion von oben, führt allzu schnell zu einem ‚Einschluss‘ (denn das bedeutet das lateinische ‚Inklusion‘ auf Deutsch) in herrschende kulturelle Ordnungen. Ein solches (kultur-)polizeiliches „Zugang schaffen“ ist dann das eigentliche Problem und nicht die Lösung (so Menrath 2023).

Ein anderes Beispiel ist der Adultismus, also die Diskriminierung aufgrund des Alters, die Kinder und Jugendliche auch in den Einrichtungen der kulturellen Jugendarbeit widerfahren kann. Gerade die Behauptung, Kinder und Jugendliche müssten erst durch sozialpädagogische bzw. kulturpädagogische Bemühungen ‚mündig gemacht‘ werden, tut ihre Artikulationen als Lärm ab, statt als relevante Beiträge zur Aushandlung der Regelungen der gemeinsamen Lebensführung. Das kann auch dadurch geschehen, dass Fachkräfte und Ehrenamtliche zwar Partizipationsmöglichkeiten eröffnen wollen, dafür aber einen sehr engen Ordnungsrahmen vorsehen, der nur angepasste, ‚ordentliche‘ Artikulationen und Beteiligungsweisen erlaubt (vgl. Sturzenhecker 2013). Sie verlangen dann häufig eine öffentliche Problematisierung von Konflikten in Sprachkonventionen herrschender Politik (oder Organisationskultur) und eine von emotionalem Ausdruck bereinigte Führung des Streits. Was zunächst an Konflikten auf welche Weise auch immer ausgedrückt wird, soll doch durch eine solche Standardprozedur demokratischer Konfliktbearbeitung gelöst werden. Damit werden Normen gesetzt, welche Weisen der Artikulation zählen und welche gehört und aufgenommen werden. Damit kann es leicht geschehen, dass alle Ausdrucksweisen von Konflikten, die nicht zu diesen „herrschenden“ Sprech- und Handlungsweisen passen, ignoriert und negiert werden.

Radikaldemokratische Impulse für die Gestaltung und Erforschung Kultureller Bildung

Wenn künstlerische Praxen autonom sind, dürfen sie nicht demokratischen Praxen untergeordnet werden. Die Erzeugung und Rezeption von Kunst muss ihrer Kraft und ihrem Können folgen und kann nicht als Vehikel für Ein- und Ausübung von Demokratie funktionalisiert werden. Gerade der Aspekt der Kraft in der Kunst widersetzt sich einer demokratischen Kollektivierung: Kunstwerke, deren ästhetische Gestaltungsentscheidungen von Produktionskollektiven abhingen, würden schnell ihrer Kraft verlustig gehen und statt spielerischer ästhetischer Inhalte und Experimente nur noch den Willen zum Kollektiv und seinen Entscheidungsprozessen demonstrieren.

Aber dennoch, ästhetische Gestaltung in Settings Kultureller Bildung ist in fast allen Fällen hoch kooperativ; es sind Gruppen in Einrichtungen mit den unterschiedlichsten Aufgaben und Rollen, die die Produktion und

Rezeption kultureller Artefakte ermöglichen. Im Sinne der ‚Wurzeln von Demokratie‘ nach Tomasello (s.o.) wird eine solche Koproduktion nicht ohne körperbasierte sprachliche Aushandlungsprozesse geschehen und gelingen. Die Fähigkeit der beteiligten Menschen, Begründungen zu geben, sie zu hinterfragen und ihre Geltung auszuhandeln, schafft eine demokratische Basis des Handelns auch in den Einrichtungen Kultureller Bildung.

Man kann diese Einrichtungen deshalb mit Dewey als „miniature community, an embryonic society“ (Dewey 1916/1985:15) verstehen und gestalten. Die Organisationen sind kleine Gemeinwesen, in denen die Grundlagen demokratischer Kommunikation und Kooperation immer schon vorhanden sind und in denen die gesellschaftlichen Verhältnisse auch im Kleinen wirksam sind. Damit sind auch in der jeweiligen Gesellschaft auffindbare Strukturen der Ungleichheit, des Unvernehmens und der Ungerechtigkeit in den Einrichtungen präsent und können die demokratischen Potenziale überformen und unterdrücken. Es stellt sich die Frage, ob und inwieweit die Einrichtungen der Kulturellen Bildung den Anspruch aufnehmen, sich als Institution der demokratischen Gesellschaft selbst demokratisch zu strukturieren. Das hieße einerseits die organisationsspezifische Be- und Verhinderung demokratischer Kommunikation und Entscheidung selbstkritisch zu erkennen und zu hinterfragen, sowie andererseits zu versuchen die aus den Wurzeln der Demokratie ableitbaren Ansprüche als Herausforderung an die Gestaltung der eigenen Organisationen zu realisieren. Wenn man will, dass demokratische „Haltung als Handlung“ (Zentrum politische Schönheit) tatsächlich konkret wird, benötigen die Organisationen Kultureller Bildung eine demokratische Binnenöffentlichkeit, in der die Betroffenheiten und Fragen der gemeinsamen Lebensgestaltung und Praxis in der Institution von den Beteiligten artikuliert und diskutiert werden können. Sie benötigen demokratische Rechte, Gremien und Verfahren, die Mitentscheidung der Adressat:innen und Mitarbeitenden sichern (vgl. Peters/Sturzenhecker 2024). Diese Strukturen und Rechte müssen von den beteiligten Fach- und Honorarkräften, Ehrenamtlichen und nicht zuletzt den Teilnehmenden in Partizipationsprozessen selbst formuliert und für die konkreten Fragen der gemeinsamen Lebensführung in der Einrichtung operationalisiert werden. Zu meinen, eine allgemeine Berufung auf Rechte des Grundgesetzes, der Menschenrechte oder der Kinderrechte würde hier ausreichen, führt doch hinter den frommen Wünschen häufig wieder zu überkommenen Herrschaftsstrukturen. Die demokratischen Rechte der Mitsprache und Mitentscheidung der ja sehr differenzierten Beteiligten mit diesen zu suchen und zu bestimmen, macht es erst möglich, Demokratie konkret zu machen. Das bedeutet auch, dass sporadische bzw. willkürliche, aus der Macht der Fachkräfte oder bestimmenden Personen(gruppen) initiierte und inszenierte Simulationen von Partizipation nicht nur nicht funktionieren, sondern die demokratischen Ansprüche konterkarieren und zerstören.

Zu einer solchen kollektiven Klärung der demokratischen Verhältnisse in einzelnen Organisationen/Einrichtungen würden gemeinsame Analysen und Reflexionen bestehenden Unvernehmens von bestimmten Adressat:innen(gruppen) und Mitarbeitenden gehören (auch durch Forschung). Es muss im Einzelnen die „Art und Weise, wie man von Wissen oder kommunikativen Praktiken ausgeschlossen wird, wie man zum Schweigen gebracht wird, oder wie man falsch gehört und falsch dargestellt wird, wie man Misstrauen erfährt oder wie man keine epistemische Handlungsfähigkeit besitzt“ (Hänel 2022:142) enttarnt werden. Die radikaldemokratische Kritik von Ausschlüssen und Prozessen des Unvernehmens muss jedoch dazu dienen, den unterschiedlichen Beteiligten öffentliche inhaltliche Positionierungen und ästhetische Ausdrucksweisen zu eröffnen und zu ermöglichen, die jeweils für ihre sozio-ökonomischen, milieuspezifischen (mit Menrath: klassenspezifischen) bzw. kulturellen Lebensverhältnisse passen. Es geht

nicht darum, die ästhetischen Produkte zu demokratisieren, sondern die Koproduktion in den Einrichtungen, die ästhetische Selbstartikulation zum Ziel haben, demokratisch zu bestimmen. Es geht um die Rahmenverhältnisse, also um demokratische Entscheidung über Räume, Zeiten, Finanzen, Personen, Machtpositionen, materielle Ressourcen usw. In Bezug auf diese Verhältnisse gilt es mit Rancière für „jeden einzelnen Konflikt eine Bühne zu schaffen, auf der sich die Gleichheit oder die Ungleichheit der Konfliktpartner als sprechende Wesen ins Spiel bringt“ (Rancière 2002:63).

Diese Anforderung ist nicht eben klein, bricht sie doch mit der gesellschaftlichen Gewohnheit, dass die institutionellen Verhältnisse für die konsumierenden Teilnehmenden schon nett und responsiv eingerichtet sind; sie erwarten dann kulturelle Dienstleistungen, die passend auf die eigenen Wünsche und Bedarfe zugeschnitten sind und somit einfach konsumiert werden können. So etwas wird es in demokratisch strukturierten Organisationen nicht geben, wenn diese sich etwa an den Prinzipien demokratischer Vereine orientieren.

„Zur Gestaltung einer sozialpädagogischen [oder in unserem Fall kulturpädagogischen, BeSt] Organisation, die lebensweltlich-deliberative Mitentscheidung als Recht verbrieft, statt die sozialen Verhältnisse unter der Herrschaft von pädagogischen Machtverhältnissen und Systemimperativen zu gestalten, schlägt Helmut Richter vor, sich an den idealen Prinzipien demokratischer Vereine (und nicht an deren empirischer Realität) zu orientieren. Diese Prinzipien einer selbstorganisierten demokratischen Institution sind ‚Freiwilligkeit, Mitgliedschaft, Ehrenamt, lokale Organisationsstruktur und Öffentlichkeit‘.“ (Richter/Lehmann/Sturzenhecker 2017:114)

Das Prinzip der Freiwilligkeit sichert, dass sich die Mitglieder aufgrund ihres freien Willens und Könnens mit Blick auf die Realisierung ihrer Interessen assoziieren und nicht etwa durch systeminduzierte Zwänge. Der Status der Mitgliedschaft stattet die Beteiligten – auch Kinder und Jugendliche – mit gleichen Rechten der Teilnahme an der demokratischen Gestaltung ihrer Organisation aus. Ehrenamtlichkeit schafft demokratische Binnenverhältnisse durch die Wahl von Ämtern und die gegenseitige Verpflichtung, gemeinsam getroffenen Entscheidungen umzusetzen. Lokalität/lokale Organisationsstruktur bedeutet die verbindende sozialräumliche Basis eines geteilten Sozialraums, in dem die Mitglieder von der Gestaltung der gemeinsamen Lebensführung betroffen sind. Mit dem Prinzip der Öffentlichkeit wird eine Sphäre der kollektiven Artikulation von Konflikten und Themenstellung eröffnet, die mithilfe argumentativer Debatten beurteilt und entschieden werden. Die Prinzipien der Mitgliedschaft und Öffentlichkeit müssen ergänzt werden um ein Prinzip der differenzgerechten Inklusion, das Demokratie auszeichnet. Betroffene und interessierte Menschen benötigen einen gleichberechtigten und doch ihrer Spezifik gerecht werdenden Zugang zu Öffentlichkeiten sowie entsprechende Entscheidungssettings in demokratischen Institutionen und der Kommune. Auch in den Aushandlungsprozessen und Entscheidungen muss gesichert werden, dass die verschiedenen Betroffenen sich auf für sie passende Weise einbringen können. Demokratische Institutionen und Kommunen benötigen egalitäre Diskurs- und Entscheidungsräume, in denen die Differenz der Beteiligten weder gleichmacherisch nivelliert wird, noch zu Ungleichheit und ungerechtfertigten Ausschlüssen führt (vgl. Sturzenhecker 2025).

Wer angesichts dieser Ansprüche zurückschreckt, kann dadurch ermutigt werden, dass nahezu 25-jährige Erfahrungen mit Demokratiepraxis in Kindertageseinrichtungen belegen, dass eine demokratische

Strukturierung des Alltags sozialpädagogischer Organisationen sehr wohl gelingen kann und aktiv von den beteiligten Kindern wie Fachkräften getragen wird. Das konnten wir mit unserem Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ in hunderten von demokratisch orientierten Kitas praktizieren (Richter/Lehmann/Sturzenhecker 2017, Sturzenhecker 2019, Sturzenhecker/Knauer/Vesper 2022)

Wer in der embryonischen Gesellschaft der eigenen Einrichtung demokratische Mitentscheidungsrechte und -verfahren einführt, der wird bemerken, dass das Engagement und die Identifikation der Teilnehmenden steigen. Die eigenen Kooperationsverhältnisse kollektiv zu bestimmen, eröffnet auch neue Freiheit für die ästhetischen Produktionen. Hinzu kommt, dass die Teilnehmenden, wenn sie sich als Mitentscheider:innen anerkannt erfahren, auch die politischen Fragen ihres Lebens außerhalb der Institution dort hineinbringen. Damit entsteht die Aufgabe einer Gestaltung des Übergangs der Binnenöffentlichkeit und der Binnendemokratie zur politischen Öffentlichkeit (im Stadtteil/Dorf, in der Kommune, im Bundesland, im Bund, in Europa und der Welt) zu den politischen Themen der Beteiligten. Keine kulturpädagogische Einrichtung ist eine Insel, sondern sie ist vielfältig mit der sie und ihre Teilnehmenden umgebenden gesellschaftlichen Welt verbunden, hängt von dieser ab und wirkt auf diese ein. Will man radikaldemokratische Impulse aufgreifen, hieße das auch, sich aktiv in die demokratische Politik in der Kommune und Gesellschaft einzubringen. Damit ist die Schnittstelle zwischen Kunst und Demokratie angesprochen.

Zur Schnittstelle von Kunst und Demokratie

Demokratie und Kunst benötigen beide Öffentlichkeit. Ich hatte oben schon mit Menke darauf hingewiesen, dass ein Kunstwerk auch dadurch charakterisiert ist, dass es „in einem öffentlichen Raum zwischen ästhetisch erfahrenen Subjekten lokalisiert ist, ein ‚Objekt‘, worauf diese Subjekte im ästhetischen Diskurs sich beziehen und gleichsam zurückkommen können“ (Wellmer 2009:134, zit. nach Menke 2013:18). Deshalb sind die Organisationen der Kulturellen Bildung bestrebt, den Produkten ihrer Teilnehmer:innen zu ermöglichen, von anderen in der Öffentlichkeit gesehen und diskutiert zu werden, ebenso wie sie mit ihren Teilnehmenden Settings einer diskursiven Rezeption schaffen.

Diesen öffentlichen Raum der Kunstpräsentation und Rezeption kann man mit Hannah Arendt (1985) als einen politisch demokratischen Diskursort verstehen. Arendt hat in einer eigenwilligen Interpretation der Vorstellung der ästhetischen Urteilskraft bei Kant ein Verfahren entwickelt, „um ein intersubjektives Einverständnis im öffentlichen Bereich zu sichern“ (Benhabib 2006:295).

Das Potenzial einer solchen, politisch verstandenen Öffentlichkeit entsteht für Arendt durch die Besonderheit des Geschmacksurteils, so wie es Kant konzipiert. Geschmacksurteile betreffen bei Kant die Wahrnehmung des Schönen. „Schöne Kunst ist eine Vorstellungsart, die für sich selbst zweckmäßig ist, und obgleich ohne Zweck, dennoch die Kultur der Gemütskräfte zur geselligen Mitteilung befördert. Die allgemeine Mitteilbarkeit einer Lust führt es schon in ihrem Begriffe mit sich, daß diese nicht eine Lust des Genusses, aus bloßer Empfindung, sondern der Reflexion sein müsse [...]“ (Kant KdU, § 44). Die als zweckfrei charakterisierte Kunst (siehe auch Menke oben) hat doch eine öffentliche kommunikative Wirkung: „Förderung geselliger Mitteilung“. Das Kennzeichen der „allgemeinen Mitteilbarkeit“ des Geschmacks sorgt dafür, dass dieser nicht auf einen individuell empfundenen Genuss beschränkt bleibt, sondern a) sich immer schon auf andere hin entfaltet und b) eine reflexive Qualität mit sich bringt. Dieses

so entstehende öffentliche kommunikative Setting stellt Arendt sich (ähnlich wie Wellmer oben) erst so vor:

„Die *conditio sine qua non* für die Existenz schöner Gegenstände ist die Mitteilbarkeit; das Urteil des Zuschauers schafft den Raum, ohne den solche Gegenstände überhaupt nicht erscheinen könnten. Der öffentliche Bereich wird durch die Kritiker und Zuschauer konstituiert, nicht durch die Akteure oder schöpferisch Tätigen. Und dieser Kritiker und Zuschauer befindet sich in jedem Akteur und Hersteller; ohne dieses kritische, beurteilende Vermögen wäre der Handelnde oder Schaffende so losgelöst vom Zuschauer, daß er nicht einmal wahrgenommen würde.“ (Arendt 1985:85)

Die Rezeption des Kunstwerkes wird nicht allein durch seine Herstellung erzeugt, sondern besonders erst durch die Konfrontation mit den Kritiker:innen und Zuschauer:innen, deren Geschmacksurteil einen solchen gemeinsamen Raum der Reflexion über die Werke eröffnet. Dieser Bezug des Geschmacksurteils auf die anderen ist immer schon daran erkennbar, dass das zunächst ausschließlich subjektive Geschmacksurteil in der Wahrnehmung des Schönen (vgl. Kant KdU, § 17) doch „mit einem Anspruche auf jedermanns Beistimmung, als ob es objektiv wäre“ (Kant KdU, § 32), kommuniziert wird. Diesen Charakter des Geschmacksurteils qualifiziert Kant auch als „*sensus communis*“, als Gemeinsinn. Darunter muss man „die Idee eines gemeinschaftlichen Sinnes, d.i. eines Beurteilungsvermögens verstehen, welches in seiner Reflexion auf die Vorstellungsart jedes anderen in Gedanken (a priori) Rücksicht nimmt, um gleichsam an die gesamte Menschenvernunft sein Urteil zu halten“ (Kant KdU, § 40). In dieser Voraussetzung der Kommunikation von Geschmacksurteilen, nämlich vom Standpunkt einer anderen Person aus zu denken, sieht Arendt eine eminente politische Qualität: „Im Geschmack ist der Egoismus überwunden, d.h., wir beachten die anderen, ihre Meinungen, Gefühle usw. Wir müssen unsere speziellen subjektiven Bedingungen um anderer willen überwinden. Mit anderen Worten: Das nichtsubjektive Element bei den nichtobjektiven Sinnen ist Intersubjektivität“ (Arendt 1985:91). Es entsteht also für Arendt über die ästhetischen Urteile das Potenzial einer politischen Öffentlichkeit, die als demokratisch qualifiziert werden kann, weil die Erhebung von Geltungsansprüchen und die Prüfung ihrer Begründungen wechselseitig, intersubjektiv stattfinden. Damit wird der öffentlich-ästhetische Diskurs über Kunstwerke zum Muster einer politisch-demokratischen Öffentlichkeit, in der Produzent:innen und Rezipient:innen grundsätzlich einen argumentativen Bezug aufeinander herstellen. Man könnte in Bezug auf dieses Konzept behaupten, dass es nicht der agonale Streit der partikularen Interessen von Individuen und Gruppierungen auf der Agora und der Pnyx (dem Platz der Volksversammlung) ist, der das Modell des Demokratischen bereitstellt, sondern die den Egoismus überwindende und die pluralen Positionen der anderen mitdenkende Geschmacksdebatte nach dem Theatron.

Vielleicht kann man die Schnittstelle zwischen Kunstproduktion/-rezeption und Demokratie in der Kulturellen Bildung so beschreiben: Mit Arendt und Kant gesprochen sind Orte und Kommunikationsweisen nötig, in denen sich der Gemeinsinn des Geschmacks als intersubjektive Reflexion und Diskussion entfalten kann. Aus Rancières radikaldemokratischer Perspektive wären allerdings ebenso sehr „Bühnen“ zu schaffen, auf denen sich die öffentliche Artikulation der Konflikte und ihre agonale Ausbreitung ereignen können.

Mir scheint, dass in der Praxis dieser radikaldemokratische Impuls durchaus aufgenommen wird, indem Kulturelle Bildung Produktion und öffentliche Diskussion kraftvoller Kunst (im Sinne von Menke) inszeniert. Meines Erachtens lässt jedoch öfter die methodische Qualität und diskursive Intensität der an

Kunstdarstellungen (aller Sparten!) anschließenden Geschmacksdebatten zu wünschen übrig. Wenn denn überhaupt ein diskursives Setting angeboten wird, reicht dann anscheinend ein Stündchen Künstlerinnen-Gespräch (in Kunstausstellungen) oder ein Publikumsgespräch (nach dem Theater), indem die altbekannten Akteur:innen ihre altbekannten Sätze sagen, aber weder wird eine komplexe Resonanz vom Publikum erwartet und herausgefordert noch eine differenzierte Auffächerung der „Vorstellungsart jedes anderen“ (Kant). Es verlangt eine spezifische Anstrengung von den Zuschauenden, das Potenzial der „allgemeinen Mitteilbarkeit“ (Kant) der eigenen Geschmacksresonanzen zu formulieren und öffentlich einzubringen und es dann noch in Beziehung zu anderen Positionen zu setzen. Bezieht man sich auf Arendts Konzept, hat das Publikum eine Verantwortung gegenüber den „Akteur:innen oder schöpferisch Tätigen“, denn erst durch Zuschauer:innen und ihre kritischen Geschmacksurteile entsteht der Raum, in dem Kunst überhaupt relevant wird. Ein auf Konsumerlebnisse reduzierte Rezeption applaudiert und beschränkt sich auf ein paar oberflächliche (bei der Kunstpräsentation von Kindern und Jugendlichen häufig lobenden) Feedbacks wie: „gefällt mir, war doch interessant, schön, habt ihr prima gemacht“ usw. oder auf die negativen Gegenteile. Die Veranstalter:innen, so meine These, die so viel Kraft in die Produktion und Präsentation gesetzt haben, wagen es zu wenig, auch eine differenzierte Rezeption zu verlangen, und dafür dann auch geeignete kommunikative Settings anzubieten. Das ist sicherlich eine zusätzliche Arbeit, die zudem demokratische und sozialpädagogische Verfahren der Anregung und Führung differenzsensibler Debatten nutzen müsste, die unterschiedlichste Stimmen und Geschmacksurteile zur Beteiligung an der Debatte ermutigen würde. Aber solche Diskurse unterstützende Arbeitsweisen sind selten bekannt und wenig geübt. Beständige Kooperationen von Einrichtungen Kultureller Bildung mit Sozialpädagogik und anderen Institutionen politischer Bildung vor Ort bieten sich an, besonders auch, weil in diesen Debatten politische Themen aufkommen können, die auch über die Geschmacksdiskussion hinaus, also in Institution und Kommune weiterbearbeitet werden müssten. Wenn die Institution der Kulturellen Bildung weder die (lokal) umkämpften Inhalte noch die relevanten politischen Player vor Ort kennt oder sich in demokratische Politik einmischt, wird das schwierig. Wollte Kulturelle Bildung also das von Arendt aufgefächert enorme Potenzial der diskursiven Schnittstelle zwischen Kunst und Demokratie bespielen, wären hier noch einige Experimente zu wagen.

Verwendete Literatur

- Adorno, Theodor W. (1997):** Vers une musique informelle. In: Ders.: Quasi una fantasia. Musikalische Schriften II. (493-540). Frankfurt: Suhrkamp.
- Arendt, Hannah (1993/2007):** Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlaß. Herausgegeben von Ursula Ludz. München: Piper.
- Arendt, Hannah (1985):** Das Urteilen. Texte zu Kants Politischer Philosophie. Herausgegeben von Ronald Beimer. München: Piper Verlag.
- Arendt, Hannah (1960/2005):** Vita activa oder Vom tätigen Leben. München: Piper.
- Beck, Iris/Sturzenhecker, Benedikt (2021):** Inklusion und Partizipation in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt/v. Schwanenflügel, Larissa/Schwerthelm, Moritz (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5. Aufl. (749 - 771). Wiesbaden: SpringerVS.
- Benhabib, Seyla (2006):** Hannah Arendt – Die melancholische Denkerin der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bleicken, Jochen (1986):** Die athenische Demokratie. Paderborn: UTB Schöningh.
- Bowles, Samuel / Gintis, Herbert (1986):** Democracy and Capitalism. Property, Community, and the Contradictions of Modern Social Thought. New York: Basic Books.
- Dewey, John (1916/1985):** The Middle Works 1899-1924, Vol. 9: Democracy and Education 1916. Hrsgg. von J.A. Boydston. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Habermas, Jürgen (1981):** Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

- Hänel, Hilke C. (2022):** Einleitung: Epistemische Ungerechtigkeiten. In: Zeitschrift für Praktische Philosophie, B. 9, H. 1/2022:141-154.
- Kant, Immanuel (1790):** Kritik der Urteilskraft. Zitiert nach: <https://www.projekt-gutenberg.org/kant/kuk/index.html>. (letzter Zugriff am 09.01.2026).
- Menke, Christoph (2013):** Die Kraft der Kunst. Berlin: Suhrkamp.
- Menke, Christoph (2008/2017):** Kraft. Ein Grundbegriff ästhetischer Anthropologie. Berlin: Suhrkamp.
- Menrath, Stefanie Kiwi (2023):** Klassismuskritische Kulturelle Bildung vor dem Horizont der Cultural Studies. Warum »Zugang schaffen« keine Lösung, sondern das eigentliche Problem ist. In: Wissensplattform KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/klassismuskritische-kulturelle-bildung-vor-dem-horizont-cultural-studies-warum-zugang> (letzter Zugriff am 16.08.2025).
- Peters, Lutz / Sturzenhecker, Benedikt (2024):** Rechte oder Haltungen? Zur Sicherung der Partizipation von Kindern in Kitas. In: Widersprüche, H. 172/Juni 2024:77-88.
- Plessner, Helmuth (2002):** Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Rancière, Jaques (2009):** Demokratie und Postdemokratie. In: Badiou, Alain/Rancière, Jacques: Politik der Wahrheit (119-156). Wien/Berlin: Turia + Kant.
- Rancière, Jaques (2002):** Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2025):** Und noch ein bisschen kulturelle Bildung ... Über die Potenziale Kultureller Bildung und Sozialer Arbeit für die Politische Bildung. In: Görtler, Michael / Nugel, Martin / Schäfer, Stefan (Hrsg.): Bildung und soziale Arbeit für die politische Bildung. In: Politische Bildung in der Sozialen Arbeit. Band II: Handlungs- und Arbeitsfelder (75-83). Wochenschau Wissenschaft. Frankfurt a. Main: Wochenschau Verlag.
- Richter, Elisabeth / Lehmann, Teresa / Sturzenhecker, Benedikt (2017):** So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Richter, Emanuel (2016):** Demokratischer Symbolismus. Eine Theorie der Demokratie. Berlin: Suhrkamp.
- Saar, Martin (2013):** ‚Multitude‘ oder Volk? Neubestimmungen des Subjekts demokratischer Politik. In: Hubertus Buchstein (Hrsg.): Die Versprechen der Demokratie (89-104). 25. wissenschaftlicher Kongress der DVPW. Baden-Baden: Nomos.
- Schaub, Mirjam (2018):** Radikalität oder die Kunst des unbedingten Selbstgebrauchs in der europäischen Kulturgeschichte. <https://www.dgae.de/kongresse/techne-poesis-aisthesis-technik-und-techniken-in-kunst-und-aesthetischer-praxis/> (letzter Zugriff am 11.08.2025)
- Schneidewind, Uwe (2018):** Die Große Transformation. Eine Einführung in die Kunst gesellschaftlichen Wandels. Frankfurt a. Main: S. Fischer Verlag.
- Sünker, Heinz / Swiderek, Thomas (2010):** Forschungslagen, politische Praxis und Perspektiven politischer Bildung in Deutschland. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Sturzenhecker, Benedikt (2025):** Politische Bildung als sozialpädagogische Demokratiebildung. In: Görtler, Michael / Schäfer, Stefan (Hrsg.): Soziale Arbeit und politische Bildung - Theoretische Perspektiven und Standortbestimmungen (103-119). Frankfurt a. Main: Wochenschau Verlag.
- Sturzenhecker, Benedikt / Knauer, Raingard / Vesper, Laura-Aliki (2022):** Partizipation und Inklusion in einer demokratieorientierten Kita - Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In: Knauer, Raingard / Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Demokratische Partizipation und Inklusion in Kindertageseinrichtungen (18-119). Beltz Juventa: Weinheim.
- Sturzenhecker, Benedikt (2019):** Kinder praktizieren engagiert Demokratie in der Kita. Exemplarisch analysiert an einer Entscheidung über zwei Kinderlieder. In: Soziale Passagen, B. 1/2019: 39-154.
- Sturzenhecker, Benedikt (2013):** Demokratiebildung in der Debatte um Rancières Begriff der Demokratie und Postdemokratie. In: Widersprüche, H. 130/2013:43-58.
- Tomasello, Michael (2024):** Mensch werden. Eine Theorie der Ontogenese. Berlin: Suhrkamp.
- Treptow, Rainer (1988/2025):** Kulturelles Mandat. Soziale Kulturarbeit und kulturelle Sozialarbeit. In: Wissensplattform KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelles-mandat-soziale-kulturarbeit-kulturelle-sozialarbeit> (letzter Zugriff am 17.06.2025).
- Vorländer, Hans (2017):** Grundzüge der athenischen Demokratie. In: Bundeszentrale politische Bildung: Informationen zur politischen Bildung. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/demokratie-332/248544/grundzuege-der-athenischen-demokratie/> (letzter Zugriff am 03.01.2026).
- Wellmer, Albrecht (2009):** Versuch über Musik und Sprache. München: Hanser.

Zitieren

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

Benedikt Sturzenhecker (2026): Radikale demokratische und Kulturelle Bildung: In den Wurzeln lebt noch was! In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/radikale-demokratische-kulturelle-bildung-den-wurzeln-lebt-noch-was>

(letzter Zugriff am 12.03.2026)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder, Grafiken, Audio- und Videodateien – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd 4.0 (Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International) veröffentlicht.

CC-Lizenzvertrag: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>