

Integrationspotentiale demokratischer Teilhabe und Teilnahme - reflektiert an Konzepten und Projekten Kultureller Bildung

von **Benedikt Sturzenhecker**

Erscheinungsjahr: 2019

Stichwörter:

Demokratie | Teilhabe | Teilnahme | Partizipation | Selbstwirksamkeit | gesellschaftlicher Zusammenhalt

Abstract

Gesellschaftlicher Zusammenhalt korrespondiert mit dem Einbezug in Gesellschaft durch Teilhabe und den Chancen aktiv handelnder Mitgestaltung durch Teilnahme. Die Krise des Wohlfahrtsstaats, die aktivierenden „post-wohlfahrtsstaatlichen“ Politiken seit Anfang der 2000er Jahre haben die solidarische Sicherung von Integration geschwächt. Das Problem des Verhältnisses von Teil und Ganzem, Individuum und Gesellschaft wird im ersten Teil des Beitrags sozialphilosophisch als „Entfremdung“ reflektiert, in welcher das Subjekt zwar irgendwie Teil von sozialen Zusammenhängen ist, es seine Beziehungen aber immer häufiger als „Beziehung der Beziehungslosigkeit“ erlebt. Im zweiten Teil des Beitrags wird dann analysiert, wie die Kulturelle Bildung mit dieser postdemokratischen Situation umgeht: Kulturelle Bildung in Krisen der Teilhabe und Teilnahme ist gefordert, demokratische Beteiligung zu stärken. Sie könnte mit ihren ästhetischen Praxen und künstlerischen Angeboten, durch miteinander geteilte Auseinandersetzungen und Erfahrungen um ein gutes und gerechtes Leben, zur produktiven Aushandlung einer diversitätsbewussten, teilhabegerechten Gesellschaft beitragen. Kulturelle Bildungsangebote lassen Zusammenhang und Zusammenhalt entstehen – gerade in der gegenseitigen Anerkennung und Zumutung von Unterschiedlichkeit und den damit verbundenen unvermeidbaren Konflikten und Aushandlungsprozessen. Zwar wird die Kulturelle Bildung kaum die „dissoziativen Kräfte“ des globalen Kapitalismus aufheben können, aber sie hat die Chance in ihren Arbeitsfeldern, durch Teilhabe und Teilnahme Handlungsräume für Demokratieerfahrungen mit zu ermöglichen und Handlungsautonomie von Kindern und Jugendlichen wie auch kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit zu stärken.

Die Kulturelle Bildung setzt sich zur Zeit verstärkt damit auseinander, ob und wie ihre sozialen und ästhetischen Praxen als Eröffnung gesellschaftlicher Teilhabe und Teilnahme konzipiert und erfahren

werden können. Das tut die Kulturelle (Jugend-)Bildung im Hinblick auf die Inklusionsdebatte im Bildungsbereich, aber auch mit Bezug auf gesellschaftliche Desintegrationsprozesse und deren Folgen. Im Folgenden wird zunächst eine Bestimmung der Konzepte von Teilhabe und Teilnahme im demokratischen Rechts- und Wohlfahrtsstaat vorgeschlagen, die auf gesellschaftliche Integration abzielen. Dabei geht es nicht um einen Zusammenhalt, der zu sehr eine Homogenisierung eines ‚Wir‘ zu unterstellen scheint, sondern um die Ermöglichung von Praktiken und Erfahrungen einer gegenseitigen Verbindung von gleichermaßen zur Mitentscheidung und Mitgestaltung von Gesellschaft berechtigten differenten Einzelnen und Teilkulturen in demokratisch strukturierten Kämpfen und Aushandlungen um ein gutes und gerechtes Leben. Dieses Modell wird dann genutzt, um Konzeptionen und Projektberichte aus der Kulturellen (Jugend-)Bildung dahingehend zu reflektieren, ob und in wie weit sie sich an der Umsetzung solcher demokratischen Teilhabe und Teilnahme beteiligen.

Teil und Ganzes? Krisen von Teilhabe und Teilnahme und die Folgen für Kulturelle Bildung

Schaut man in aktuelle Konzepte und Praxisberichte zu diesem Thema (vgl. Hübner et al. 2017) fällt auf, wie oft es darin um den Begriff ‚Teil‘ geht. Es geht um Teilhabe, Teilnahme und Teilgabe, aber auch um Partizipation vom lateinischen „partem capere“, Teil nehmen, Teil kapern. Diese Konzentration auf ‚Teile‘, stellt auch die Frage nach dem Ganzen. Woran soll man denn teilhaben, teilnehmen, wozu seinen Teil geben? Das wird dann allerdings oft nur noch angedeutet: Es geht ‚irgendwie‘ um die Teilhabe/Teilnahme an Gesellschaft oder Kultur. Was das aber sein soll, bleibt unklar. Mir scheint mit der Betonung des Teils deutlich zu werden, dass etwas Doppeltes infrage steht, nämlich was das ‚Ganze‘ sein sollte (und ob es denn so etwas geben könnte) und wie das Verhältnis von Teil zu einem irgendwie zu modellierenden Ganzen beschaffen sein sollte.

Die soziologischen und sozialphilosophischen Analysen der Moderne, ebenso wie die ästhetischen Reflexionen der Künste, diagnostizieren nun seit langem, dass es ein ‚Ganzes‘ nicht (mehr) gibt, ja, möglicherweise auch nicht mehr geben kann. Seit der Romantik sind die Entfremdungs- und Desintegrationsphänomene und -gefühle, speziell in einem sich rasant (auch global) ausbreitenden Kapitalismus, beschrieben und kritisiert worden. Auch aktuell ist ein Leiden am Zerfall der Ordnungen wieder schärfer spürbar geworden. Als kleines Beispiel mag eine Einladung der Körber Stiftung zu einer Tagung vom November 2017 dienen, mit dem Thema „Zerfall von Ordnungen“. In der Einladung heißt es: „*Neue Nationalismen sind international auf dem Vormarsch, der Zerfall der EU scheint möglich, christlich-religiöse Bindungen lösen sich auf und die digitale Wende zersplittert die bekannten Arenen des öffentlichen Diskurses. Allenthalben scheinen sich traditionelle Ordnungen aufzulösen. (...) Auf fünf Podien geht es um »Erodierende politische Ordnungen«, »Die Sehnsucht nach Ordnung«, »Religion im Zerfall«, »Die Dystopie des Digitalen« und »Die Zerfallsdynamik der Globalisierung«.* Die Einladung bezeichnet gleichzeitig die „Zersplitterung“ des Ganzen und die „Sehnsucht nach Ordnung“.

Möglicherweise hat die verbreitete Frage nach Partizipation hier eine wichtige Ursache. Partizipation thematisiert, wie die Einzelnen an einem Ganzen passiv und aktiv teilnehmen könnten. Der Zerfall eines zusammenhaltenden Ganzen scheint die Individuen als „Elementarteilchen“ (Houellebecq) so freigesetzt zu haben, dass sie nicht wissen, auf welche Weise sie an welchem Ganzen Teil-sein oder Teil-nehmen könnten. Die Problem- und Fragestellung ist allerdings nicht neu, sie begleitet die Geschichte der Moderne mit

unterschiedlichen Wellen der theoretischen Problematisierung und Antwortsuche, ebenso wie mit Versuchen politisch-gesellschaftlicher Umgangsweisen damit. Der Zusammenhalt des Ganzen wurde unterschiedlich entworfen, kritisiert und probiert oder gar oktroyiert. Holzschnittartig verkürzend mag der Nationalsozialismus unter anderem als eine Variante gesehen werden, das Ganze durch Ausgrenzung und Mord der Anderen zu erzwingen; Differenz zu vernichten und eine einheitliche „Volksgemeinschaft“ zu produzieren. Die Idee des demokratischen Wohlfahrtsstaats mag als Gegenbewegung gelesen werden, die angesichts unvermeidbarer gesellschaftlicher Differenz und Konflikthaftigkeit doch eine gewisse Integration durch die Kombination von ökonomischer Teilhabesicherung und demokratische Konfliktbearbeitung ermöglichen will. Die Debatte um die Bewertung der Entwürfe des Kommunitarismus in den frühen 1990er Jahren reflektiert Möglichkeiten und Grenzen von „Gemeinschaft und Gerechtigkeit“ (Brumlik/Brunkhorst 1993) und die von Heitmeyer 1997 herausgegebenen Bände fragen: „Was treibt die Gesellschaft auseinander?“ und „Was hält die Gesellschaft zusammen?“.

Erneut wird heute das Problem des Verhältnisses von Teil und Ganzen, Individuum und Gesellschaft sozialphilosophisch auch als „Entfremdung“ beschrieben. Rahel Jaeggi bestimmt Entfremdung als „Beziehung der Beziehungslosigkeit“ (Jaeggi 2016:20). Das Subjekt ist zwar irgendwie Teil von sozialen Zusammenhängen, aber diese Beziehung ist durch eine ‚Teilnahmslosigkeit‘ geprägt. Darin geht das Gefühl für die eigene Teilnahmefähigkeit verloren. Das betrifft zum einen das Gefühl der subjektiven Handlungsfähigkeit und man wird selbst zum Objekt. Zum anderen wird das Teil-sein nicht durch eine Antwort bzw. Resonanz der anderen bestätigt und beeinflusst. Hartmut Rosa (2016) greift diesen Entfernungs-begriff auf und erläutert ihn unter anderem mit einem Zitat von Steven Lukes, für den Entfremdung an dem Punkt auftritt, „an dem Menschen nicht mehr plausibel glauben können, die soziale Welt unter Kontrolle zu haben und sich in ihr zu Hause zu fühlen“ (Lukes 1985:85, zit. n. Rosa 2016:314). Der Aspekt der „Kontrolle“ bezeichnet das Gefühl einer fehlenden eigenen Handlungsfähigkeit und Handlungsmächtigkeit (auch im Sinne von Autonomie) und der des „zu-Hause-Fühlens“ das eingebundene Teil-sein in antwortenden sozialen bzw. gesellschaftlichen Beziehungen. Als positives Gegenüber von Entfremdung geht es also um „ein wechselseitiges Antwortverhältnis, bei dem die Subjekte sich nicht nur *berühren lassen*, sondern ihrerseits zugleich zu berühren, das heißt handelnd *Welt zu erreichen* vermögen“ (Rosa 2016:270, Hervorheb. i. d. Quelle). Auf dieser Basis entstehen auch kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen: Durch aufeinander antwortendes gemeinsames Handeln wird die Erfahrung möglich, etwas erreichen und bewegen zu können (vgl. Rosa 2016:275).

Rosa hebt diesen doppelten Charakter von Entfremdung hervor: Es geht nicht nur die eigene Handlungsautonomie verloren, sondern es fehlt auch das Gefühl für eine Beheimatung im Sinne einer Qualität der Eingebundenheit in antwortenden Beziehungen. Von solchen sind die Einzelnen durchaus abhängig und die Vorgaben und Rahmungen solcher Beziehungsverhältnisse stellen auch eine Voraussetzung der eigenen Entwicklung von Handlungsautonomie dar. Als positiv gewendetes Gegenteil von Entfremdung ginge es darum, dass die Person sich erfahren könnte in ihrem „Bestimmtsein“ und „Bestimmendsein“ (Seel 2014:244), als beeinflusst-werdend und beeinflussend, als gestaltet und gestaltend, als Teil-habend, bzw. als Teil-Sein (der passive Aspekt) und als teil-nehmend (der aktive Aspekt).

Die verschärfte Forderung nach Stärkung gesellschaftlicher und kultureller Teilhabe und Teilnahme verweist also – so meine These – zunächst auf deren Krise. Bevor einige dieser Krisenaspekte schlaglichtartig

beleuchtet werden sollen, ist allerdings festzustellen, dass der deutsche demokratische Rechtsstaat versucht, gerade die gesellschaftliche Handlungsfreiheit und -fähigkeit des Individuums durch Sicherung von Teilhabe- und Teilnahmerechten zu gewährleisten (vgl. dazu Stefan Schnurr 2018; Iris Beck 2016, 2014). Die grundgesetzlichen Rechtsprinzipien wollen Einbezug in Gesellschaft durch Teilhabe und aktiv handelnde Mitgestaltung durch Teilnahme ermöglichen. Die demokratische Rechtsordnung gewährt einen triadischen Zusammenhang der Freiheitsrechte auf persönliche Freiheit, Selbstbestimmung und freie Entfaltung der Persönlichkeit (1), der Rechte auf politische Teilnahme im Hinblick auf Entscheidungen und damit auf Teilung der Macht (2) sowie der sozialen Wohlfahrtsrechte der Teilhabe an Gütern wie Wohlstand, Sicherheit, Bildung (3), die wiederum die Verwirklichung der Freiheit und demokratischen Teilnahme (basal) ermöglichen sollen. Allerdings ist dieses Modell eines demokratischen Rechts- und Wohlfahrtsstaats an den Nationalstaat gebunden und damit auch an ein mit Ausschlussrisiken behaftetes Mitgliedschaftskonzept; denn die zur Teilhabe und Teilnahme Berechtigten sind nur die „deutschen“ Mitglieder des Staatsvolkes und nicht die Bevölkerung, also alle Menschen, die im Geltungsbereich des Grundgesetzes leben. Wer als berechtigtes Mitglied des Entscheidungsvolkes „gezählt“ (Rancière) wird und die Verkoppelung von Mitgliedschaft ausgerechnet mit dem riskanten Konstrukt von Nation, bleiben weiter auszukämpfende politische Konflikte. Deren aktueller Status und ihre Entwicklung haben allerdings Folgen für die Integrationspotentiale einer Demokratie.

Die beiden Partizipationsaspekte der Teilhabe und der Teilnahme bestimmen die demokratischen Rechte genauer. Teilhabe bezeichnet den passiveren Aspekt der Eröffnung und Sicherung des Zugangs zu und Teilhabe an den Handlungsfeldern und Gütern der Gesellschaft, als Zugang zur Teilhabe am öffentlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Arbeiten und Leben der Gesellschaft sowie an Wohlstand, Sicherheit und Freiheit. Teilhabe soll (auch wohlfahrtsstaatlich) die individuelle Lebensführung im ökonomischen und gesellschaftlichen Rahmen sichern und so Integration ermöglichen.

Teilnahme bezeichnet den aktiveren Aspekt der Teilnahme an und Beeinflussung von Entscheidungen, die die gemeinsame Lebensführung in einer Gesellschaft betreffen, das gilt für die Teilnahme an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen in den gesellschaftlichen Institutionen bis hin zum politischen System. Teilnahme benennt damit die Partizipation der Bürger*innen an politischen Prozessen der Auseinandersetzung über die Frage, wie die gemeinschaftliche Lebensführung gut und gerecht für alle gestaltet werden soll. Das soll geschehen durch öffentliche Artikulation und Aushandlung von Konflikten und Interessen, aber auch durch Wahlen von Repräsentanten. Teilnahme bedeutet aktive Teilung der gesellschaftlichen Macht durch Mitentscheidung, Mitgestaltung und Mitverantwortung der Bürger*innen. Integration soll hier durch das Recht auf und Wahrnehmung von demokratischer Partizipation ermöglicht werden. Das Grundgesetz entwirft also Rechte und Modi des Zusammenhangs von Teil (freies Individuum) und Ganzem (hier als demokratische Gesellschaft). Einer solchen Demokratie kann eine ‚mittlere‘ Integrationskraft zugetraut werden. Das liegt besonders an dem voraussetzungslosen Zugang, besser an der Berechtigung zur Beteiligung an Entscheidungen: Demokratie gibt allen unterschiedslos das Recht auf Mitbestimmung, es werden keinen Zugangsvoraussetzungen definiert, die Staatsbürger*innen (allerding nicht die Bevölkerung, also alle, die in Deutschland leben) werden ohne Vorleistungen und Auflagen als grundsätzlich fähig und berechtigt zur Wahrnehmung ihrer Partizipationsrechte angesehen. Das evoziert allerdings, dass sie auch berechtigt sind, ihre Differenz und die damit unvermeidbaren Konflikte frei einbringen zu können und zu müssen. Die Mitglieder der Demokratie können sich als Gleiche im Recht auf ihre Differenz anerkannt sehen. Teilhabe soll basal befähigen, dies Recht auch wahrzunehmen und an der

Ausstreitung bzw. Aushandlung der Konflikte aktiv teilzunehmen. Man verbindet sich als Mitglieder einer Entscheidungsgemeinschaft, die allen Unterschiedlichen doch gleiches Recht auf Teilhabe und Teilnahme und darüber legitimierte Entscheidungen und gerechte Integration ermöglichen will. Eine solcher integrierender demokratischer Zusammenhang wäre auch ohne den exklusionsriskanten Zusammenhalt eines überkommenen Nationalstaats denkbar, etwa im Rahmen eines vereinten Europas – ohne hier die differenzierte Debatte dazu aufgreifen zu können (vgl. dazu z.B. Habermas 1998, Lessenich 2012, Hoffmann-Axthelm 2017).

Schon länger werden Krisen des nationalen Wohlfahrtsstaates bezeichnet (exemplarisch z.B. Heinze/Schmid/Strünck 1999, Lessenich 2002, Butterwegge 2012) bzw. wird diesem Modell gar eine „Krise in Permanenz“ (Lessenich 2012:1) zugeschrieben. Solche Krisen von Teilhabe und Teilnahme sind weiterhin in der aktuellen gesellschaftlichen und politischen Situation erkennbar. Einige Aspekte davon sollen im Folgenden exemplarisch benannt werden, ohne hier die Komplexität der Phänomene und Analysen einholen zu können.

Zunächst sind Aspekte der Krisen von Teilhabe zu benennen. So ist deutlich, dass die für Deutschland nach dem 2. Weltkrieg typische Sicherung der Teilhabe durch den Wohlfahrtsstaat, spätestens seit den Hartz-Reformen aufgeweicht bzw. reduziert wurde. Diese Politiken mögen mit einer verschärften Strategie der „inneren Landnahme“ (Dörre 2009) des Kapitalismus in seinen historischen Kernländern zu tun haben, die sich zeigen als „Strategien, die strikte Austerität nach innen mit aggressiver Weltmarktorientierung und beschleunigter technologischer Modernisierung“ (a.a.O.:51) verbinden. Die damit einhergehende Entwicklung zu einem aktivierenden „post-wohlfahrtsstaatlichen“ Arrangement ist seit Anfang der 2000er Jahre deutlich analysierbar (z.B. Kessler/Otto 2003/2009). Mit solchen Politiken wurde die solidarische Sicherung von Integration geschwächt, zugunsten einer Ausweitung von Selbstverantwortung, mit der eine Verschärfung der Risiken individueller Prekarität einhergeht. Die Einzelnen sollen sich durch ihre Selbstregulierung als kompatibel mit dem Gemeinwohl bewähren, anstatt dass ihre Teilhabe am Gemeinwohl durch den Wohlfahrtsstaat gesichert würde. Die Individuen müssen sich gegenüber dem Gemeinwohl verantwortlich zeigen, statt dass dieses sich verantwortlich für sie zeigt. Mit der Entwicklung zu einem post-wohlfahrtsstaatlichen Arrangement geht also eine Gefährdung der realen, wie der gefühlten Teilhabe einher. Real gibt es eine massive Entwicklung von Armut mit schweren Folgen. So ist nach Zahlen des WSI der Hans-Böckler-Stiftung (2017) die Kinderarmut inzwischen auf 20,2 % gestiegen, d.h. es gibt nominell etwa 2,7 Millionen Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren, die unter der Armutsgrenze leben. Die Zahl prekärer Beschäftigter steigt ebenfalls und es wächst die Angst vor Abstieg (Nachtwey 2016), auch angesichts der gesamten Krisenerscheinungen des globalen Kapitalismus. Damit einher geht die Sorge um einen Verlust der sozialen und gesellschaftlichen Integration, also die Angst davor, nicht mehr Teil zu sein, nicht mehr dazu zu gehören. Diese Konflikte spielen sich zunehmend in der Mittelschicht ab. Für viele Menschen haben die „großen sogenannten Homogenisierungsmaschinen der Erwerbsarbeit und des Staats (öffentliche Daseinsvorsorge)“ (Vogel 2017:o.S.) ihre Kraft verloren, nicht nur Einheit, sondern auch Eingebundenheit zu sichern. Teilhabe als Zugang zu Arbeit und zu einem gerechten Anteil am gesellschaftlichen Reichtum und anderen Ressourcen (wie zum Beispiel Teilhabe an Bildung, kulturellen Institutionen und Künsten) funktioniert für viele Leute nicht mehr ohne Weiteres – real und gefühlt. Blickt man in einer entfremdungstheoretischen Perspektive auf Teilhabe, dann wird deutlich, dass man Zugang – wie es sonst oft geschieht – nicht auf ökonomische Teilhabegerechtigkeit und pures ‚Mitmachen dürfen‘ in Institutionen reduzieren kann, sondern auch nach der Resonanzqualität der Organisationen und Milieus

sowie deren Fähigkeit, über solche Integration Handlungsfähigkeit/-autonomie der Subjekte zu ermöglichen, fragen muss.

Die Kulturelle (Jugend-)Bildung ist hier zweifach betroffen: Zum einen in Bezug auf die Frage des Zugangs zu Ressourcen der Kulturellen Bildung, im Sinne der Ermöglichung von (kritischer) Aneignung gesellschaftlicher Lebensweisen sowie im Sinne des konkreten Zugangs zu kulturellen Institutionen und zur Aneignung verschiedener Künste. Bei einem solchen Zugang geht es auch um Integration, nicht nur als Möglichkeit, sondern der konkreten Erfahrung von kultureller Resonanz auf die Einzelnen*. Es geht um das Potential, „Antworten“ auf das Eigene im Rahmen kultureller Lebensverhältnisse, Institutionen, Milieus und sozialen Gruppen zu bekommen und auf der Basis eigene Handlungsfähigkeit zu erfahren und zu erweitern. Die ökonomische Basis von Teilhabechancen durch gerechte Verteilung, ist durchaus zentral, aber besonders in gesamtgesellschaftlich-politischen Kämpfen anzugehen. Kulturelle (Jugend-)Bildung kann und muss sich daran beteiligen, aber für die konkrete Alltagsarbeit mit Kindern und Jugendlichen, mit Armen und Ausgegrenzten, ist es ebenso wichtig, sofort ihre Zugehörigkeit durch entgegenkommende Institutionen und Beziehungsverhältnisse zu stärken und damit ihre aktuelle Handlungsautonomie sowie ihre Teilnahmechancen zu erweitern (vgl. Sturzenhecker 2013). So Teilhabe zu fördern, ist für die Settings Kultureller Bildung möglich und schon typisch.

Die aktuellen gesellschaftlichen Konflikte um Teilhabe und Teilhabegerechtigkeit (die sich ja stark im rechten und rechtsextremen Spektrum artikulieren), stellen auch Fragen an die Möglichkeit von Teilnahme, im Sinne einer aktiven Beteiligung an Konfliktprozessen und Entscheidungen in Öffentlichkeit und Politik. Die Krise der Teilnahme wird u.a. mit dem Begriff der Postdemokratie charakterisiert (vgl. Rancière 2002). Jaques Rancière meint damit, dass Menschen zwar als Anteil einer Gesellschaft definiert würden, jedoch nicht teilnahmen an den Entscheidungen. Demokratische Partizipation werde als Simulation für die Bürger*innen inszeniert und diene der Legitimation der Eliten und ihrer Entscheidungen, nicht aber der konkreten Beteiligung daran (vgl. Blühdorn 2013). Expert*innen, Lobbyist*innen und Wirtschaft haben anscheinend stärkeren Einfluss auf die Entscheidung als die Bürger*innen. Die Komplexität von Problem- und Interessenkonstellationen der globalen Wirtschaft und der globalen politischen Prozesse führen zu einer Undurchschaubarkeit und Überlastung der andererseits durchaus von den Folgen betroffenen Menschen. Zudem gibt es eine Spaltung der Teilnahmechancen. Werner Lindner (2015) weist auf dieses Phänomen hin: „... die Gelegenheiten zur Mitwirkung werden eher von den artikulationsstarken Milieus ergriffen, während Partizipationsabstinenz als ein ausgewiesenes Merkmal ohnehin schon sozial benachteiligter Bevölkerungskreise gilt“ (Schäfer 2010). Im Hinblick auf Kinder und Jugendliche allgemein fasst das Bundesjugendkuratorium (2009:5) den Stand der Partizipation so zusammen: „Zu selten, zu wenig, ohne Wirkung“. Gerade in den Lebensbereichen von Schule und Kommune schätzen die Kinder und Jugendlichen selbst ihre Chancen auf Teilnahme an Entscheidungsmacht als sehr gering ein (Fatke/Schneider 2005) und an Schule werden selten Verfahren demokratischer Mitbestimmung der „embryonic society“ (Dewey) der Schule angeboten (vgl. Schneider/Gerold 2018). Die Chancen der Bürger*innen und besonders der Kinder und Jugendlichen, konkret an Entscheidungen mitzuwirken, also ihr Recht auf demokratische Teilnahme einzulösen, stehen schlecht. Eine Entfremdung von Demokratie ist die Folge. Zwar stimmen laut der Mitte-Studie (Decker/Kiess/Brähler 2016:52) 94,2 % der Bevölkerung der „Demokratie als Idee“ zu, aber Brähler und Decker finden für 2010 (ebd.:98) heraus: Etwa 94 % der Befragten geben an: „Leute wie ich haben sowieso keinen Einfluss darauf, was die Regierung tut“. Etwa 90 % sagen: „Ich halte es für sinnlos, mich politisch zu engagieren.“ Die Bewertung der Idee der Demokratie und ihre Realisierung im Alltag klaffen

also weit auseinander.

Kulturelle Bildung in Krisen der Teilhabe und Teilnahme

Was heißt das für die Kulturelle (Jugend-)Bildung? Wenn es stimmt, dass, wie Pateman (1970:105) sagt, „...we do learn to participate by participation“, man Partizipation durch Partizipationspraxis lernt, dann stellt sich die Frage, wo und wie Kinder und Jugendliche überhaupt konkret demokratische Teilnahme, also die Praxis von Mitentscheidung und Mitverantwortung erfahren können. Fasst man sich zunächst an die eigene Nase, ginge es darum, ob die Einrichtungen und Settings Kultureller (Jugend-)Bildung selbst demokratisch gestaltet sind, also die Beteiligten* ihren Teil an der Entscheidungsmacht über die Gestaltung der gemeinsamen kulturellen und künstlerischen Praxen nehmen können. Darüber hinaus ist zu fragen, ob und inwieweit Kulturelle Bildung dazu beiträgt, dass Kinder und Jugendliche, Bürger*innen unterstützt werden, mithilfe kulturellen bzw. künstlerischen Ausdrucks sich öffentlich politisch zu artikulieren und an den Konflikten (gerade auch um Teilhabe) aktiv mitstreitend und mitentscheidend teilzunehmen. Eine solche konkret handelnde Demokratiebildung findet vorrangig in der Kommune ihren Ausgangspunkt. Es ginge darum, ob Kinder und Jugendliche mithilfe Kultureller Bildung „Bühnen“ (Rancière) und Mittel für die Inszenierung von Konflikten, Diskursen und mit Entscheidungen in ihren lebensweltlichen Sozialräumen und politischen Kommunen bekämen. Zusammengefasst: Wie (weit) gelingt es *in* Kultureller Bildung an Entscheidungen teilzunehmen und wie (weit) gelingt es *durch* Kulturelle Bildung an politischen Konflikten und Entscheidungen (besonders vor Ort) teilzunehmen?

Die Krisenerscheinungen von Teilhabe und Teilnahme fordern ein verstärktes Engagement heraus, wenn man weiter „Freiheit durch Partizipation“ erhalten will und sie versteht als verbunden mit dem „Versuch einer gemeinsamen Neudefinition des „Wir“, wie dies als beständiges Prinzip in den Verfassungen der Demokratien angelegt ist“ (Krüger/Dengel 2017:104). Es ist nicht nur die aktuelle Krise der Demokratie, sondern ihr permanenter Krisencharakter, der immer wieder danach fragt, wer Teil dieses „Wir“ (des ‚demos‘) ist und wie alle so an der geteilten Herrschaft (der ‚kratia‘) teilnehmen können. Demokratie besteht nie auf perfekte Weise, sondern ist immer Konflikten und Veränderungen ausgesetzt; sie ist immer „im Kommen“ (Derrida) und muss deshalb stets selbstkritisch und aktiv von den Beteiligten* hergestellt und verändert werden. Wenn Kulturelle Bildung sich die Aufgabe stellt, mit kulturellen und künstlerischen Mitteln die Fragen „nach einem guten und menschenwürdigen Leben für alle“ (Reinwand-Weiss 2013:o.S.) mit zu bearbeiten, wird sie sich den Krisen von Teilhabe und Teilnahme stellen müssen, in dem sie genau deren Potenziale mit ihren Möglichkeiten maximiert. Mit einer solchen selbst gestellten Aufgabe, positioniert sich Kulturelle Bildung mitten im Politischen im weitesten Sinne: Es geht um die gemeinsame Bearbeitung der gesellschaftlichen Konflikte und die gemeinsame Entscheidung über das gute Leben vor Ort, im ganzen Land und in der Welt. Das bedeutet keine Reduktion auf politische Themen und Politisierung (wie zum Beispiel in der Documenta 14 im Jahr 2017) sondern:

„Heute ist allen Beteiligten klar, dass Bildung in der Demokratie nicht in dem Sinne politisch ist, dass sie politisiert. Vielmehr geht es im Rahmen demokratischer politischer Bildung darum, das Vermögen zur Kritik – auch an politischen Verhältnissen – zu unterstützen und Kindern sowie Jugendlichen in ihren eigenen Lebensbereichen Möglichkeiten der Selbstbestimmung zu eröffnen und sie als Mitgestaltende ihres eigenen Lebens anzuerkennen.“ (Krüger/Dengel 2017:108).

Ich würde ergänzen: nicht nur anzuerkennen, sondern ihnen die konkrete Erfahrung der Wahrnehmung ihrer Rechte auf Teilhabe und Teilnahme im Sinne der Mitentscheidung und Mitgestaltung über die Fragen ihres persönlichen und des gemeinschaftlichen Lebens in den Organisationen, Kommunen und der Gesellschaft zu eröffnen.

Das Netz aus Orten, in dem Kinder und Jugendliche lokal bzw. kommunal leben, soll für sie bewusst und begreifbar werden, indem sie sich selbst darin als berechnigte Mitglieder und Mithandelnde erkennen und realisieren können. Idealerweise sollen sie nicht als partikulare Gruppe („Jugend“) und Objekte pädagogischer Fürsorge und Betreuung behandelt werden, sondern immer schon in Bezug zu anderen Institutionen und Gruppierungen und im Hinblick auf das Gemeinwesen selbst politisch und kulturell handeln können. Gerade die selbst vorrangig auf der Ebene von Kommunen bzw. Stadtteilen agierende Kulturelle (Jugend-)Bildung hat hier deutliche Möglichkeiten, kommunale Demokratiebildung zu stärken.

Zusammenfassend: Will Kulturelle Bildung auf die Krisen von Teilhabe und Teilnahme antworten, also demokratische Partizipation ermöglichen und stärken und somit eine Beteiligung an der Ausbreitung gesellschaftlicher Differenz- und Gerechtigkeitskonflikte ermöglichen, müsste sie zwei Aspekte klären:

1. Wie eröffnet Kulturelle Bildung Teilhabe, also Zugang zu kulturellen Institutionen und künstlerischen Praxen (gerade für die von Ausgrenzung bedrohten benachteiligten Kinder und Jugendlichen) und wie wird auf dieser Basis soziokulturelle Integration (in entgegenkommenden, antwortenden sozialen Milieus und Settings gerade in der Kommune) sowie individuelle Handlungsautonomie gestärkt? Ähnlich beschreibt Witt (2017:22) die Aufgabe Kultureller Bildung: Es geht um „die Teilhabe am kulturellen Leben als auch [um] soziale und gesellschaftliche Teilhabe. Davon wird die Verantwortung kulturpädagogischer Akteure und auch der Fachpolitik abgeleitet, entsprechende Zugänge zu schaffen und eine Praxis zu verwirklichen, die kulturelle Teilhabe ermöglicht und zugleich zu kultureller Teilhabe befähigt“.

2. Wie eröffnet Kulturelle Bildung Teilnahme? Zum einen durch Ermöglichung demokratischer Mitgestaltung ihrer eigenen Organisationen und Settings und zum anderen durch die Stärkung demokratisch-politischer Beteiligung ihrer Adressat*innen an der Gestaltung von Kommune und Gesellschaft allgemein?

Wiederum übereinstimmend formuliert Witt (2017:22): „Kinder und Jugendliche sollen Idee, Konzept, Ablauf, künstlerische Arbeit, Themen und Fragestellungen wesentlich bestimmen bzw. mitgestalten. (...) Künstlerische Prozesse sollen zudem anregen, Positionen zu entwickeln und zu artikulieren. Der Anspruch des Lebensweltbezugs bzw. des Bezugs zum Sozialraum beinhaltet auch den Anspruch, dass die Praxis der Kulturellen Bildung einen Beitrag leisten soll, Entscheidungsprozesse, die Kinder und Jugendliche betreffen, wirksam (mit) zu gestalten.“

Im Folgenden sollen diese zwei Perspektiven genutzt werden, um an aktuellen Projekten und Konzepten Kultureller Bildung (Hübner et al. 2017) zu reflektieren, inwieweit sie Ansprüche demokratischer Teilhabe und Teilnahme realisieren. Damit wird zugleich gefragt, welche Potentiale Kulturelle (Jugend-)Bildung hat, eine demokratische Integration besonders von Kindern und Jugendlichen zu stärken.

Teilhabe und Teilnahme in Konzepten und Projekten Kultureller (Jugend-)Bildung

Zunächst zur Teilhabe. Ich operationalisiere diesen Aspekt in der Analyse von Projekten und Konzepten mit drei Fragestellungen: a) Wie wird Zugang eröffnet im Sinne von Mitmachen können; b) wie wird Resonanz möglich, also antwortende institutionelle und soziale Settings und Beziehungen ermöglicht; c) wie wird dabei Handlungsfähigkeit im Sinne von Autonomie gestärkt?

Die Notwendigkeit, gerade für Zielgruppen von bildungsfernen, migrationshintergründigen, geflüchteten, armen, behinderten Kindern und Jugendlichen, einen Zugang zur Kulturellen Bildung zu eröffnen, thematisieren qualifizierte Konzepte und Projekte Kultureller Bildung heute durchgängig (vgl. Hübner et al. 2017). Das geschieht auch in dem Bewusstsein, dass mit einer solchen Beschreibung der Zielgruppe Stigmatisierungen und Festschreibungen verbunden sein können, die defizitorientiert sind und Entwicklung von Handlungsautonomie behindern, statt sie zu stärken. So z.B. für die konzeptionelle Orientierung der Soziokulturellen Arbeit: Diese „legt einen Fokus darauf, die kreative Selbsttätigkeit unabhängig von sozialer oder ethnischer Herkunft zu fördern und einer breiten Bevölkerungsschicht den Zugang zu Kunst und Kultur zu erleichtern. Soziokulturell agieren heißt auch, dass die künstlerische und pädagogische Arbeit sich nicht an den vermeintlichen Defiziten der Teilnehmer*innen wie der Bildungsferne orientiert, sondern subjektorientiert und wertschätzend an ihren Stärken ansetzt. Sie bezieht ganzheitlich ‚Kopf, Herz und Hand‘ ebenso ein wie den jugendlichen Alltag und beteiligt die Zielgruppe aktiv.“ (Rahe 2017: 401)). Auch ist im Prinzip klar, dass man bei den lebensweltlichen kulturellen Praxen, Themen und Vorlieben der Kinder und Jugendlichen ansetzen muss, um Zugänge zu eröffnen. Das kann gelingen, wenn „die Projekte nicht nur in Bereichen, die sowieso für Kulturelle Bildung zuständig sind, verankert werden, sondern auch eine Brücke zu ganz anderen Gesellschaftsbereichen und damit zu gemeinsamem Engagement geschlagen wird.“ (Fechner/Eitzerot 2017: 37).

Die von mir mit Blick auf das Gegenteil von Entfremdung geforderte Teilhabebedingung der Resonanz, findet sich in Projekten kultureller Jugendbildung nicht als Begriff, wohl aber in spezifischen Arbeitsweisen und Arrangements. Öfter wird dafür der Beziehungsbegriff herangezogen.

„Gerade Kinder und Jugendliche brauchen kontinuierliche Orte, kontinuierliche Ansprechpartner, damit sich eine kulturelle Teilhabe auch verstetigen kann. Denn es geht ganz stark um Beziehungen und darum, einen Ort als offen für die Gestaltung der eigenen Freizeit zu empfinden und zu wissen, da sind Menschen die ich mag, die mir zuhören, die mit mir spannende Sachen machen“ (Fechner/Eitzerot 2017:39).

Fahrer (2017:67) bezeichnet diese Beziehungshaltung auch als „Vorvertrauen“, das ohne Vormeinung und Defizitunterstellung an die Teilnehmenden herangeht und so „antwortende“ Beziehungen eröffnen kann. Liermann (2017:63) sieht (die Teilhabebedingung „Resonanz“ differenzierend) die Notwendigkeit, für bestimmte Gruppierungen mit Differenz- und Diskriminierungserfahrungen „geschützte“ Settings anzubieten:

„Eine auf Partizipation hin angelegte Diversität bedarf phasenweise eigener, ggf. bei Bedarf der Teilnehmenden „geschützter“ Räume, in denen Diskriminierungserfahrungen Jugendlicher gewendet werden können, sie sprachfähig und selbstvertraut werden. Hier können sie

Selbstermächtigung und Selbstbestimmung selbstvertrauter entwickeln und ausprobieren.“

Der Zusammenhang zwischen antwortenden Beziehungsverhältnissen und der Entstehung von Handlungsfähigkeit, als die Ermöglichung von Selbstwirksamkeit, wird ebenfalls thematisiert. Z.B.:

„Bei der kulturellen Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen sind grundsätzlich deren Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Vordergrund zu stellen. Gleichzeitig soll das entstandene kulturelle Produkt Kindern und Jugendlichen Selbstwirksamkeit und Wahrnehmbarkeit durch andere ermöglichen“ (Croll/Liebender/Müller-Bretl 2017: 79).

Der Begriff der Selbstwirksamkeit wird von den AutorInnen nicht näher definiert, aber es wird deutlich, dass sie ihn fachlich angemessen verwenden, so wie er von Albert Bandura definiert wurde:

Selbstwirksamkeitserwartungen sind „beliefs in one's capabilities to organize and execute courses of action required to produce given attainments“ (Bandura 1998:3), also ein Glauben an die eigene Befähigung, Handlungsverläufe zu planen und durchzuführen, die notwendig sind, um vorgegebene Anforderungen zu erfüllen. Solche Überzeugungen entstehen im sozialen Zusammenhang, im Rahmen von Kommunikation und Kooperation von Menschen, denn „people are producers as well as products of social systems“ (Bandura 1998: 51), Menschen sind sowohl Produzenten als auch Produkte sozialer Systeme. In diesem Sinne könnte man sagen, dass Selbstwirksamkeit immer auch Sozialwirksamkeit oder Gemeinwirksamkeit bedeutet. Die Aufgabenstellungen entstehen aus dem Sozialen (bzw. aus der Lebensführung einer konkreten Gruppe bzw. Community) und beziehen sich wieder darauf, und die Rückmeldungen kommen ebenfalls aus dem Sozialen. Deshalb spricht Bandura von „collective efficacy“ also kollektiver Wirksamkeit. Die Verwendung des Begriffs in den Konzepten Kultureller Bildung zeigt, dass damit folgender Zusammenhang gemeint ist:

„In Form des gemeinsamen Handels machen Individuen nicht nur die Erfahrung sozialer Resonanzbeziehungen, in denen sie sich wechselseitig erreichen, antworten und verstärken, sondern sie erleben auch ihre Fähigkeit etwas erreichen und bewegen zu können mithin also gleichsam *weltwirksam* zu sein.“ (Rosa 2016:275, Hervorheb. i. Quelle)

Wenn auch nicht immer in den von mir verwendeten Begriffen, so wird in Konzepten Kultureller Bildung doch ein komplexes Verständnis von Teilhabe deutlich, das nicht nur (ökonomischen) Zugang meint, sondern auch dessen Qualität in antwortenden Beziehungen und der gegenseitigen Erzeugung von Handlungsfähigkeit. Wenn Angebote Kultureller Bildung es schaffen, Kinder, Jugendliche und anderen Menschen Zugang zu eröffnen und Zugangsbarrieren zu überwinden, dann kann die Besonderheit ihrer Arbeit eine spezifische Teilhabequalität eröffnen.

Zur Teilnahme. Mit Blick auf die Kulturelle Bildung möchte ich zwei Aspekte unterscheiden, zum einen die partizipatorische Mitwirkung der Kinder und Jugendlichen an der Produktion und Präsentation eigener Aussagen. Hier geht es also um die Teilnahme bzw. Mitentscheidung an der künstlerischen Produktion (1). Davon unterscheide ich die Möglichkeit, die Organisationen und sozialen Settings der Kulturellen Bildung selbst demokratisch mitzubestimmen und darüber hinaus mithilfe kulturellen und künstlerischen Ausdrucks politisch zu handeln (2). Mit Dewey verstehe ich Organisationen der Kulturellen Bildung speziell und der Pädagogik allgemein als „embryonic society“, als eine kleine Gesellschaft im Rahmen der großen Gesellschaft. Der Anspruch auf demokratische Partizipation, nämlich, dass die Bürger*innen ihre Anliegen

öffentlich artikulieren, mit anderen Betroffenen debattieren, Lösungsmöglichkeiten aushandeln und entscheiden und diese gemeinsam umsetzen und auch wieder revidieren können, muss nach Dewey auch für die pädagogischen Settings gelten. Diese Anforderungen wären auch an pädagogische Organisationen und Institutionen wie die der Kulturellen Bildung zu richten, wenn diese sich demokratischer Partizipation verschreiben wollen.

Häufig unterscheiden Projekte Kultureller (Jugend-)Bildung nicht zwischen diesen beiden Aspekten der Partizipation. Gerade deshalb sollten sie näher bestimmt werden. Um die beiden Ansprüche der Mitwirkung an der kulturellen bzw. künstlerischen Produktion (1) und der demokratischen Mitentscheidung in den Organisationen der Kulturellen Bildung und durch diese befördert auch in der gesamtgesellschaftlichen Demokratie (2) zu operationalisieren, greife ich zum einen auf ein Konzept der Mitwirkung in den Künsten von Hanne Seitz (2012:5). Seitz sieht folgende Möglichkeiten der Beteiligung im Theater, die auf alle Künste erweitert werden können: „mental, kommunikativ, zuarbeitend, mitproduzierend und selbstproduzierend“. Wichtig ist dabei, dass Seitz diese Formen nicht als eine Stufenleiter priorisiert; „die stille Produktivität durch Zuschauen und Zuhören, imaginatives Beiwohnen und geistiger Nachvollzug in der Art aktiver Blickakte“ der mentalen Beteiligung gelten ebenso viel wie ein „kompletter Rollenwechsel zum Produzenten“, in dem das Subjekt-Objekt-Verhältnis der bestimmenden Künstler*innen einerseits und der Teilnehmer*innen andererseits aufgelöst wird.

Mit Blick auf die demokratische Teilnahme ist diese erst dann mit dem Prädikat „Demokratie“, zu bezeichnen, wenn ein Doppeltes gegeben ist: Ein „demos“, d. h. ein souveränes „Volk“ von gleichberechtigten Mitgliedern, *und* „kratia“, d. h. eine „Herrschaft“ von formell geregelten, reversiblen Entscheidungen durch gemeinsam Betroffene (vgl. Richter u.a. 2016). Solche Entscheidungsprozesse sollen so gestaltet sein, dass sie „gewährleisten, dass sich die Adressaten von Rechtsnormen zugleich als ihre vernünftigen Urheber verstehen dürfen“ (Habermas 1992:52). Zu einem solchen demokratischen Prozess gehören folgende Aspekte: Artikulation von Themen und Konflikten durch Betroffene, öffentliche Diskurse um Lösungsmöglichkeiten, Nutzung formal geklärter Verfahren und Gremien der gemeinsamen Entscheidung, der Umsetzung von Entscheidungen und deren Revision.

Schaut man aktuelle Praktiken von Projekten Kultureller Bildung zur Beteiligung an der künstlerischen Produktion an, wird ein hoher Grad an Mitwirkung erkennbar. „Ich empowere Jugendliche in diesem Sinne nicht nur durch eine bestimmte rahmengebende Technik oder Methode, sondern lasse ihnen genug Freiraum, das zu tun, was sie wollen.“ (Fahrun 2017: 69). Solch weitgehender Mitwirkung werden aber auch teilweise durch pädagogische Überlegungen Grenzen gesetzt:

„Dabei besteht die Herausforderung eine realistische Einschätzung zu treffen, was die Kinder und Jugendlichen bereits im Umgang mit digitalen Medien können, wo ihr kreatives Potenzial liegt und wie viel Anleitung, Begleitung und Unterstützung sie benötigen.“
(Croll/Liebender/Müller-Bretl 2017:82)

Hier dürfen die Teilnehmer*innen (erst) bestimmen, wenn ihnen die Verantwortlichen ein „Können“ zuschreiben. Das bedeutet, die Verantwortlichen behalten sich vor, zu entscheiden, welche Kompetenzen bei den Beteiligten* vorliegen und wann diese eine Entscheidung zulassen. Es mag hier mentale, kommunikative, zuarbeitende Beteiligung geben, aber zumindest das Mitproduzieren und Selbstproduzieren wird durch die fachlichen Entscheidungen beschränkt. Die Fachkräfte haben deutlich die Macht zu

bestimmen, wann wer was entscheiden darf. Es sind nicht die Mitglieder eines Entscheidungsvolkes in einem Setting oder einer Organisation, sondern die (erwachsenen) Expert*innen, die die Herrschaft innehaben. Rahe beschreibt den Prozess der künstlerischen Mitwirkung genauer:

„Vor Beginn der einzelnen Maßnahmen soll ausreichend Zeit für eine Ermittlung der spezifischen Themenwünsche der Jugendlichen eingeplant werden. Folgende Fragen stehen im Fokus: Was interessiert Kinder und Jugendliche, was bewegt und berührt sie? Was macht ihre Lebenswelt aus und wer ist für sie wichtig? Welche Vorstellungen haben sie von sich und der Zukunft? Wie wollen sie ihren Lebensweg gestalten? Und vielleicht auch: Was wollen sie in der Gesellschaft verändern?“ (Rahe 2017:403)

Die Kinder und Jugendlichen entscheiden hier über die Inhalte und Ausdrucksmittel ihrer künstlerischen Aussagen. Sie sind mindestens mitproduzierend und oft auch die Bestimmer ihrer eigenen Produkte. Insgesamt wird eine weitgehende künstlerische Mitwirkung favorisiert, allerdings wird nicht genau beschrieben oder konzipiert, wie wer letztendlich Entscheidungen fällt, und wie dabei die Macht zwischen Fachpersonal und Teilnehmer*innen verteilt ist. Nur wenn darüber genauere Berichte oder detailliertere methodische Regeln vorlägen, könnte man beurteilen, wie weit die künstlerische Partizipation hier geht.

Im vorangegangenen Zitat wird mit der Frage nach der Veränderung von Gesellschaft auch schon ein Übergang der Partizipation von der Mitbestimmung kultureller Produktionen zur politischen Artikulation erkennbar. Das thematisieren Fechner und Eitzeroth wie folgt:

„Theater gibt Menschen eine Bühne, es verschafft Menschen Gehör. Gerade wenn man über Kinder und Jugendliche spricht, die in unserer Gesellschaft begrenzte Teilhabemöglichkeiten haben, die einfach öfter von bestimmten Benachteiligungen betroffen sind, ist es politisch wichtig, ihnen immer wieder eine Bühne zu geben, auch gerade, wenn sie sich als Ergebnis einer Theaterproduktion kritisch gegenüber den Menschen äußern, denen sie da gegenüber stehen, die ihr Publikum sind. Als Moment des Empowerments, das eine Möglichkeit ist, eine gesellschaftliche Diskussion nochmal anders zu fühlen.“ (Fechner/Eitzeroth 2017:40)

Hier scheint mir allerdings ein Problem versteckt zu sein, dass in vielen Projekten Kultureller Bildung nicht genauer bearbeitet wird. Da die Kinder und Jugendlichen inhaltlich und bezüglich der Ausdrucksweisen die Produkte stark beeinflussen (sollen), ist davon auszugehen, dass damit für sie auch eine Artikulation von Positionen zu Gesellschaft und Politik möglich wird. Mithilfe der künstlerischen Produkte können sie ihre Stimme erheben und sich an andere richten. Meistens endet die Partizipation hier allerdings, denn in den Projekten wird nicht thematisiert, wie die Kinder und Jugendlichen eine Resonanz von den Rezipient*innen erhalten könnten. Aus meiner Sicht wird zu wenig daran gearbeitet, wie *nach* der künstlerischen Artikulation (durch welches Medium auch immer), eine Antwort der Zuschauer*innen so ermöglicht werden könnte, dass die (jugendlichen) Produzent*innen nicht nur eine Antwort erfahren, sondern mit ihren Gegenübern in einen inhaltlichen Diskurs eintreten könnten. Kulturelle Bildung endet zu oft mit der Präsentation von Ergebnissen und schreitet nicht weiter in eine Diskussion der Inhalte, zusammen mit den Produzent*innen und Rezipient*innen. Hier werden Chancen verpasst, dass Menschen, die ihre Stimme erhoben haben, erstens auch eine Antwort erhalten müssen, und dass zweitens aus dieser Antwort ein demokratischer Dialog entstehen könnte, der sich auch dem gemeinsamen politischen Handeln öffnen könnte. Kulturelle Bildung teilt hier das Problem großer Bereiche heutiger Künste, die für sich eine politische Positionierung in

Anspruch nehmen (siehe besonders das zeitgenössische Theater oder die Bedeutung aktueller politischer Kunst zum Beispiel in der Documenta 14), dann aber einen weiterführenden Diskurs mit dem Publikum nicht inszenieren.

Zum Thema der demokratischen Partizipation in den Organisationen Kultureller Bildung selbst und darüber hinaus zur Unterstützung politischer Artikulation und Aktion in Öffentlichkeiten gilt es, sich der Möglichkeiten zur Mitbestimmung in den Organisationen zu vergewissern. Liermann präzisiert das Problem einer demokratischen Beteiligung in kulturellen bzw. kulturpädagogischen Settings:

„Damit zielt die Partizipation Jugendlicher in einem weitgefassten Verständnis auf den Abbau von Machtasymmetrien ab. Das bedeutet auch die Begrenzung und eben kritische Hinterfragung pädagogischer wie kultureller Vorbilder und – pädagogischer – Autoritäten.“
(Liermann 2017:58)

Es geht also um die Teilung von Macht. Das bedeutet konkret, ob die beteiligten Kinder und Jugendlichen nicht nur Inhalte und Ausdrucksweisen (mit) bestimmen können, sondern ob sie auch Einfluss auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen haben. Fechner und Eitzeroth (2017:37) berichten ein Beispiel, „wo bei Festivalprogrammen eine Kinderjury eine Position im Festival besetzt, also wirklich die Verantwortung für die Auswahl einer Produktion hat. Da werden die Kinder oder Jugendliche ernsthaft eingeladen, in den Strukturen mitzuarbeiten und eigene Entscheidungen zu treffen. Das ist ein Schritt weiter als ein Feedback zu einem künstlerischen Produkt einzuholen oder Kinder in einen Rechercheprozess für eine Produktion einzubinden. Denn das stellt Zuständigkeiten und Entscheidungsprozesse in Strukturen in Frage, die oft komplex sind und tradiert.“ Liermann (2017) unterscheidet informelle und formale Partizipation und verlangt die satzungsgemäße Klärung von Rechten und Verfahren der demokratischen Beteiligung der Kinder und Jugendlichen in der jeweiligen Organisation. Dazu gehört für ihn auch zum Beispiel die Verantwortung über das Budget, oder zumindest Teilen davon. Die Realisierung beider Teilnahmemöglichkeiten hängt allerdings davon ab, wie diese Rechte und Partizipationsverfahren kommuniziert werden und wie sie durch wen nutzbar werden. Sie müssen transparent und nachvollziehbar sein. Nur in einer solchen strukturellen Verankerung von Beteiligungsrechten und Verfahren, wie sie Liermann (2017) berichtet, kann der demokratische Anspruch auf Übereinstimmung von Urheber*innen und Adressat*innen demokratischer Entscheidungen wirklich umgesetzt werden. Hier ist klar, wer zum Entscheidungsvolk (demos) gehört (zum Beispiel durch klare Mitgliedschaft im Trägerverein), und mit welchen Verfahren genau die Herrschaft (kratia) geteilt wird. Solange solche Satzungen oder Verfassungen von Trägerorganisationen a) Kinder und Jugendliche nicht als Mitglieder zu Mitentscheidung berechtigen und b) klären, wie solche Rechte auch tatsächlich in Verfahren durch die Betroffenen genutzt werden können, bleibt die Partizipation eine Gnade, die das Fachpersonal nach eigener Willkür erteilen oder entziehen kann. Organisationen Kultureller (Jugend) Bildung sind also aufgefordert, entlang der hier berichteten Beispiele, sich viel stärker binnendemokratisch zu strukturieren.

Selbst wenn das in Liermanns Beispiel beim Träger geschieht, gibt es noch genug Probleme im Alltag der Organisation demokratische Verhältnisse durchzusetzen. Als einer der wenigen Praxisberichte reflektiert Liermann auch auf die Risiken des Misslingens einer weitgehenden demokratischen Beteiligung der Kinder und Jugendlichen in der Organisation selbst.

„Leider sind aber auch in dem hier reflektierten Arbeitsfeld mangelnde Informationsweitergabe bis hin zur Desinformation, fehlende Transparenz, Diskriminierungen z. B. durch länger aktive Gruppen und/oder Hauptamtliche, machtvoll Solidarisierungen von Teilgruppen bis hin zu paternalistischem Umgang mit Ressourcen und Menschen anzutreffen.“ (Liermann 2017:62)

Eine solche offene und selbstkritische Hinterfragung der eigenen Partizipationspraxis, trägt m. E. mehr zur Weiterentwicklung der demokratischen Ansprüche bei, als die Formulierung hehrer Forderungen. Liermann (2017) stellt die nachvollziehbare These auf, dass gerade in der Kulturellen (Jugend-)Bildung die Erfahrung gemeinsamer künstlerischer Freiheit die Jugendlichen für erfahrene Machtausübung im Verhältnis zu ihrer individuellen Selbstbestimmung sensibilisiere. Das fordere umso mehr heraus, demokratische Partizipation strukturell in den Organisationsstrukturen zu verankern und kommunikativ immer wieder neu herzustellen. Der potentielle Widerspruch zwischen der ausgeweiteten künstlerischen Partizipation der Kinder und Jugendlichen und der mangelnden strukturellen Partizipation in der Organisation muss mit einem Mehr an Demokratie beantwortet werden.

Dass dieses nicht nur für die Teilnehmer*innen gelten muss, sondern für alle Mitarbeiter*innen in einer Organisation macht Fahrur klar:

„Ich habe oftmals von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zurückgemeldet bekommen, dass sie nicht immer ganz zufrieden mit der Struktur ihrer Organisation sind. Eine Institution, die relativ hierarchisch organisiert ist und verschiedene Projekte oder Programme durchführt, auf denen das Label Empowerment oder Partizipation draufsteht, wie soll das gehen? Eine Institution ist dann nicht glaubwürdig. Es sollte hinterfragt werden: Wie werden Entscheidungen getroffen? Wer ist daran eigentlich beteiligt?“ (Fahrur 2017:74)

Demokratie kann nicht auf einzelne Spielwiesen oder Teilgruppen beschränkt werden. Soll sie in der Kulturellen (Jugend-)Bildung realisiert werden, entsteht der Anspruch, sie durchgängig für alle Beteiligten* in der gesamten Organisation zu praktizieren (vgl. dazu für das Beispiel von Kindertageseinrichtungen Voigtsberger 2017).

Mit Blick auf eine demokratisch-politische Partizipation von Kindern und Jugendlichen durch künstlerischen Ausdruck ihrer Position gegenüber dem Gemeinwesen ist in Projektberichten erkennbar, dass diese (wie oben herausgearbeitet) bei der öffentlichen Präsentation von Produkten stehen bleibt. Kulturelle Bildung begleitet ihre Adressat*innen häufig nicht weiter in politisch demokratisches Handeln hinein. Gerade der Lebensweltbezug, die lokale sozialräumliche Arbeitsweise, die für solche Projekte typisch sind (vgl. Hübner/Kelb 2017), würde danach rufen, die in den Settings Kultureller Bildung artikulierten und publizierten Inhalte zum Ausgangspunkt weiterer demokratischer Streit und Entscheidungsprozesse, zumindest auf lokaler Ebene zu machen. Die Stärke Kultureller Bildung, Kindern und Jugendlichen mit künstlerischen Medien eine Stimme zu geben, verpufft, wenn dieser Ausdruck nicht in einen Diskurs und darauf aufbauenden politischen Prozess mit anderen Betroffenen* vor Ort gesetzt wird. Zu wenig führen die analysierten Projekte in eine (kommunalpolitische) Beteiligung der Kinder und Jugendlichen, in denen sie mit anderen Betroffenen* diskutieren, mögliche Lösungen aushandeln und sich an gemeinsamen Entscheidungen beteiligen würden (vgl. Sturzenhecker 2015). Will Kulturelle (Jugend-)Bildung ihr enormes Potenzial, Kindern und Jugendlichen ein Ausdruck ihrer Positionen zu Gesellschaft und Politik zu eröffnen, demokratisch nutzen, müsste sie die weiteren Schritte demokratischer Prozesse in Öffentlichkeiten mit

ihren Adressat*innen gehen. Das hieße auch die aktive Teilnahme der Kinder oder Jugendlichen an kommunalen Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen zu eröffnen und so zumindest die Verbindung in und zu einer demokratischen Kommune (dazu Richter 2019) bzw. Gesellschaft erfahrbar zu machen.

Solche Teilhabe und Teilnahme erzeugt keinen Zusammenhalt von Gesellschaft im Sinne eines riskanten ‚Wir-Gefühls‘ oder ‚Nationalvolkes‘, das schnell zu Ausgrenzung oder gar Vernichtung Anderer führen kann. Die beiden Demokratieelemente erzeugen hingegen gesellschaftlichen Bezug der Differenten aufeinander, die sich als berechtigte Mitglieder einer fairen Konflikt- bzw. Streit-Community verstehen können. Zusammenhang entsteht hier gerade in der gegenseitigen Anerkennung und Zumutung von Unterschiedlichkeit und der damit verbundenen unvermeidbaren Konflikthaftigkeit. Statt aber Konflikte mit einem dualistischen Freund-Feind-Schema zu bearbeiten, gibt es Alternativen. So Simmel (1908): Gegen die „Dissoziation“ der Kräfte eines „auseinanderführenden Dualismus“ antwortet die „Assoziation“ der Führung eines Konfliktes als „Abhilfebewegung“: „...man vereinigt sich, um zu kämpfen, und man kämpft unter der beiderseitig anerkannten Herrschaft von Normen und Regeln“ (Simmel 1908:264). Demokratische Teilhabe und Teilnahme beinhaltet eine solche Assoziation: „Democracy... is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience“ (Dewey 1985:93); Demokratie ist primär eine Form des assoziierten und assozierenden Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung. Kulturelle Bildung hat große Chancen, gerade Kindern und Jugendlichen, Benachteiligten und Marginalisierten solche Demokratieerfahrungen der Verbindung der Differenten in fairem Streit und argumentativer Aushandlung um ein gutes und gerechtes gesellschaftliches Leben für alle zu eröffnen. Kulturelle Bildung wird kaum die „dissoziativen Kräfte“ des globalen Kapitalismus aufheben können – dazu werden andere politische Kämpfe nötig sein –, aber für die gesellschaftlich-politischen Bildungs- bzw. Wirksamkeitserfahrungen der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen ist sie alles andere als egal und damit auch nicht für deren Chancen, sich an solchen Kämpfen demokratisch zu beteiligen.

Verwendete Literatur

- Bandura, Albert (1998): Personal and collective efficacy in human adaptation and change. In J. G. Adair, D. Belanger, & K. L. Dion (Eds.), *Advances in psychological science: Vol. 1. Personal, social and cultural aspects* (pp. 51-71). Hove, UK: Psychology Press.
- Beck, Iris (2016): Partizipation und Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Knauer, Rainard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): *Demokratische Partizipation von Kindern* (74-89). Weinheim.
- Beck, Iris (2014): Partizipation/Teilhabe. In: Heimlich, Ulrich/Stein, Roland/Wember, Franz B. (Hrsg.): *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen* (267-271). Stuttgart.
- Blühdorn, Ingolfur (201): *Simulative Demokratie - Neue Politik nach der postdemokratischen Wende*. Berlin.
- Brähler, Elmar/Decker, Oliver (2010): Deprivation, Lebenszufriedenheit, Arbeitslosigkeit und Demokratie. In: Decker, Oliver/Weißmann, Marliese/Kiess, Johannes/Brähler Elmar: *Die Mitte in der Krise. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2010* (97-105). Berlin.
- Brumlik, Micha/Brunkhorst, Hauke (1993): *Gemeinschaft und Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main.
- Bundesjugendkuratorium (2009): *Partizipation von Kindern und Jugendlichen - Zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. <https://www.bundesjugendkuratorium.de/aktivit%C3%A4ten/stellungnahmen/> (letzter Zugriff 10.8.2017)
- Butterwegge, Christoph (2012): *Krise und Zukunft des Sozialstaates*. Wiesbaden.
- Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar (Hrsg.): *Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechtsextreme Einstellung in Deutschland*. Gießen.
- Dewey, John (1985/1916) *The Middle Works 1899-1924, Vol. 9: Democracy and Education 1916*. Ed. By J.A. Boydston; Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dörre, Klaus/Lessenich, Stephan/Rosa, Hartmut (2009): *Soziologie - Kapitalismus - Kritik. Eine Debatte*. Frankfurt/M.
- Gadamer, Hans-Georg (1970): Über die Unverständlichkeit der Wissenschaft. In: *Bücherei und Bildung* (21-27).
- Gronemeyer, Marianne (2002): *Die Macht der Bedürfnisse. Überfluss und Knappheit*. 1. Auflage. WBG, Darmstadt.

Habermas, Jürgen. (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt/M..

Habermas, Jürgen (1998): Die postnationale Konstellation. Politische Essays. Frankfurt/M.

Hans-Böckler-Stiftung (2017): Kinderarmut weiter gestiegen. In: Böckler Impuls Ausgabe 10/2017.
https://www.boeckler.de/109051_109072.htm (letzter Zugriff 10.8.2017).

Heinze, Rolf G./Schmid, Josef/Strünck, Christoph (1999): Vom Wohlfahrtsstaat zum Wettbewerbsstaat: Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik in den 90er Jahren. Wiesbaden.

Hoffmann-Axthelm, Dieter (2017): Lokaldemokratie und Europäisches Haus. Roadmap für eine geöffnete Republik. Bielefeld.

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

Kessler, Fabian/Otto, Hans-Uwe (2003): Aktivierende Soziale Arbeit. Anmerkungen zur neosozialen Programmierung Sozialer Arbeit. In: Dahme, Heinz-Jürgen/Otto, Hans-Uwe/Wohlfahrt; Norbert/Trube, Achim (Hrsg.) (2003): Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat (57-73). Opladen.

Kessler, Fabian/ Otto, Hans-Uwe (Hrsg.)(2009): Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven. Weinheim und München.

Krüger, Thomas/Dengel, Sabine (2017): Partizipation als politischer Anspruch Kultureller Bildung. In: Hübner, Kerstin/Kelb, Viola/Schönfeld, Franziska /Ullrich, Sabine (Hrsg.): Teilhabe. Versprechen?! Diskurse über Chancen- und Bildungsgerechtigkeit, Kulturelle Bildung und Bildungsbündnisse (101-113). München: kopäd.

Lessenich, Stephan (Hrsg.) (2002): Wohlfahrtsstaatliche Grundbegriffe. Historische und aktuelle Diskurse. Frankfurt/m./New York.

Lessenich, Stephan (2012): Von der Krise zur Transformation des Wohlfahrtsstaates? Ein Diskussionsanreiz in dreizehn Zehnzeilern. Unter: http://www.kolleg-postwachstum.de/sozwgmedia/dokumente/Thesenpapiere+und+Materialien/Thesenpapier+Krise+_+Lessenich.pdf. (letzter Zugriff 10.12.2018)

Lindner, Werner (2015): „Es muss was geschah’n – aber es darf nix passieren.“ Partizipation zwischen politischen und pädagogischen Arrangements. In: Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/muss-was-geschehn-darf-nix-passieren-partizipation-zwischen-politischen-paedagogischen> (letzter Zugriff 9.8.2017).

Lukes, Steven (1985): Marxism and Morality. Oxford.

Maykus, Stephan (2017): Kommunale Sozialpädagogik. Theorie einer Pädagogik des Sozialen in der Stadtgesellschaft. Weinheim und Basel.

Nachtwey, Oliver (2016): Die Abstiegs-gesellschaft - Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne. Berlin.

Pateman, Carole (1970): Participation and Democratic Theory. Cambridge.

Rancière, Jacques (2002): Das Unvernehmen. Frankfurt/M..

Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2013) Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In: Kulturelle Bildung Online. <http://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-bildung-aesthetische-bildung-kulturelle-bildung>. (Letzter Zugriff 10.8.2017).

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

Richter, Helmut (2019): Kommunalpädagogik. In: Otto, H.-U./Coelen, T./Bollweg, P./Buchna J.(Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden 2019.

Richter, Elisabeth/Richter, Helmut/Sturzenhecker, Benedikt/Lehmann, Teresa/Schwerthelm Moritz (2016): Bildung zur Demokratie – Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische Institutionen. In: Knauer Raingard/ Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.) (2016): Demokratische Partizipation von Kindern (107-129). Weinheim.

Schäfer, Armin (2010): Die Folgen sozialer Ungleichheit für die Demokratie in Westeuropa. In: Zeitschrift für vergleichende Politikwissenschaft, 4. Jg.,131-156. Demokratiebildung an Schulen -Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen. Gütersloh.

Schneider, Helmut/Gerold, Markus (2018): Demokratiebildung an Schulen -Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen. Gütersloh.

Schnurr, Stefan (2018): Partizipation. In: Hans-Uwe Otto/Hans Thiersch/Rainer Treptow/Holger Zieler (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit (1126-1137), 6. Überarbeitete Auflage. München-Basel.

Seel, Martin (2014): Aktive Passivität. Über den Spielraum des Denkens, Handelns und anderer Künste. Frankfurt/M..

Seitz, Hanne (2012): Partizipation - Formen der Beteiligung im zeitgenössischen Theater. Unter: http://www.was-geht-berlin.de/sites/default/files/hanne_seitz_partizipation_2012.pdf (letzter Zugriff 8.8.2017)

Simmel, Georg 1908: Der Streit. In: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung (247-336). Leipzig.

Sturzenhecker, Benedikt (2013): Demokratiebildung in der Debatte um Rancières Begriff der Demokratie und Postdemokratie. In: Widersprüche (43-58), Heft 130. Download unter: www.widersprueche-zeitschrift.de/article1688.html.

Sturzenhecker, Benedikt(2015): Sich einmischen in Raumkonflikte mit Kindern und Jugendlichen – Konzepte und Praxis Offener Kinder- und Jugendarbeit. In: Reutlinger, Christian/Kemper, Raimund (Hrsg.): Umkämpfter öffentlicher Raum. Herausforderungen für Planung und Jugendarbeit (63-82). Wiesbaden.

Sturzenhecker, Benedikt: Wie Kinder- und Jugendhilfe „kooperativ in der Kommune demokratisches Engagement von Kindern und Jugendlichen fördern“ kann. In: Sturzenhecker, Benedikt/Glaw, Thomas (Hrsg.): Förderung demokratischen Engagements von Kindern

und Jugendlichen - aus der Kinder- und Jugendhilfe hinein in die Kommune. Band 3 zur GEBE-Methode. Gütersloh (i.V.).

Vogel, Berthold (2017): Die Mitte fürchtet sich. In: Die ZEIT ONLINE. <http://www.zeit.de/wirtschaft/2017-03/sozialpolitik-status-wohlstand-arm-reich-populismus> (letzter Zugriff 9.8.2017).

Voigtsberger, Ulrike (2017): Demokratie in Kindertageseinrichtungen – auch für Fachkräfte. In: Richter, Elisabeth/Lehmann, Teresa, Sturzenhecker, Benedikt (2017): So machen Kitas Demokratiebildung (243-248). Weinheim.

Witt, Kirsten (2017): Teilhabe und Partizipation – Auftrag und Bildungsziel. In: Hübner, Kerstin/Kelb, Viola/Schönfeld, Franziska /Ullrich, Sabine (Hrsg.): Teilhabe. Versprechen?! Diskurse über Chancen- und Bildungsgerechtigkeit, Kulturelle Bildung und Bildungsbündnisse (21-33). München: kopaed.

Anmerkungen

Dieser Text ist eine überarbeitete und erweiterte Fassung von: Sturzenhecker, Benedikt: Teilhabe und Teilnahme in Konzepten und Projekten Kultureller Bildung. In: Hübner, Kerstin/Kelb, Viola/Schönfeld, Franziska /Ullrich, Sabine (Hrsg.): Teilhabe. Versprechen?! Diskurse über Chancen- und Bildungsgerechtigkeit, Kulturelle Bildung und Bildungsbündnisse (115-128). München: kopaed.

Zitieren

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

Benedikt Sturzenhecker (2019): Integrationspotentiale demokratischer Teilhabe und Teilnahme – reflektiert an Konzepten und Projekten Kultureller Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/integrationspotentiale-demokratischer-teilhabe-teilnahme-reflektiert-konzepten-projekten>

(letzter Zugriff am 22.03.2022)

Veröffentlichen

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

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