

Veröffentlicht auf kubi-online (<https://www.kubi-online.de>)

ganzheitlich, kommunal, kulturell – Das Potenzial Kultureller Bildung in kommunalen Bildungslandschaften

von Dieter Rossmeissl

Erscheinungsjahr: 2022

Stichwörter:

Bildungslandschaften | Ko-Konstruktion | Kommunale Gesamtkonzepte | Ganztagschule | Möglichkeitssinn | Neugier | Unsicherheit | Kompetenzen | Teilhabe

Abstract

Kulturelle Bildung ist eine wichtige Aufgabe der Schule, reicht aber weit über deren Kanon und Gelände hinaus. Kommunale Bildungs- und Kulturlandschaften bilden den Rahmen für ein erweitertes Bildungsverständnis, in dem Kulturelle Bildung eine zentrale Rolle spielt. Diese beschränkt sich nicht auf den Umgang mit Kultur, sondern trägt zur Entwicklung von Kompetenzen bei, die lebensnotwendig und für eine Demokratie unerlässlich sind. Dazu gehören vorrangig die Fähigkeit, in Alternativen zu denken, im Scheitern Chancen zu sehen und sich eine Welt von Möglichkeiten als Bedingung von Innovation zu erschließen. Mit der Trias von Stadt, Kultur und Bildung befasst sich der Beitrag, der damit Kulturelle Bildung im Zentrum aller drei Aspekte verortet.

Kultur ist mehr als nur Bildung. Und Bildung ist mehr als nur Kultur. Aber ohne Kulturelle Bildung können beide nicht dauerhaft existieren. Bildung ohne Kultur ist der Weg in die asoziale Leistungsgesellschaft, Kultur aber wird erst nachhaltig durch Bildung.

Eigentlich schien alles klar: „Das gesamte Schulwesen steht unter Aufsicht des Staates“ (Art. 7 GG), und die „Erfüllung der staatlichen Aufgaben ist Sache der Länder“ (Art. 30 GG). Die Länder aber, die sich im föderalen System des Bundes so stark machen für dezentrale Strukturen und Kompetenzen, haben vom Vertrauen in die Kompetenz regionaler und lokaler Bildungspolitik lange Zeit wenig erkennen lassen.

Kulturelle Bildung in kommunalen Bildungslandschaften

Im November 2007 haben die Städte dagegen in Aachen eine Erklärung verabschiedet mit der Botschaft, dass sie nicht mehr gewillt seien, auf das formale Funktionieren von Schulen beschränkt zu werden,

sondern Folgerungen aus der Einsicht gefordert: „Ausgangspunkt für Bildungsprozesse ... ist die kommunale Bildungslandschaft“ und gleich hinzugefügt: „Die Kulturelle Bildung wird als wichtiger Teil ganzheitlicher Bildung einbezogen.“

Das war konsequent, sind doch gerade die Orte Kultureller Bildung weitgehend communal: Musikschulen, Jugendkunstschulen, Bibliotheken und Volkshochschulen befinden sich in Trägerschaft der Städte oder sind überwiegend von ihnen finanziert. Hinzu kommen Ballett- und Tanzschulen, Stadtteil- und Jugendzentren sowie die vielen kulturellen Vereine. Zudem tragen auch die klassischen Kultureinrichtungen der Städte wie Museen, Galerien und Theater mit eigenen pädagogischen Angeboten zur Kulturellen Bildung bei. Auch die allgemeinen Bildungseinrichtungen wie Kindertagesstätten und Schulen, zu deren Auftrag die Kulturelle Bildung gleichfalls gehört, werden erheblich von den Kommunen getragen oder finanziert, in Bayern und Bremen teilweise sogar durch kommunales Lehrpersonal. Dennoch ist die Konzentration auf das jeweilige Eigeninteresse weiterhin groß und ein Weg zu funktionierenden Bildungslandschaften noch weit.

Für diese Entwicklung müssen sich die Schulen ebenso zur Stadt öffnen wie die Kultureinrichtungen in der Stadt zur Schule und sich auf der Basis gegenseitiger Anerkennung ihrer unterschiedlichen Strukturen und Kompetenzen begegnen. Das zu ermöglichen ist eine Kernaufgabe kommunaler Kultur-, Bildungs- und Jugendpolitik. Die Steuerungsfunktion der Städte in den kommunalen Bildungslandschaften beschränkt sich also nicht auf Monitoring und punktuelle Vernetzung. Damit das politische wie pädagogische Projekt einer lebensweltorientierten Bildung gelingt, müssen die Städte Gesamtkonzepte entwerfen, was nur unter Einschluss Kultureller Bildung gelingt.

Der viel zitierte Satz, dass es ein Dorf brauche, um ein Kind zu erziehen, hat eine topografische und eine qualitative Bedeutung. Erstere verweist auf die Vielzahl der Bildungsangebote, der Lernorte und Erfahrungsmöglichkeiten im Umfeld des Kindes – auf die Kommune als Lebensraum. Letztere betont die Notwendigkeit unterschiedlicher Qualifikationen und Kompetenzen für die Bildung und Erziehung. Während die Vernetzung der Orte in der kommunalen Bildungslandschaft schon erhebliche Fortschritte gemacht hat, ist die Ko-Konstruktion einer ganzheitlichen Bildung in verschränkten methodischen Zugängen noch weitgehend defizitär. Für Lehrer*innen und viele Eltern ist die Schule mit ihrer curricularen Bildungsvermittlung noch immer der zentrale Ort, auch wenn dieser weit mehr auf Rezeption als auf Exploration setzt. Mit Schwerpunkt auf sozialem und personalem Lernen hat die Sozialpädagogik einen akzeptierten Platz daneben erobert und befindet sich in einem (zögerlichen) Ausbau. Kulturelle Bildung als drittes Kind der umfassenden „Mutter Pädagogik“ hat diesen Schritt noch längst nicht in gleichem Maße geschafft (Rossmeissl 2009:24). Immerhin nimmt auch der Anteil der Kulturvermittler*innen zu und hat sich, ausgehend von Kultureinrichtungen, den Weg in Schulen und (noch in geringerem Maß) in Kindertageseinrichtungen gebahnt. Was für die Personen gilt, gilt auch für die Institutionen: ein Selbstverständnis aller Kultureinrichtungen als Teil von Bildung (ohne sich auf diese zu beschränken) und eine dazu ausreichende Finanzausstattung. Die Städte bestehen deshalb auf einer umfassenden „staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft“, die auch finanzielle Konsequenzen einschließt.

Kulturelle Bildung ist seit den 1990er Jahren zunehmend von nahezu allen Kultureinrichtungen, welche die Städte vorhalten, als integraler Teil ihres kulturellen Auftrags anerkannt und institutionell verankert. Das gilt vor allem für Museen und Bibliotheken, die sich – im Gegensatz zu den kunstproduzierenden Einrichtungen wie Theater (die lange meinten, ihr Selbstverständnis als „moralische Anstalt“ sei Bildung

genug) und Orchester – prinzipiell einem Bildungsauftrag verpflichtet sehen. Auch die Etat-Ansätze für Bildungsangebote an Kinder und Jugendliche sind bei den Museen höher als bei allen anderen Kultureinrichtungen. Allerdings haben die Theater mit Jugend-Clubs, Diskussionsgruppen und Schul- wie Kita-Veranstaltungen seit den 1990er Jahren erheblich aufgeholt. Sie beteiligen, wie Museen und Bibliotheken, nicht nur Künstlerinnen und Künstler an der Konzeption und Durchführung von Bildungsformaten, sondern auch am meisten pädagogische Fachkräfte (Keuchel 2013:61f). Trotz etlicher Ansätze haben die Orchester bei pädagogischem Fachpersonal wie beim finanziellen Engagement den größten Nachholbedarf.

Kulturelle Bildung als kommunale Aufgabe erfordert Fachpersonal mit kultureller und pädagogischer Qualifikation, ohne dass jede*r Künstler*in, die*der in die Schule kommt oder mit ihr kooperiert, beides zertifiziert aufweisen muss. Auch hier gilt der Grundsatz kompensatorischer Kompetenzen auf Augenhöhe: Die pädagogische Verantwortung und die Vermittlungsarbeit bleibt bei den Lehrer*innen, für die künstlerische Anleitung sind die Künstler*innen zuständig. Deshalb können Lehrer*innen ihre Verantwortung auch nicht einfach delegieren, wenn Künstler*innen in die Schule kommen oder Kultureinrichtungen aufgesucht werden. Nicht in der Addition unterschiedlicher Lernorte, Lernwege und Erkenntnisbedingungen besteht das Konzept Kultureller Bildung in Schulen, sondern in der sich ergänzenden Präsenz aller Beteiligten.

Kultur in der Stadt: Kooperationen zur Kulturellen Bildung

Die Implementierung künstlerischer Kompetenz in die Schule ist derzeit stark von der Schulform abhängig. Bei den Ganztagschulen wird das besonders deutlich. Zwar bieten fast alle außerunterrichtliche Kurse und Aktivitäten im musischen und literarischen Bereich an, doch kooperieren an den Gymnasien gerade einmal knapp 36 % mit Musikschulen, Jugendkunstschulen und Kulturvereinen, in der übrigen Sekundarstufe I gar nur 29 %, während sich im Primarbereich immerhin über 46 % auf musiche Erfahrungen und Kompetenzen von Partner*innen einlassen (Rat für Kulturelle Bildung 2017:55).

Die pädagogisch notwendige und kommunal mögliche Vernetzung traditionell „außerschulischer“ Angebote Kultureller Bildung mit der Institution Schule führt zu einer größeren Abhängigkeit jeder Seite von der Entwicklung der anderen. Für die traditionell als außerschulisch sozialisierten Bildungsträger – insbesondere für die Jugendverbände – stellt deshalb die Ausweitung der Ganztagschule ein erhebliches Problem dar, da sie den zeitlichen Spielraum der Kinder und Jugendlichen für außerschulische Aktivitäten minimiert. Zugleich muss die Ganztagschule den Wegfall außerschulischer Ergänzungen in Sport, Freizeit und Kultur in ihrem Rahmen kompensieren und ist deshalb auf einen wesentlich umfassenderen Bildungsbegriff verwiesen. Für beide ist also die Integration ihrer Angebote notwendig.

Da der Bildungsort Schule als einziger *alle* Kinder und Jugendlichen erreicht (wenn auch in getrennten Schulformen), bietet seine Vernetzung mit den weiteren Kultur- und Bildungsinstitutionen in der Differenziertheit und lokalen Dichte der Stadt die Chance, unterschiedliche *Vermittlungskompetenzen*, die im kommunalen Raum vorhanden sind, zu nutzen sowie durch abwechselnde Zugänge *Bildungsmotivation* zu stärken und schließlich Kulturelle Bildung über das Schulangebot hinaus *allen zu öffnen*. Wassilios Fthenakis spricht von Ko-Konstruktion und meint damit einen pädagogischen Ansatz, der die Kinder und Jugendlichen gemeinsam mit Eltern und Fachkräften ebenso in den Lernprozess wie den Austausch mit anderen einbezieht (vgl. Fthenakis 2009). Dies impliziert eine Ausweitung auch auf die unterschiedlichen

Bildungsorte im kulturellen Kontext der Stadt.

Der Turmbau zu Babel und die mögliche Chance der Kultur

Ein biblisches Beispiel für die Chancen Kultureller Bildung an urbanen Orten findet sich in der Stadt Babylon. Der Turmbau dort wird gern als Zeichen menschlicher Hybris interpretiert, die mit sprachlicher Zersplitterung und künftigem Unverständnis bestraft wird. Diese Interpretation ist nicht zwingend: Es ging damals vielmehr um ein herausragendes Projekt, das in seiner Größe sogar Gott in bedenkliche Eifersucht brachte, indem er befürchtete: „Was sie jetzt begonnen haben, zeigt, dass ihnen künftig nichts unmöglich sein wird. Sie werden alles tun, was sie sich ausdenken. Steigen wir hinunter und verwirren ihre Sprache, dass keiner mehr den anderen versteht!“ (Genesis Kap. 11). Damit war das *eine* Projekt, der Bau, gescheitert, aber eben dieses Scheitern erwies sich als kulturelle Chance. Die in viele Gruppen diversifizierten Menschen, die sich in mühevollen und zugleich kreativen Kommunikationsformen erst wieder neu orientieren mussten, hatten plötzlich nicht *ein* Projekt, sondern konnten neue, *unterschiedliche* Projekte entwickeln und dabei unterschiedliche Wege zur Herausbildung neuer kultureller Ziele finden. Man kann den Turmbau zu Babel gut als Geburtsstunde der kulturellen Vielfalt verstehen, in der neben dem, was ist, immer auch die Möglichkeit eingeschlossen ist, dass es gleichwertig ganz anders auch sein könnte. Diese Suche nach alternativen, neuen Wegen unter noch unbekannten Bedingungen lässt sich als wichtiger Schritt verstehen – auch für die Entwicklung Kultureller Bildung.

Das zielt auch auf den „Möglichkeitssinn“, den Robert Musil in seinem „Mann ohne Eigenschaften“ definiert als die Fähigkeit, „alles, was ebenso gut sein könnte, zu denken und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist“ (Musil 1952:16). Diese Fähigkeit ist zwar nicht auf Kultur beschränkt, sie ist aber eine geradezu definitorische Eigenschaft von Kultur und Kultureller Bildung, in der es keinen abgrenzenden Gegensatz von richtig und falsch gibt, sondern nur den immer neu zu führenden Diskurs. Kunst, Kultur und ihre Bildung sind zwar nicht auf ein Scheitern hin angelegt, aber sie wissen, dass Fehler und Scheitern zu ihren Existenzbedingungen gehören. Zugespitzt lässt sich sagen: Eine Bedingung des Erfolgs Kultureller Bildung ist die Fähigkeit zum Scheitern. Das Scheitern erst macht die Suche nach Alternativen notwendig und öffnet damit neue Horizonte des Denkens und Handelns.

Wohl das Wichtigste, was Kulturelle Bildung lehrt, ist die Fähigkeit, in Alternativen zu denken. „Alternativlos“ ist in der Regel eine geistige Bankrotterklärung. Um Alternativen zu ermöglichen, müssen Entscheidungen revidierbar sein – und man muss den Mut lernen, das zu tun. Peter Bieri, Philosophie-Professor an der FU Berlin, den viele sicher besser unter seinem Künstlernamen *Pascal Mercier* als Autor von „Nachzug nach Lissabon“ kennen – fordert: „Zur Bildung gehört die Einsicht in die historische Zufälligkeit ... Es hätte alles auch anders kommen können.“ Er folgert daraus als seine Lieblings-Definition von Bildung: „Der Gebildete ist einer, der ein möglichst breites und tiefes Verständnis der vielen Möglichkeiten hat, ein menschliches Leben zu leben“ (Bieri 2007:6).

Diese Einsicht hat Auswirkungen auch auf die Schule. Diese kann einem humanen Bildungsauftrag nur dann gerecht werden, wenn sie der Kulturellen Bildung gleichwertigen Raum und gleiches Gewicht gibt wie den Fächern mit messbarem Output. Mit der Öffnung hin zur Kulturellen Bildung zöge sie die Konsequenz aus der Erkenntnis, dass bloße Wissensvermittlung, losgelöst von den persönlichen Bedingungen und Perspektiven, bereits jetzt viel von ihrer Bedeutung verloren hat – zum einen wegen der sinkenden Halbwertszeit von Wissen, zum anderen wegen dessen zeitloser und ubiquitärer Verfügbarkeit im Internet.

Ziel der Schule muss es vielmehr sein, Kompetenzen im Umgang mit Wissen und kreative Handlungsfähigkeit in der eigenen Lebenswelt zu entwickeln.

Das Potenzial Kultureller Bildung

Was Kulturelle Bildung über kulturelle Kompetenz im engeren Sinn hinaus vermitteln kann, ist essentiell für das, was Lernen und damit die Teilhabe an Bildung ausmacht:

- *Neugier auf Neues*: Nicht nur lernen, was ist, sondern erproben, was möglich ist. Das ist eine der zentralen Kompetenzen Kultureller Bildung. Schule muss hungrig machen, nicht satt. Kinder und Jugendliche sollen den alltäglichen Lebensraum als Lernressource erfahren (was vor allem für Ganztagschulen wichtig ist), in der nonformales und informelles Lernen mit dem traditionellen formalen Lernen sich verbindet. Kulturorte, wo das geschieht, sind deshalb ein wesentliches Element der kommunalen Bildungslandschaft, die aber erschlossen werden müssen. Damit ist auch die Chance für Kunst und Kultur verbunden, aus ihrer Traditionverbundenheit auszubrechen und so innovativ zu werden, wie sie sich schon jetzt immer zu sein glaubt oder zu sein vorgibt.
- *Kreativität*, um neue Lösungen für neue Probleme zu finden jenseits der schlichten Dichotomie von „richtig“ und „falsch“. Kultur kennt diese pauschalen Kategorien nicht. Von ihr und mit ihr kann man lernen, mit differenzierteren Unterscheidungen umzugehen, sie auf die Entwicklung der eigenen Person und der Gesellschaft anzuwenden. Wo „richtig“ und „fasch“ keine verlässlichen Kategorien sind, muss das eigene Tun immer wieder kritisch befragt werden, um sich der eigenen Position zu versichern. Diese Fähigkeit zur Selbstkritik stärkt zugleich die *Resilienz*, die in einer stetig Anpassungfordernden Welt zur Überlebensqualifikation wird (siehe: Michael Dietrich „[Mit Kultureller Bildung durch die Krise](#)“).
- *Soziale Kompetenzen* als Kernelement einer Kultur, die offen ist für Vielfalt, Konflikte und Gemeinsamkeiten. Deshalb gehören übrigens neben Künstler*innen auch Schulsozialpädagog*innen an jede Schule.
- Und schließlich: Wir kennen alle den hoffnungsvollen Spruch „non scholae sed vitae discimus“. Aber selbst der schreibt die Trennung von Schule und Gesellschaft gedanklich fort. Es kommt darauf an, mit der *Verbindung* von Bildung in der Stadt und in der Schule diese Trennung zu überwinden. Dafür ist ein neuer, integrierter Bildungsbegriff unter Einbezug kultureller Inhalte, Vermittlungsformen und Orte nötig.

Die Aufhebung der gesicherten Dichotomie von richtig und falsch führt zur Fähigkeit, mit *Unsicherheit* zu leben. Der Möglichkeitssinn, der immer wieder neue Optionen denkbar macht, erfordert auch immer wieder neue Auswahl-Entscheidungen, für die verlässliche Kriterien fehlen. Jeder Weg, den man an einer Gabelung, an einem weiten Platz gar, einschlägt, bedeutet die Absage an alle anderen Möglichkeiten an dieser Stelle. Jede Entscheidung ist deshalb mit der Unsicherheit verbunden, sie könne sich auch als eine falsche erweisen. Die Notwendigkeit von Entscheidungen reicht eben oft wesentlich weiter als die Fähigkeit zur Beurteilung ihrer Folgen. Kulturelle Bildung kann lehren, diese Unsicherheit nicht nur zu ertragen, sondern als notwendiges Element der eigenen Entwicklung zu begreifen und zu gestalten.

Die Fähigkeit, sich in Alternativen zu denken, sich selbst, das eigene Urteil und den eigenen Standpunkt immer wieder in Frage zu stellen, ist nicht nur Voraussetzung einer demokratischen Gesellschaft, sondern

auch Überlebensqualität in einer sich verändernden Welt. Jugendkunstschulen, Musikschulen, Theaterclubs, Workshops mit Künstler*innen, Lesecafés und viele andere Orte kultureller Arbeit sind die Erlebnisfelder, in denen diese Fähigkeit erprobt und entwickelt werden kann. Das „sapere aude!“ der Aufklärung wird in den immer neuen Gestaltungsmöglichkeiten kultureller Tätigkeit wie kultureller Rezeption sinnfällig erlebbar. Ins Politische übersetzt entspricht das der visionären Forderung Willy Brandts, „mehr Demokratie zu wagen“. Deshalb ist Kulturelle Bildung nicht nur Voraussetzung, an Kultur teilzuhaben. Sie ist notwendig zur Teilhabe an Gesellschaft – für eine demokratische Gesellschaft zumindest.

Bildung als humaner Prozess

Bildung ist ein menschheitsgeschichtlicher Prozess. Der Transfer erworbenen Wissens und gemachter Erfahrungen an die jeweils nächste Generation schafft die Voraussetzung dafür, nicht „das Rad immer wieder neu erfinden“ zu müssen, was jeden Bildungsfortschritt verhindern würde, sondern einen generationenübergreifenden Prozess für die Entwicklung der Lebens- und Überlebensbedingungen zu konstruieren. Diese Perspektive macht Bildung nachhaltig, wie es auch in [Ziel 4 der UNO-Ziele für nachhaltige Entwicklung](#) (SDG) von 2015 beschrieben wird (vgl. hierzu auch die zahlreichen Artikel im *kubionline* Themenfeld „[Künste, Natur, Nachhaltigkeit](#)\“). Der spezifisch kulturelle Beitrag besteht dieser Zielsetzung zufolge in der „Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“ ([ebd. SDG 4.7](#)).

In diesem humanen Bildungsprozess spielen Sprache und Imagination eine zentrale Rolle. „Nur der Mensch kann über etwas sprechen, das gar nicht existiert, und noch vor dem Frühstück sechs unmögliche Dinge glauben“, stellt Yuval Noah Harari in seiner genialen „Kurzen Geschichte der Menschheit“ fest. Seine weitreichende Konsequenz daraus: „Mit der fiktiven Sprache können wir uns nicht nur Dinge ausmalen – wir können sie uns vor allem *gemeinsam* vorstellen. Wir können Mythen erfinden, wie die Schöpfungsgeschichte der Bibel ... Diese und andere Mythen verleihen dem Sapiens die beispiellose Fähigkeit, flexibel und in großen Gruppen zusammenzuarbeiten“ (Harari 2015:37).

Dieser lange Bogen des Bildungsprozesses behält seine Spannkraft auch, wenn man ihn auf die Lebenszeit eines Menschen konzentriert. Ohne die hier müßige Diskussion über pränatales Lernen zu verfolgen, erweist sich Bildung als systemischer und lebensbegleitender Prozess, der spätestens mit der Geburt beginnt und – sieht man von malignen Störungen ab – bis an den Tod hinan anhält.

Auf diesen Prozess sind wir institutionell noch wenig eingestellt. Zwar brechen die Bildungsangebote nach der Zeit in Schule und Studium keineswegs ab, doch ist das Angebot, sind die Anreize viel schwächer ausgeprägt als in den Phasen von Kindheit und Jugend. Viele Weiterbildungsangebote sind zudem primär auf Updates im Rahmen des ergriffenen Berufs oder allenfalls als Zusatz- oder Umqualifikation bei Berufswechseln angelegt. Sie unterliegen damit nicht dem pädagogischen Ethos der Persönlichkeitsentwicklung oder dem zweckfreien Erkenntnisgewinn, sondern beschränken sich schmalspurig auf die ökonomische Nützlichkeit. Eine zumindest partielle Ausnahme stellen die Volkshochschulen und die Akademien zur politischen wie Kulturellen Bildung dar. Die Volkshochschulen, die in der Trägerschaft von Kommunen, Kommunalverbänden oder als weitgehend kommunal finanzierte Einrichtungen betrieben werden, verweisen wiederum auf die Dominanz lokal organisierter Bildung gerade im kulturellen Bereich. Hinzu kommen die Bibliotheken und urbanen Kultureinrichtungen mit ihrem eigenen Bildungsangebot.

Für einen Bildungsweg, der lebenslang neue Perspektiven eröffnet, ist ein *integrierter, ganzheitlicher Bildungsbegriff* nötig, der zweckrationale Elemente zwar nicht ausschließt, sich aber nicht auf sie konzentriert oder gar beschränkt. Der rasche Wandel der Gesellschaft legt schon in der Schule eine Verlagerung des Schwergewichts von Wissensvermittlung auf lernmethodische Kompetenz nahe, ohne dass diese Einsicht schon Allgemeingut geworden wäre. Sie erfordert den Erwerb zusätzlicher Bildungselemente im Laufe des ganzen Tages und eines ganzen Lebens. Die Kompetenzen, die Schule vermitteln soll, sind – anders als Wissen – entscheidend für den gesamten Prozess lebenslanger Entwicklung, also lebensbegleitenden Lernens. Lehrkräfte sind für die Konsequenzen dieser Entwicklung nicht ausgebildet und die staatliche Lehrerfortbildung, welche die integrativen Konsequenzen einer lokalen Bildungslandschaft nicht realisiert, steht ihr ignorant gegenüber. Institute zur regionalen Lehrerfortbildung in kommunaler Verantwortung und mit dafür passenden Konzepten, sind deshalb eine sinnvolle Investition.

Kompetenzen: personal, kulturell, partizipativ

Zu den Kompetenzen, die für eine lebenslange Lern- und damit Entwicklungsfähigkeit als Basis wachsender Bildung erforderlich sind, gehören (ohne Anspruch auf Vollständigkeit):

- *kognitive Kompetenzen*: Wissen ist immer noch nötig – und sei es als Lernfeld für die Kompetenz, damit umzugehen, Neues mit Bekanntem zu verbinden, Einzelnes in Zusammenhänge einzuordnen. Lernen heißt vergleichen.
- *komunikative und mediale Kompetenzen*: Die Fähigkeit zur mitgestaltenden Teilhabe an Gesellschaft setzt die Fähigkeit zur Interaktion in dieser Gesellschaft voraus. Das kann losgelöst von Zeit und Raum im virtuellen Bereich geschehen, wird aber auch den realen Raum brauchen, wenn sie in ihm wirksam werden soll. Bei beiden handelt es sich um zentrale Kulturkompetenzen.
- *kulturelle und soziokulturelle Kompetenz*: Wer die Chiffren einer Gesellschaft nicht versteht, versteht auch die Gesellschaft nicht. Dieses Verständnis aber ist Voraussetzung für Teilhabe. Diese Erfahrung hat sicher schon mancher in Urlaubsländern gemacht. Es ist auch die Erfahrung vieler Migrant*innen nach ihrer Ankunft in Europa.
- *historisch-politische Kompetenz* als Basis für Demokratie und die Fähigkeit, diese mit zu gestalten.
- *instrumentelle Kompetenzen* sichern die Überlebensfähigkeit in Lebensumfeld – von der U-Bahn-Karte bis zum Behördengang.
- *personale und emotionale Kompetenzen* schließlich als Kern jeder Bildung. Damit eng verbunden ist die Entwicklung eines Wertesystems, das individuelle Identität und sozialen Zusammenhalt in Balance bringt. Beide prägen gleich wertig die Verortung der*s Einzelnen in der Gesellschaft und ihrer Kultur. Die Werte-Entwicklung ist deshalb eine wesentliche Aufgabe auch der Kulturellen Bildung.
- *Digitale Kompetenz* ist die relativ neueste, doch schon heute unverzichtbare Fähigkeit, sich Teilhabe in allen Lebensbereichen zu erschließen. Sie ist „ein Sog der Zukunft“ (Rat für Kulturelle Bildung 2019:25), Treiber der Entwicklung und Tor zu neuen Kompetenzen. Sie erfordert aber auch die Möglichkeit zur Distanzierung von ihrem Objekt. „Smartness simplifiziert komplexe Lebenszusammenhänge. ... Es entstehen Leichtigkeitslügen“ (ebd.:27). Kulturelle Bildung schließt deshalb digitale Kompetenz immer mit ein. Bibliotheken und Volkshochschulen haben auf diesen Bedarf weitgehend reagiert, wenn auch immer wieder mit der Gefahr, statt kritischer Urteilsfähigkeit primär den beruflichen Nutzen im Blick zu haben. Das ausgeprägte Nutzerinteresse befördert diese Gefahr.

Partnerschaften mit Zukunft

Stabile Kulturinstitutionen tun sich mit einer Partnerschaft mit der Institution Schule relativ leicht. Manche Künstler*innen jedoch, die keine große Institution im gestärkten Rücken haben, fragen schon manchmal, wie sie denn neben den etablierten und besser bezahlten Lehrer*innen ihren Platz finden sollen. Dabei hätten sie Grund zum Selbstbewusstsein, bringen sie doch Erfahrungen in den Bildungsprozess ein, die Schule aufgrund ihrer Struktur nicht vermitteln kann. Der „Rat für Kulturelle Bildung“ nennt gleich in seiner ersten (insgesamt durchaus kritischen) Publikation als „Besonderheiten, die künstlerisches Handeln – auch in pädagogischen Kontexten – auszeichnen ... dessen spezifisch enges Verhältnis zur Kontingenz: zu den tendenziell unendlichen Vielzahl an Möglichkeiten“ und ihre „Prozesssensibilität“, da sich der Wert ästhetischer Abläufe nicht am Endprodukt misst, sondern an den „sinnlichen Prozesserlebnissen“ (Rat für Kulturelle Bildung 2013:47f). Freilich fügt der Rat auch die Warnung an, es dürfe damit nicht einfach alles begründet werden: „Wenn gar nicht mehr bewertet wird, weil es nur noch um prozesshafte, sinnesbetonte Erfahrungen geht, verlieren sowohl Kinder als auch Erwachsene ihre Kritikfähigkeit“ (ebd.:49). Qualitätsmerkmale aus den Künsten müssten deshalb auch in der Kulturellen Bildung Einzug halten.

Nicht nur Künstler*innen, sondern auch manche Kultur- und viele Sozialpädagog*innen haben ihr Selbstverständnis unabhängig von Schule entwickelt und ihre Konzepte nicht selten gerade gegen das Schulsystem im eigenen Bewusstsein verankert. Aber auch für die Schule ist die Annäherung ambivalent: Beide scheinen Probleme der eigenen Institution lösen zu können, bringen damit aber aufgrund ihrer Andersartigkeit auch Konfliktpotenzial ins Haus. So äußern gerade Kunst- und Musiklehrkräfte, die Repräsentant*innen künstlerischer Fächer also, gelegentlich verborgenes Missfallen, wenn Künstler*innen in die Schule kommen, im „eigenen“ Unterrichtsbereich der Lehrkräfte Kreativität entwickeln, welche Schüler*innen begeistert, und ihnen dann das verdrießliche Geschäft der Notengebung überlassen.

Auch Kultur- und Jugendeinrichtungen, die ihr Selbstverständnis bisher aus dem Adjektiv „außerschulisch“ bezogen haben und sich auch als pädagogisch-künstlerische Alternativen dazu verstehen, fällt die Annäherung nicht immer leicht. Allerdings werden sie – spätestens mit dem Ausbau von Ganztagschulen – ohne diese Annäherung an vermeintlich gefährliches Gelände einen Schwund ihrer Zielgruppen hinnehmen müssen und verschenken zudem die Chance, sich ein neues Tätigkeitsfeld zu erschließen.

Dennoch wird an der Integration der Pädagogiken von schulischer, sozialer und Kultureller Bildung, der Integration von Schule in Stadt wie von Kultur und sozialen Lebensbedingungen also, kein Weg vorbeigehen. Ihn passgenau zu gestalten, ist Aufgabe einer kommunal gesteuerten Bildungs- und Kulturlandschaft. Kulturelle Bildung ist dabei für eine humane Entwicklung unerlässlich.

Verwendete Literatur

Bieri, Peter (2007): Die Freude, an der Welt etwas besser zu verstehen. In: Kindergarten heute, Heft 12 (6-9). Freiburg: Herder.

Fthenakis, Wassilios E. (2009): Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. In: Wehrmann, Ilse: Starke Partner für frühe Bildung (1-12). Weimar: das netz.

Harari, Yuval Noah (2015): Eine kurze Geschichte der Menschheit. München: Pantheon.

Keuchel, Susanne (2013): mapping//kulturelle-bildung. Essen: Stiftung Mercator.

Musil, Robert (1952): Der Mann ohne Eigenschaften. Sonderausgabe 1970. Hamburg: Rowohlt.

Rat für Kulturelle Bildung (2019): Immer alles smart: Kulturelle Bildung, Digitalisierung, Schule. Essen: Rat für Kulturelle Bildung.

Rat für Kulturelle Bildung (2017): Mehr als weniger als gleich viel. Zum Verhältnis von Ökonomie und Kultureller Bildung. Essen: Rat für Kulturelle Bildung.

Rat für Kulturelle Bildung (2013): Alles immer gut. Mythen Kultureller Bildung. Essen: Rat für Kulturelle Bildung.

Rossmeissl, Dieter (2009): Die drei Kinder der Pädagogik. In: bjke Infodienst. Magazin für Kulturelle Bildung, Heft 93 (24-25). Unna: LKD.

Empfohlene Literatur

Themenfeld: Schule, Kita, Bildungslandschaften

Bessere Bildungschancen durch mehr Kulturelle Bildung an Orten der formalen Bildung, Qualitätsdimensionen kultureller Schulentwicklung, Forschungen zur interprofessionellen Zusammenarbeit von Künstler*innen und Pädagog*innen, Kooperationsperspektiven von außerschulischen Bildungspartnern und Kultureinrichtungen mit Schule und in lokalen Bildungslandschaften: Diese und weitere Dimensionen der Kulturellen Bildung werden **in 61 Fachbeiträgen** (Stand 04.02.2022) auf *kubi-online* thematisiert.

Anmerkungen

Der Artikel ist ein erheblich überarbeiteter Auszug aus:

Rossmeissl, Dieter (2021): [Die Klugheit der Städte. Bildung - Kultur - Demokratie](#). München: kopaed. Mehr zum Inhalt: [Inhaltsverzeichnis](#).

Zitieren

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

Dieter Rossmeissl (2022): ganzheitlich, kommunal, kulturell — Das Potenzial Kultureller Bildung in kommunalen Bildungslandschaften.
In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:
<https://www.kubi-online.de/artikel/ganzheitlich-kommunal-kulturell-potenzial-kultureller-bildung-kommunalen>
(letzter Zugriff am 24.10.2022)

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>