



ifa-Edition Kultur und Außenpolitik

Diversitätsorientierte Kulturelle Bildung in internationaler Perspektive

Diskurse, Modelle und Kompetenzen

Ernst Wagner

ifa-Edition Kultur und Außenpolitik

Diversitätsorientierte Kulturelle Bildung in internationaler Perspektive

Diskurse, Modelle und Kompetenzen

Ernst Wagner

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	6
Zusammenfassung	7
1. Einführung	8
2. Zur Grundlegung: Experteninterviews in Deutschland	17
Beispiel 1: <i>Europe in Perspective</i>	17
Beispiel 2: Musik.Welt – Kulturelle Diversitäten der Musikalischen Bildung	19
Beispiel 3: <i>Performing Sustainability. Cultures and Development in West-Africa</i>	20
Beispiel 4: Magnet Theater, Südafrika	24
Auswertung der vier Beispiele	25
3. Zur Grundlegung: Internationale Perspektiven	31
3.1 Nationale oder transnationale Ansätze?	31
3.2 Zielgruppe(n): Wer ist „verschieden“?	32
3.3 Minderheiten- oder Mehrheitsorientierung?	34
3.4 Für oder mit? Defizit- oder Potenzialorientierung?	35
3.5 Medium: Durch die Künste oder in den Künsten?	36
3.6 Lernprozesse: Rezeption oder Produktion? Kritik oder Kommunikation?	37
4. Konzepte und Verständnisse von diversitätsorientierter Kultureller Bildung	40
4.1 Normative Rahmung	40
4.2 Potenziale der Künste	42
4.3 Kompetenzen	45
4.4 Kritischer Methodenpluralismus	47
5. Zentrale Begriffe und Modellbildung (Analytische Matrix)	48
5.1 Interaktionen: Multi-, Inter-, Transkultur	48
5.2 Dominanzen: Global-, Mono-, Leitkultur	50
5.3 Nutzen der Kategorien für Strategien in der Kulturellen Bildung	51
5.4 Analytische Matrix der Ansätze – ein inhaltliches Strukturmodell	53
5.5 Zur Nutzung des Modells	54
6. Kompetenzmodellierung	55
7. Zur Legitimation von diversitätsorientierter Kultureller Bildung	60
7.1 UNESCO-Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen	60
7.2 Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education	63
7.3 Weitere Dokumente	64
8. Empfehlungen	66

9. Fazit und Ausblick	68
Literatur	70
Anlage 1: UNITWIN – Yearbook: Zielgruppen und Konstellationen	75
Anlage 2: UNITWIN – Yearbook: Themen der Beiträge	76
Anlage 3: Exemplarische Projektidee für einen Modellversuch zum Kulturellen Gedächtnis	79
Über den Autor	82

Vorwort

Zunehmende Diversität in der deutschen Gesellschaft infolge von Globalisierung und Pluralisierung von Lebensstilen wirft die Frage auf, welche Kompetenzen wir als Bürgerinnen und Bürger benötigen, um konstruktiv mit der steigenden Vielfalt von Erfahrungen umzugehen. Die Künste und die Kulturelle Bildung bieten dabei Raum, um interkulturelle Situationen erfahrbar zu machen und Handlungsoptionen zu erproben. Der internationale Austausch bietet dafür vielfältige Möglichkeiten, um eigene kulturelle Handlungsmuster zu reflektieren und in Dialog mit anderen Kulturen zu treten.

Die Studie von Ernst Wagner knüpft an diese Fragen an und untersucht die aktuelle Praxis und den Diskurs zu diversitätsorientierter Kultureller Bildung im internationalen Vergleich. Der Autor stellt zwei Modelle auf, die zum einen Praktikern dabei helfen sollen, Vorhaben der diversitätsorientierten Kulturellen Bildung inhaltlich und methodisch auszurichten. Zum anderen werden zentrale Kompetenzen der diversitätsorientierten Kulturellen Bildung im interkulturellen Austausch benannt und Handlungsempfehlungen diskutiert.

Die Studie entstand im Rahmen des deutsch-chinesischen Fachdialogs Kulturelle Bildung, welcher von der Stiftung Mercator und der China Soong Ching Ling Foundation initiiert wurde und in Kooperation mit dem ifa (Institut für Auslandsbeziehungen) durchgeführt wird. Das Ziel des Forums ist der Austausch zu zentralen Entwicklungsaufgaben im Bereich der Kulturellen Bildung sowie die Vertiefung des gegenseitigen Verständnisses. Das Projekt wird gefördert durch die Stiftung Mercator – wir bedanken uns an dieser Stelle für die großzügige Förderung und die gute Kooperation.

Ernst Wagner möchten wir auf diesem Wege herzlich für die gute Zusammenarbeit und das Engagement für diese Arbeit danken. Unser Dank gilt auch den Experten, die dem Autor für Gespräche im Rahmen der Studie zur Verfügung standen. Ferner bedanken wir uns bei unseren Kolleginnen des ifa im Bereich Dialog und Forschung Odila Triebel, Christina Buck-Rieder, Sarah Widmaier und Jana Scheible, die das Projekt konzeptionell und redaktionell begleitet haben.

Ronald Grätz

Generalsekretär des ifa
(Institut für Auslandsbeziehungen)

Winfried Kneip

Geschäftsführer
(Stiftung Mercator)

Zusammenfassung

Die zunehmende Anzahl internationaler Projekte im Bereich der Kulturellen Bildung bedarf einer Untersuchung der verschiedenen nationalen wie internationalen Verständnisse. Welche Begriffe und Vorstellungen liegen in der aktuellen Praxis bzw. in den Diskursen vor? Wie kann das Feld sinnvoll modelliert werden und wie kann Kulturelle Bildung stärker in die AKBP integriert werden? Dabei spielen Konzepte der interkulturellen Bildung eine besondere Rolle. Die Studie wertet nationale wie internationale Erfahrungen und Reflexionen aus. Darauf aufbauend wird eine „analytische Matrix“ sowie ein Kompetenzmodell entwickelt, die als Erkenntnis- und Bewertungsinstrument für die Projektentwicklung und -auswertung eingesetzt werden können. Auf dieser Basis und im Abgleich mit internationalen Rahmenbedingungen werden abschließend Empfehlungen für eine diversitätsorientierte Kulturelle Bildung im Kontext der AKBP gegeben.

1. Einführung

Am Thema Kulturelle Bildung im Kontext der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) gibt es ein doppeltes Interesse (Weigl 2015): Zum einen gilt es, gute Kulturelle Bildung in Deutschland zu entwickeln und zu sichern („den Standort Deutschland stärken“ (ebd.: 21)). Zum anderen geht es darum, mit Hilfe von Projekten der Kulturellen Bildung durch internationale Kooperationen die Beziehungen zu anderen Staaten und Zivilgesellschaften mitzugestalten. Kulturelle Bildung in diesem Sinn ist damit ein wertvoller Beitrag zu transnationalen Kooperationen.

Bei internationalen wie bei interkulturellen Projekten der Kulturellen Bildung gibt es jedoch eine weit verbreitete, immer wieder auch kritisch diskutierte Vorstellung (z. B. Jörissen/Unterberg 2018), die – stark vereinfacht – so beschrieben werden kann: Teilnehmende an Maßnahmen und Projekten sollen zunächst ihre eigene Kultur erkennen, die dann in der internationalen Begegnung mit der „fremden“ Kultur zum Kennenlernen des „Anderen“ führt und damit die Basis für einen qualifizierten interkulturellen Dialog bildet. Nur eine stabile, eigene kulturelle Identität – so diese Auffassung – ermögliche einen produktiven Austausch.¹ Inwieweit eine solche Grundvorstellung sinnvoll ist, soll hier diskutiert werden. Bei dieser Studie geht es deshalb vorrangig um eine inhaltlich-strukturelle Modellbildung, auch im Hinblick auf die zu vermittelnden Kompetenzen. Diese Modellbildung erfolgt auf der Basis von analysierter und reflektierter Praxis.

Bedingt durch die Voraussetzungen der AKBP stehen dabei folgende Aspekte im Fokus:

- die Rolle der Künste in den Projekten bzw. Modellen,
- das besondere Potenzial sinnlicher Erfahrung im Hinblick auf Kompetenzdimensionen,
- die Tatsache, dass die Zielgruppen der Kulturellen Bildung in Deutschland selbst schon von großer Diversität gekennzeichnet sind, und schließlich
- internationaler Austausch und internationale Kooperationen.

¹ Als repräsentatives Beispiel für diesen Ansatz hier nur ein Hinweis auf die *“UNESCO Roadmap for Arts Education”*, in der dieser Zusammenhang postuliert wird: *“To establish confidence rooted in a profound appreciation of one’s own culture is the best possible point of departure for exploring and subsequently respecting and appreciating the cultures of others. Central to this is acknowledging the perpetual evolution of culture and its value both in historical and contemporary contexts.”* (UNESCO 2006: 7).

Vorgehensweise

Diese Studie zielt auf die Schnittstelle internationaler und nationaler Diskurse. Deshalb werden in einem ersten Schritt zunächst ausgewählte Experten in Deutschland im Hinblick auf ihre Erfahrungen und Reflexionen befragt (Kapitel 2), um anschließend internationale Erfahrungen und Diskurse durch die Analyse von Beiträgen aus dem UNESCO UNITWIN Netzwerk „*Arts Education Research for Cultural Diversity and Sustainable Development*“ einzubeziehen (Kapitel 3). Die dabei gewonnenen Erkenntnisse führen zu einer Klärung der Begriffe und Systematisierung der Ansätze (Kapitel 4), die wiederum die Entwicklung von Modellen ermöglicht (Kapitel 5 und 6). In einem letzten Schritt werden international relevante Referenzdokumente untersucht (Kapitel 7), um mögliche Schlussfolgerungen für Empfehlungen zu ziehen (Kapitel 8), die durch die theoretischen und empirischen Untersuchungen in den vorhergehenden Schritten begründet sind.

Damit wird auch ein Beitrag geliefert, die beobachtbare Kluft zwischen reflektierter Praxis und aktueller Theoriebildung zumindest partiell zu überbrücken. In der Theorie werden aktuell vor allem die Ansätze der Colonial Studies² diskutiert, die jedoch mit der Praxis weitgehend unvermittelt bleiben. So stellen z. B. Aktaş et al. fest, dass seit 2015 in

„der Forschung zu Kultureller Bildung postkoloniale und rassismuskritische Perspektiven [zwar] stärker verfolgt [werden]. Dennoch werden postkoloniale Perspektiven in den vorherrschenden Konzepten von Kunst, Kultur, Lernen und Lehren der Kulturellen Bildung [...] nicht ausreichend berücksichtigt.“ (Aktaş et al. 2018: 1).

Im Folgenden liefern die Verfasser jedoch, vermutlich ungewollt, die Begründung, warum dies so ist. In den Teilen ihres Aufsatzes, in dem sie die Theorie auf Praxis (eine Musikunterrichtsstunde, das einzige Beispiel) anwenden, wird die Praxis dann so beurteilt, dass hier „viele für Diskriminierung spricht, was nicht heißt, dass die Lehrerin oder die Schülerinnen gleichfalls zu Rassistinnen erklärt werden können.“ (ebd.: 10). Der Habitus, der aus dieser Art des Urteilens spricht, und der kein Einzelfall ist, wird in der Praxis als wenig konstruktiv und hilfreich wahrgenommen. Dies vertieft vielmehr die Kluft. Diese Studie versteht sich jedoch als Versuch, die Kluft überbrücken zu helfen.

² Als exemplarischer Ansatz sei hier die Position von Paul Mecheril (2015) genannt.

Diversitätsorientierte Kulturelle Bildung – eine erste Klärung

Der Begriff der Kulturellen Bildung allein für sich ist komplex. Für diesen gibt es z. B. im deutschen Diskurs eine engere und eine weitere Auffassung. Das engere Konzept geht vom Lernen in den und durch die Künste aus.³ Das bedeutet, in Theater-, Musik-, Tanz- oder Kunstpädagogik erfahren die Teilnehmenden etwas über die einzelnen Gattungen. Dies geschieht zum einen rezeptiv – meist anhand von konkreten Werken etwa bei einem Museumsbesuch oder in einer Aufführung. Zum anderen gestalten sie selbst kreativ in der jeweiligen Sparte. Dieses Verständnis wird im deutschsprachigen Raum oft auch als „Ästhetische Bildung“ bezeichnet und sieht sich in der Tradition idealistischer und romantischer Bildungsphilosophie (zur historischen Ableitung siehe Klepacki 2015). Spätestens seit den 1960er Jahren des letzten Jahrhunderts steht dem ein breiterer soziokultureller Ansatz, der z. B. die vielfältigen Formen von Populärkultur (z. B. Zirkus, Spielen, Akrobatik) oder der Medienwelten einbezieht, gegenüber bzw. ergänzend zur Seite.

Beide Ansätze sind in den bestehenden Bildungsbereichen unterschiedlich stark verankert. Während die an klassischen Kunstsparten orientierten Angebote vor allem im formalen (z. B. in der Schule), weniger oft im nonformalen Bereich (z. B. in Kultureinrichtungen) zu finden sind, ist ein erweiterter Kunst- und Kulturbegriff vor allem in soziokulturellen Angeboten und im informellen Bereich (Peergroups und Familien) verortet.⁴

Der internationale, englischsprachige Diskurs entspricht weitgehend diesem deutschen Verständnis, auch wenn er meist eher den engeren, klassischen Kunstbegriff im Auge hat. Deutlich wird dies z. B., wenn nichtanglophone Länder auf dem in der Muttersprache eher unüblichen Begriff „*cultural education*“ beharren, der dann oft neben die allgemein übliche Bezeichnung „*arts education*“ tritt.⁵

Diversitätsorientierung im Kontext der Kulturellen Bildung – und damit in dieser Studie – wird verstanden als Orientierung am Leitbegriff der Kulturellen Vielfalt, wie er z. B. von der UNESCO definiert wird. Dieser

³ Für den internationalen, v.a. außereuropäischen Kontext ist dabei zu beachten, dass die Künste in diesem Sinn durch den klassischen westlichen Kanon definiert sind.

⁴ Bei der Nutzung der Begriffe formal, nonformal und informell halte ich mich an die Definition durch die UNESCO (siehe <http://uis.unesco.org/en/glossary>). Dabei ist der informelle Bereich der vermutlich bedeutendste für die einzelnen Bildungsbiografien, steht aber – als bildungspolitisch wenig steuerbar – meist nicht im Fokus öffentlicher Diskurse.

⁵ Siehe z. B. „ACEnet is a network of European policy makers, civil servants and academics working in the fields of arts and cultural education.“ (<http://www.aceneteurope.net/>).

1. Einführung

„bezieht sich auf die mannigfaltige Weise, in der die Kulturen von Gruppen und Gesellschaften zum Ausdruck kommen. Diese Ausdrucksformen werden innerhalb von Gruppen und Gesellschaften sowie zwischen ihnen weitergegeben.“ (UNESCO 2005, Artikel 4.1)

Die in dieser Begriffsbestimmung vorliegende Konzentration auf Gruppen/Gesellschaften und auf kulturelle Ausdrucksformen eben dieser Gruppen mag als Engführung empfunden werden, ist aber im Sinne der Operationalisierbarkeit hier sinnvoll. Diese Studie verwendet diese Definition.

Der Begriff „Diversitätsorientierte Kulturelle Bildung“ bezieht das klassische Feld der Kulturellen Bildung auf einen, heute besonders relevanten Inhalt: die zunehmende Heterogenität der deutschen Gesellschaft (und damit der Zielgruppen der Bildung) auf der einen Seite wie die zunehmende Vielfalt kultureller Erfahrungen als ein Resultat von Globalisierung. Dieser Studie liegt die Annahme zugrunde, dass jegliche Kulturelle Bildung stets als interkulturelle bzw. diversitätsorientierte Bildung zu verstehen ist. Diese Annahme ist doppelt begründet. Zum einen sind die Zielgruppen selbst heterogen. Alle Ansätze klassischer Kultureller Bildung werden in vielfältigen sozio-kulturellen Kontexten umgesetzt. Zum anderen sind die Gegenstandsbereiche der Kulturellen Bildung, d. h. die Künste und die Kultur(en), in sich selbst transkulturell verfasst. Schließlich zeigt die Geschichte, dass jegliches Kunstwerk und jegliche Kultur sich unterschiedlichster Wurzeln bedient und damit per se immer hybrid ist. Daher ist Bildung, die eine so verstandene Kunst und Kultur zu ihrem Gegenstand hat, notwendigerweise immer mit interkulturellen Fragestellungen befasst.⁶

Dieses Verständnis einer engen Verknüpfung von Kultureller Bildung und interkultureller bzw. diversitätsorientierter Bildung entspricht auch weitestgehend dem Konsens in der Fachcommunity. So zeigen die Ergebnisse des weltweiten Forschungsprojekts MONAES (*Monitoring Arts Education Systems*)⁷, dass die 312 befragten Expertinnen und Exper-

⁶ Dies gilt auch dann, wenn Kulturelle Bildung in manchen Staaten mit anderen Erwartungen, etwa im Hinblick auf eine Stärkung nationaler, monokulturell verstandener Identitätsbildung konfrontiert wird, oder wenn Kultur im Dienste national- oder kulturkreisbezogener Abgrenzung ideologisiert wird. Für Deutschland findet man hier z. B. eine ausschließende Festlegung der „eigenen Kultur“ auf christlich-abendländische Wurzeln. Der entsprechende Slogan lautet dann: „Der Islam gehört nicht zu Deutschland.“

⁷ Das Forschungsvorhaben MONAES (*Monitoring National Arts Education Systems*) beobachtet Praxis und Policy im Bereich der Kulturellen Bildung weltweit. Dafür wurden zwei Online-Umfragen unter Expertinnen und Experten der Kulturellen Bildung im Februar und Mai 2016 durchgeführt. Nahezu 400 Antworten aus über 60 Ländern kamen zurück (Ildens, Bolden & Wagner 2017).

ten den Nutzen Kultureller Bildung für die Förderung des interkulturellen Dialogs hoch einschätzen (Ijdens, Bolden & Wagner 2017: 81). Ein ähnliches Bild ergibt sich auch in Europa. Bei einer Umfrage des niederländischen Instituts LKCA (*Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst/ National Centre of Expertise for Cultural Education and Amateur Arts in Utrecht*) unter europäischen Expertinnen und Experten in der Kulturellen Bildung ergab die Zustimmung zu der Aussage „*Arts and cultural education can and must contribute to appreciation of cultural diversity, dialogue among cultures, intercultural learning, multicultural education, and transcultural awareness*“ einen Durchschnittswert von 4,6 (maximale Zustimmung 5; Standardabweichung 0,70), während die Aussage „*Promoting national awareness and promoting appreciation of cultural diversity, dialogue among cultures, multicultural education, and/or transcultural awareness go together very well. There is no conflict whatsoever between both goals*“ nur den Durchschnittswert 3,2 (Standardabweichung 1,21) erreichte (Zernitz & Ijdens 2018). Die Untersuchung zeigt auch, dass 93 Prozent der Expertinnen und Experten mit der Aussage übereinstimmen, dass Kulturelle Bildung produktiv zum interkulturellen Dialog beitragen müsse, und immerhin 40 Prozent sagen, dass sich dieser Ansatz und die Förderung von Nationalbewusstsein („*national awareness*“) gegenseitig ausschließen.⁸

Auch die in dieser Studie analysierten Statements deuten darauf hin, dass Kulturelle Bildung per se diversitätsorientiert verstanden und gestaltet werden sollte (siehe Kapitel 2 und 3), weil der Umgang mit und die Förderung von Diversität ihr als notwendige Bedingung eingeschrieben seien. Stellvertretend sei hier Ralph Buck, Professor für Tanz an der Universität Auckland, der im Zuge der Untersuchung befragt wurde, zitiert:

„Any eco-system be it human, plant, animal relies on diversity. [...] Diversity is a foundational element/constituent of every civilisation and ecosystem. Arts education [...] indeed requires cultural diversity as a core part of the teaching and learning process.“
(Buck, UNITWIN 2017)

⁸ *“European respondents generally agreed (93%) and 70% even very strongly that arts and cultural education can and must contribute to appreciation of cultural diversity, dialogue among cultures, intercultural learning, multicultural education, and transcultural awareness. [...] MONAES respondents expressed even stronger agreement with the statements on the role that arts education can play and about the importance of cultural diversity, interculturality and transcultural awareness in practice and policy in their country. Nearly 40% of the consulted ENO respondents think that promoting national awareness and promoting the appreciation of cultural diversity, dialogue among cultures, multicultural education and/or transcultural awareness are conflicting and incompatible goals.“*

Im Folgenden wird deshalb – in Übereinstimmung mit dem Fachdiskurs – Kulturelle Bildung immer auch als interkulturelle oder diversitätsbewusste Bildung verstanden.

Widersprechende Stimmen

Diese Annahmen spiegeln jedoch nicht die Erwartungen und Vorstellungen aller politischen Entscheidungsträger und Kulturakteure wider. In der Bildungs- und Kulturpolitik mancher europäischer Länder und vieler Länder weltweit ist die Orientierung der kulturellen Bildung an einem pluralistischen Kulturverständnis umstritten. Dies ist vor dem Hintergrund zunehmender Spannungen zwischen anwachsender Komplexität und Pluralität bis hin zur „Super-Diversität“ (Vertovec 2007) auf der einen Seite und einer nationalistisch-identitären Instrumentalisierung von Kultur (und damit Kultureller Bildung) auf der anderen Seite zu sehen.

Dabei unterscheiden sich die jeweiligen Selbstverständnisse in den verschiedenen Ländern stark. So gibt es Staaten, die sich gerade über ihre Diversität definieren, wie etwa Singapur (siehe Kapitel 3) oder Südafrika (siehe Kapitel 2, Beispiel 4), Staaten wie Deutschland, in denen das Selbstverständnis als Einwanderungsland sich immer noch in der Aushandlung befindet, oder aber Staaten, die sich gegen Vielfalt durch Migration abschotten, wie z. B. Japan. Gerade der Vergleich internationaler Stimmen macht deutlich, wie breit das Spektrum ist, weshalb die globale Perspektive, besondere Bedeutung erlangt.

Diversitätsorientierte Kulturelle Bildung im internationalen Diskurs

In den vom UNESCO-Lehrstuhl für Kulturelle Bildung an der Friedrichs-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg initiierten internationalen Netzwerken INRAE⁹, UNITWIN¹⁰ und ENO¹¹ zeigt sich in den letzten Jahren – im Einklang mit den obigen Überlegungen – eine auffällige Gemeinsamkeit: Interkultur / Transkultur / Postkoloniale Ansätze / Diversity bestimmen zunehmend die aktuellen Diskurse der Kulturellen Bildung. So bereiten sowohl das globale UNITWIN Netzwerk unter Federführung des *National Institute for Education* in Singapur sowie das Europäische ENO-Netzwerk unter Federführung der Universität Porto in Portugal Publikationen zu diesem Themenfeld vor.

⁹ International Network for Research in Arts Education (www.arts-edu.org).

¹⁰ UNESCO UNITWIN Network: Arts Education Research for Cultural Diversity and Sustainable Development (www.unitwin-arts.phil.fau.de).

¹¹ European Network of Observatories in the Field of Arts and Cultural Education – linked to UNESCO (www.eno-net.eu).

Deutlich wird dabei, dass auch in der internationalen Forschung große Unklarheiten im Hinblick auf die folgenden Fragen bestehen: Wie z. B. ist das Verhältnis von Kultureller und Interkultureller Bildung systematisch zu denken? Welche Antworten liefern hierauf Praxisbeispiele aus der Diversitätsorientierten Kulturellen Bildung? Wie können Kriterien zu deren Evaluation aussehen und welche spezifischen Potenziale lassen sich in bereits bestehenden Ansätzen zur Verbesserung von diversitätsorientierter Bildung finden? Wie lassen sich die eigenen, domänenspezifischen Ansätze in einem größeren Policy-Ansatz verorten, etwa im Hinblick auf Empfehlungen der UNESCO¹², die einen weltweiten, universellen Anspruch erheben? Die Publikation des UNITWIN-Netzwerks ist hier besonders einschlägig und wird im Hinblick auf diese Fragestellungen weiter unten (Kapitel 3) ausführlich diskutiert und ausgewertet.

Universelle oder situationsspezifische Verständnisse – eine Warnung vor Eurozentrismus

Die Verständnisse von Kultureller Bildung variieren – wie nicht anders zu erwarten, aber dennoch immer wieder aus dem Blick geratend – international stark. So sind in Deutschland die „Autonomie der Künste“¹³ und die Zweckfreiheit der Kulturellen (Selbst-)Bildung prägend, die in anderen Teilen der Welt aber nicht auf diese Weise relevant sind.¹⁴

Diese Unterschiede sind ideengeschichtlich geprägt, und sie sind auch sprachlich verfasst. So wird beispielsweise zunehmend der deutsche Begriff „Bildung“ im englischsprachigen Diskurs als Lehnwort aus dem Deutschen benutzt, da dieser Begriff ein anderes Verständnis, einen anderen „Bedeutungshof“ transportiert. Dies wird augenscheinlich, wenn man den Begriffsgebrauch in selbst so nahen Sprachen wie z. B. Niederländisch oder Englisch untersucht (siehe Tabelle 1).

¹² Z. B. die *Road Map for Education for Sustainable Development* (2015), die Seoul Agenda (2010) oder die *Road Map for Arts Education* (2006).

¹³ So lautete der Titel des Vortrags von Eckart Liebau, Sprecher des Rates für Kulturelle Bildung in Deutschland, bei einem UNITWIN Symposium in Nürnberg im Mai 2018 bezeichnenderweise: „*Autonomy of Arts Education – The Perspective of the German Council for Cultural Education*“.

¹⁴ Klepacki reflektiert die Traditionsbestimmung des deutschen Diskurses, die 2009 zur Formulierung der Berliner Thesen zur Vorbereitung der 2. UNESCO Weltkonferenz für Kulturelle Bildung in Korea führte (Klepacki 2015). Interessant ist, dass die idealistischen und romantischen Denktraditionen und die damit verbundenen konzeptionellen Vorstellungen bereits in den europäischen Nachbarländern anders verstanden werden, auch wenn die internationale OECD-Studie „Arts for Arts Sake“ diese Vorstellungen zu stützen scheint (OECD 2013). Komparatistische Studien zum Bildungs- wie Kulturbegriff sind daher ein echtes Desiderat.

1. Einführung

Niederländisch	Englisch	Deutsch
onderwijs	instruction	Unterweisung
opvoeding	education	Erziehung
vorming	(self-)formation	Bildung

Tabelle 1: Begriffsgebrauch von „Bildung“ in Niederländisch, Englisch und Deutsch beim Begriff „Kulturelle Bildung“: Der in der jeweiligen Sprache üblicherweise gebrauchte Begriff ist grau unterlegt; in der jeweils dazugehörigen Zeile dann die entsprechenden „wörtlichen“ Übersetzungen, die auf den spezifischen „Bedeutungshof“ in der jeweils anderen Sprache hinweisen.

Noch deutlicher wird dies, wenn es zur Übersetzung der Bezeichnung „Kulturelle Bildung“ kommt. Im Unterschied zum deutschen Diskurs lautet der entsprechend eingesetzte niederländische Begriff „*Cultuur Educatie*“ und der anglophone Begriff „*Arts Education*“ (*Arts* statt *Culture*, *Education* statt *Self-Formation*). Letzterer ist durch die Fokussierung auf die Künste und auf Erziehung wesentlich enger gefasst. Dennoch hat sich der englische Begriff *Arts Education* im internationalen Gebrauch durchgesetzt.

Nicht nur für die AKBP ist nun zu berücksichtigen, dass sich unter dem einen Begriff *Arts Education* in globalen Diskussionen die jeweiligen lokalen, regionalen und nationalen Verständnisse und Praktiken verbergen, meist ohne dass deutlich wird, wie stark diese von deutschen, europäischen oder westlichen Vorstellungen abweichen. Dies zeigt sich etwa anhand der westlichen Trennung der Kunstgattungen, die sich in den Schulfächern Musik, Bildende Kunst, Theater, Tanz mit der jeweils damit verbundenen spartenspezifischen Institutionalisierung (Akademien und Hochschulen, Abteilungen, Förderrichtlinien, Museen, Konzerthäuser etc.) widerspiegelt. Eine solche Trennung findet in vielen Teilen der Welt traditionell nicht statt.¹⁵ Akteure aus Deutschland, die von ihrem Verständnis von getrennten Gattungen und von der Zweckfreiheit der Künste ausgehen, werden im internationalen Austausch damit automatisch zum Teil der Kolonialisierungsgeschichte, die über die Einführung westlicher Institutionen die Trennung der Kunstgattungen in den Ländern vor allem in der formalen Bildung erst einführte.¹⁶

¹⁵ z.B. findet diese in den Traditionen von Subsahara-Afrika keine Entsprechung. N’Goma (Bantu) etwa ist eine Kunstform, die nicht nur zwischen diesen Gattungen liegt, sondern auch darüber hinaus soziale, rituelle und heilende Funktionen abdeckt.

¹⁶ So schreibt etwa Nobumasa Kiyonaga, Professor für Kunst an der East Asia University Yamaguchi: „Das Fach „Kunsterziehung“ in Japan wird mit dem Begriff „*Bijutsu-Kyouiku* (美術教育)“ bezeichnet. Das ist tatsächlich eine wörtliche Übersetzung, die „Arts Education“ in etwa entspricht. Allerdings gibt es in Japan seit den 1990er Jahren eine Diskussion, ob dieser Begriff immer noch zeitgemäß ist. Denn „*Bijutsu*“ war eigentlich eine wörtliche Übersetzung des deutschen Begriffs „Schöne Kunst“. Diese wurde ausgedacht, damit Japan eine Einladung zur Weltausstellung in Wien aus dem Jahr 1873 (!) entgegennehmen konnte. Vorher besaßen die Japaner keinen Begriff, der mit dem europäischen vergleichbar

Gesprächspartner in internationalen, englischsprachigen Diskursen greifen unter dem Begriff „Arts Education“ demnach ggfs. auf eigene, regional geprägte Konzepte, Begriffe und Vorstellungen oder aber eben doch auf das westliche Konzept zurück. Dennoch müssen wir im internationalen Diskurs von einem gemeinsamen Kern ausgehen, ohne den Kommunikation sonst gar nicht mehr möglich wäre. Dass der Begriff „Arts Education“ als ein solcher Kern – zumindest irgendwie – funktioniert, zeigte unlängst die oben bereits zitierte, weltweite Umfrage, die das MONAES-Konsortium im Jahr 2016 durchgeführt hat: 85 Prozent der 312 antwortenden Expertinnen und Experten hatten sich mit dem Begriff zufrieden gezeigt.¹⁷ Für die Kulturelle Bildung – so können die weltweiten Beobachtungen aus MONAES zusammengefasst werden – besteht dieser Kern in der Weitergabe des jeweiligen kulturellen Erbes in Form von Objekten wie in der Vermittlung von kreativ-gestalterischen Praktiken und, damit verbunden, deren Transformation und Weiterentwicklung.

gewesen wäre“ (Stellungnahme am 30.4.2018 im Rahmen eines Forschungsprojekts, an dem der Autor beteiligt ist). Ähnliche Phänomene gibt es auch in Neuseeland, Kolumbien oder Kenia (vgl. Akuno et al. 2015).

¹⁷ Bemerkenswert ist, dass von den Teilnehmenden, die einen anderen Begriff bevorzugen würden, u. a. folgende (typische) Antworten gegeben wurden: „[...] *cultural education because ‘arts’ often is understood as ‘high art’.*“ Oder: „*The term ‘Ästhetisch-Kulturelle Bildung’ encompasses [...] the socio-cultural context of individuals.*“ Oder: „[...] *‘creative learning’ is a more inclusive term.*“ Oder: „*I personally prefer to use terms that are discipline specific such as dance education, music education, theatre education.*“

2. Zur Grundlegung: Experteninterviews in Deutschland

Um nun eine Grundlage für die Entwicklung von Ansätzen für die nationale wie internationale Praxis zu schaffen, werden in einem ersten Schritt ausgewählte Experten in Deutschland im Hinblick auf ihre Erfahrungen und Reflexionen befragt, um dann anschließend, in Kapitel 3, internationale Erfahrungen und Diskurse durch die Analyse von Beiträgen aus dem UNESCO UNITWIN Netzwerk „*Arts Education Research for Cultural Diversity and Sustainable Development*“ einzubeziehen.

Die Experten aus Deutschland, die aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung in Projekten der Kulturellen Bildung an der Schnittstelle zur Interkulturellen Bildung ausgewählt wurden, sollten für ein ca. einstündiges Gespräch zur Verfügung stehen, um konkrete Beispiele von Projekten der Kulturellen Bildung darzustellen, die diversitätsorientiert sind und mit internationalen Partnern realisiert wurden oder werden.¹⁸ Die Gespräche wurden über Skype geführt und aufgezeichnet, um sie dann zu paraphrasieren und anschließend auszuwerten. Die hier vorgelegten Zusammenfassungen der Auswertungen wurden den Gesprächspartnern jeweils zur Korrektur und zur Freigabe zugeschickt.

Beispiel 1: *Europe in Perspective* – einwöchige grenzüberschreitende Fortbildungen für Tandems (Lehrkräfte und Kultureinrichtungen)

Das Beispiel wurde von Rolf Witte, Bildungsreferent und Leitung Kulturelle Bildung International bei der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (bkj), vorgeschlagen und im gemeinsamen Gespräch am 5. März 2018 diskutiert.

Kurzsteckbrief

1. **Art der Aktivität:** Fortbildung für Vermittler in der Kulturellen Bildung
2. **Zielgruppe:** 13 Tandems (je eine Lehrkraft und eine Person aus einer Kultureinrichtung)
3. **Kunstgattung:** alle Bereiche
4. **Voraussetzungen für die Teilnahme:** Erfahrung in der lokalen Kooperation von Schule und Kulturbereich
5. **Teilnahme kostet** während der Projektlaufzeit nichts
6. **Abschluss:** Teilnahmebescheinigung

¹⁸ Die ursprüngliche Bitte, jeweils zwei Beispiele, einmal ein Projekt in Deutschland und einmal eines in internationaler Zusammenarbeit zu benennen, hat sich dabei als nicht sinnvoll erwiesen, da allen Teilnehmenden offensichtlich vor allem ein bestimmtes Vorhaben vor Augen stand, das ihnen am besten geeignet erschien, ihre Ideen zu illustrieren.

7. **Dauer:** Eine Fortbildung dauert mit An- und Abreise sechs Tage
8. **Geschichte des Vorhabens:** Im Jahr 2018 gibt es drei Durchläufe, finanziert von der Stiftung Mercator und dem EU-Programm Erasmus+

Inhaltliche Zusammenfassung des Gesprächs mit Rolf Witte

Ziel der hier vorgestellten Fortbildung ist es, Teilnehmenden aus verschiedenen europäischen Ländern durch geeignete Übungen sensibel, offen und bewusst für verschiedene Dimensionen existierender Vielfalt zu machen. Die jeweiligen Teilnehmenden sind immer Tandems, bestehend aus je einer Lehrkraft einer Schule und einem Partner aus einer Kultureinrichtung. Der Prozess der Sensibilisierung für Diversität geschieht zum einen im Hinblick auf die jeweilige eigene Person und ihre innere Haltung in Form von Selbsterfahrung, Selbstreflexion bzw. durch das Feedback in der Gruppe. Zum anderen wird dies im Hinblick auf die Gruppe durch offenes Kennenlernen anderer Menschen und Positionen unabhängig von Zuschreibungen und Typisierungen thematisiert sowie durch eine kognitive Auseinandersetzung mit möglichst vielen Aspekten von Diversität (Erstellung einer „diversity-map“). Mit einem, durch die Maßnahme gesteigerten reflektierten Bewusstsein bzw. durch die so bewusster gewordene und weiterentwickelte eigene Haltung zum Thema Vielfalt soll erreicht werden, dass in den von den Teilnehmenden später an ihrem jeweiligen Ort durchgeführten Projekten mit Schülern und Jugendlichen keine unreflektierten Zuschreibungen, Vorurteile oder ideologische (z. B. nationalistische) Denkmuster unbewusst weitergegeben werden. Für die Entwicklung der Übungen liegt ein Kompetenzmodell („SPIDERGRAM – INTERCULTURAL HABITS OF MIND“) vor, das fünf Dimensionen der eigenen Haltung in Form von Adjektiven als zentrale Bereiche im Lernprozess bewusst macht:

„Self-aware (Recognising own prejudices; Understanding ‘me’ and ‘us’; Avoiding generalisations/ stereotypes)

Resilient (Tolerating uncertainty: Sticking with difficulty; Daring to be different)

Collaborative (Respectful and sharing; Appreciating other realities; Fostering critical thinking)

Discovering (Exploring and recognising difference; Making other perspectives visible; Identifying and challenging assumptions)

Convergent (Making connections; Establishing more equitable interactions; Build common values).“¹⁹

¹⁹ Die Originalsprache wurde beibehalten, um mögliche übersetzungsbedingte Verfälschungen zu vermeiden.

Beispiel 2: Berufsbegleitender Studiengang „Musik.Welt – Kulturelle Diversitäten der Musikalischen Bildung“ an der Universität Hildesheim²⁰

Dieses Beispiel wurde von Raimund Vogels, Professor für Musikethnologie an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover, Studienzentrum Weltmusik, vorge schlagen und am 20. Februar 2018 gemeinsam diskutiert.

Kurzsteckbrief

1. **Art der Aktivität:** Berufsbegleitender Masterstudiengang „Außerschulische Musikvermittlung“
2. **Zielgruppe:** Musikerinnen und Musiker, die sich qualifizieren wollen, gezielter Mix aus verschiedenen musikalischen Kulturen (digitales Techno in Berlin, syrische traditionelle Musik, ...), d. h. Diversität ist ein positives Auswahlkriterium; 50 Prozent männlich-weiblich; über 50 Prozent internationale Studierende
3. **Kunstgattung:** Musik
4. **Voraussetzungen für die Teilnahme:** musikalische Eignung (Aufnahmeprüfung)
5. **Teilnahme kostet** 8.000,00 Euro (-> Es gibt Stipendien für alle)
6. **Abschluss:** Master für Musikvermittlung (außerschulisch), einige gehen auch in Schulen, besonders qualifiziert für heterogene Klassen; einige kooperieren als externe Künstlerinnen und Künstler mit Schulen
7. **Dauer:** berufsbegleitend, d. h. einmal im Monat, jeweils Freitag bis Sonntag
8. **Geschichte des Vorhabens:** Seit 2014 haben vier Kohorten teilgenommen

Inhaltliche Zusammenfassung des Gesprächs mit Raimund Vogels

Die Teilnehmenden an dem Studiengang „Musik.Welt – Kulturelle Diversitäten der Musikalischen Bildung“ haben unterschiedlichste Hintergründe. Sie begegnen in ihrem Studium jeweils unvertrauten musikalischen Formen, Systemen und Musikkulturen, definiert u. a. durch ihre spezifischen musikalischen Regeln und Arten der Instrumentierung. Diese musikalischen Systeme werden jedoch nicht als voneinander getrennte Domänen aufgefasst, d. h. die Grenzen zwischen ihnen sind fluid. Musikalische „Identitäten“ in diesem Sinn sind historisch immer an einem bestimmten Ort entstanden (und werden auch meist nach diesem Ort benannt, z. B. syrische Musik). Sie sind jedoch nicht auf ethnografische oder nationale Zuweisungen reduziert und fixiert.

²⁰ www.uni-hildesheim.de/studium/studienangebot/weiterbildung-berufsbegleitend/kulturelle-diversitaet-in-der-musikalischen-bildung-master-of-arts-ma-zertifikatsstudium/.

Eine für den Studiengang typische Vorgehensweise kann durch folgendes Beispiel veranschaulicht werden: Die Teilnehmenden stellen sich bzw. ihre eigene musikalische Biografie (z. B. das erste Lied, das sie auf der Blockflöte gelernt haben) zu Beginn musikalisch vor. In der Begegnung mit den musikalischen Systemen der anderen Teilnehmenden mit ganz anderen Hintergründen stellt sich zunächst Verunsicherung ein. Die Studierenden begreifen zunächst einmal nicht genau die Musikformen der anderen. Deshalb werden die fremden Musikstücke zunächst einfach nachgespielt, nachgeahmt. Die Musikerinnen und Musiker zeigen sich dabei gegenseitig, wie das Spielen geht. Das führt schließlich zu gemeinsamem, experimentellem Musizieren, wodurch neue, hybride Formen, Vermischungen und Transformationen entstehen.

Das berufsbegleitende Studium findet in Form von Wochenendkursen statt und wird durch Module strukturiert. Dabei ist es den Verantwortlichen wichtig, diese in einen gemeinsam geteilten Alltag der Studierenden während der Präsenzphasen einzubetten. Der Studiengang hat verschiedene Module: Musikpädagogik / Methoden (Workshop-Kompetenzen); Musikethnologie; Soziale Arbeit, Management; Musikalische Praxis (ein Instrument aus einer anderen Musikkultur lernen). Er soll durch seine Praxis- und Berufsorientierung für den beruflichen Erfolg nach dem Studium (Zugang zum Arbeitsmarkt) nützlich sein, was vor allem für die Teilnehmenden mit Migrationshintergrund ein zentrales Anliegen ist.

Beispiel 3: Graduiertenschule *Performing Sustainability. Cultures and Development in West-Africa* – Kooperation mit Universitäten in Nigeria und Ghana²¹

Auch dieses Beispiel wurde von Raimund Vogels vorgeschlagen und im soeben genannten Gespräch am 20. Februar 2018 diskutiert.

Kurzsteckbrief

1. **Art der Aktivität:** Graduiertenschule zur Rolle der Kultur in der Nachhaltigen Entwicklung; jährliche Summerschools in Afrika und einmal drei Monate in Hildesheim (Bibliotheksstudium)
2. **Zielgruppe:** Nachwuchsakademikerinnen und -akademiker in Nigeria und Ghana
3. **Kunstgattung:** alle Kunstgattungen und weitere Disziplinen wie z. B. Management, Soziale Arbeit

²¹ <https://www.uni-hildesheim.de/sustainability/>.

4. **Voraussetzungen für die Teilnahme:** Bewerbung und Auswahl basierend auf den wissenschaftlichen Kriterien vor Ort
5. **Teilnahme:** kostenlos, es gibt dreijährige Promotionsstipendien
6. **Abschluss:** PhD
7. **Dauer:** Durchführung 2018-2020
8. **Geschichte des Vorhabens:** Start der Partnerschaft im Dezember 2016; Ausschreibung August 2017

Inhaltliche Zusammenfassung des Gesprächs mit Raimund Vogels

Ansatz: Das Vorhaben wird mit zwei Millionen Euro vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) über den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) im Rahmen eines Programms für sechs weltweite Graduiertenschulen zur Unterstützung der *Sustainable Development Goals* (SDGs) finanziert. Eine davon ist die in Hildesheim stattfindende Graduiertenschule zur Rolle der Kultur in der Nachhaltigen Entwicklung. Besondere Bedeutung haben dabei die SDGs Nr. 16 und 17: „Promote peaceful and inclusive societies for sustainable development“ und „Strengthen the means of implementation and revitalize the global partnership for sustainable development“. Im Kontext der friedlichen Entwicklung von Gesellschaften ist z. B. in Nigeria die Bedrohung durch Boko Haram zu nennen. Und in Ghana stehen etwa HIV-Prophylaxe und soziale Spannungen im Zentrum. Ziel ist es, gesellschaftliche Dialoge, die oftmals durch gewaltsame Konflikte abgerissen sind, wieder in Gang zu setzen und Prävention vor weiteren Konflikten durch aktiven Umgang mit diesen zu leisten. Ansonsten besteht die Gefahr, dass unterdrückte Konflikte gewaltsam wieder ausbrechen.

„Im Nordosten Nigerias leben über zwei Millionen Binnenflüchtlinge. Studierende und Doktoranden der Universitäten Maiduguri/Nigeria, Cape Coast/Ghana und Hildesheim/Deutschland erarbeiten in den kommenden Jahren lokale Strategien, um Konflikte und traumatische Erlebnisse zu bewältigen. Dabei setzen sie auf die Kraft der Künste – etwa Theater, bildende Kunst und Literatur.“²²

Durchführung: Es gibt zwei afrikanische und einen deutschen Partner (Universität Hildesheim), die diese Graduiertenschule gemeinsam leiten. Für die insgesamt 18, auf drei Jahre angelegten Stipendien²³ gab es eine Ausschreibung, auf die 80 Bewerbungen eingingen. Für die ausgewählten Stipendiaten finden jährlich zwei 14-tägige Workshops vor Ort

²² 12 PhD- und 6 MA-Stipendien. Siehe auch <https://www.uni-hildesheim.de/fb2/institute/kulturpolitik/internationales/sdg-graduate-school/>.

²³ <https://www.uni-hildesheim.de/sustainability/index.php/scholarship-holders/>.

statt, gehalten von Raimund Vogels und weiteren internationalen Expertinnen und Experten (z. B. einem Musiksoziologen mit Erfahrung in Konfliktbewältigung im ehemaligen Jugoslawien). Ziel dieser Workshops ist zum einen die Erweiterung des Diskursfeldes für die Stipendiaten sowie das Vertrautwerden mit internationalen methodologischen Standards für Forschung und Lehre (z. B. in Schreibwerkstätten). Auf diese Weise findet eine Verbindung internationaler und lokaler Diskurse statt. Die Teilnehmenden werden so auf den lokalen und internationalen akademischen Arbeitsmarkt vorbereitet.

Die Rolle der Kunst/Künste: Die Künste sind in diesen Vorhaben ein geeignetes Mittel, gesellschaftliche Fragen anzusprechen und Konflikte zu benennen, ohne dass die Konfliktpartner ihr Gesicht verlieren oder ihre Würde verletzt wird. So wird etwa ein Text in Liedform anders gehört, als wenn er gesprochen wird. In diesen Fällen werden etwa Konflikte mit künstlerischen Ausdrucksformen bei multimodalen Aufführungen (theatral, aber auch visuell und grafisch) angesprochen und Lösungsvorschläge erarbeitet. Im Rahmen der Künste können so Modelle gefunden werden, die auf reale Situationen übertragbar sind (siehe unten Beispiel 4).

Für einen solchen Ansatz, künstlerische Ausdrucksformen zur Förderung gesellschaftlicher Kohäsion in Postkonfliktsituationen zu nutzen, sind die traditionellen Auffassungen der Künste in Afrika (z. B. N’Goma) besonders geeignet, da es dort weder westliche Gattungstrennungen noch die Trennung von Kunst und Leben gibt: Theater ist vielmehr „multimodales Enactment sozialer Situationen“, Heilung und zugleich Kontakt mit Ahnen. Die Künste haben also eine eindeutig soziale Funktion. Das macht sie im Kontext von Studien zur zivilen Konfliktbearbeitung (*peace studies*, *development studies*) interessant. In Deutschland dagegen verhindert der westliche Kunstbegriff (Stichworte: Trennung der Gattungen, Autonomie, Unterscheidung von Hoch- und Populärkultur, „Reinheit“ [Zitat Vogels, 1:06²⁴]) oft ein Verständnis für komplexere Kunstformen aus anderen Kulturkreisen, die jedoch gerade durch ihre Verwobenheit mit sozialen Praxen große Potenziale für soziale Zielsetzungen haben.

²⁴ Die Zeitangaben beziehen sich hier und im Folgenden auf die entsprechende Stelle in der Audioaufzeichnung des Gesprächs.

Herausforderungen

- **Verständnisse:** Künstlerische Ansätze werden von den Stipendianwärterinnen und -anwärter, die nicht aus dem Feld der Kulturellen Bildung kommen und vor allem traditionell wissenschaftlich orientiert sind, oft nur mit Schwierigkeiten verstanden. Der Begriff „Künstlerische Ausdrucksform“ z. B. ist jenseits des westlichen kunstwissenschaftlichen Theoriekanons nicht geläufig. Deshalb werden in den Workshops mit den Promovierenden z. B. Theaterworkshops angeboten, damit die Teilnehmenden verstehen, was *theatre for peace/development* auf der Ebene von Praktiken bedeuten kann. Dennoch: „Sie verstehen echt nicht, was wir mit ihnen machen.“ (47: 40) Es ist sehr schwer, den akademischen Diskurs und die kulturellen Konzepte zu vermitteln: „Ich sage Musik, aber was verstehen sie darunter?“. Im Vorhaben müssen zwei wissenschaftliche Traditionen ausgeglichen oder Übergänge zwischen beiden gestaltet werden. Dabei geht es um eine Vermeidung von westlicher Deutungshoheit über Wissenschaft, auch weil sonst die Teilnehmenden für den lokalen Arbeitsmarkt nicht mehr infrage kommen. Die Idee ist nicht, das System dort zu ändern.
- **Doppeltes Machtgefälle:** Zum einen kommt das Geld aus Deutschland, zum anderen wird von den Teilnehmenden die Rolle des deutschen Professors bzw. der Professorin äußerst hierarchisch interpretiert. Dass es ein gemeinsames Interesse gibt, ist oft nicht vermittelbar bzw. durch die menschliche Ebene, z. B. einen gemeinsam geteilten Alltag (siehe Beispiel 1), nur ansatzweise auflösbar.
- **Kulturelle Bildung in Deutschland:** Für die Akteure in Deutschland stellt sich die Frage, wie sich die Kulturelle Bildung den anderen Verständnissen von Kunst und Kultur öffnen kann (*Decolonizing arts education*). Wie ist die Erweiterung des Verständnisrepertoires, das Wissen über unterschiedliche Praxen zu gestalten? Welche Kenntnisse sind dabei besonders relevant, welche Fähigkeiten besonders wichtig?

Vorgeschichte: Raimund Vogels forschte bereits vor Projektbeginn über 15 Jahre in Maiduguri, Nigeria, und hat dort ein Archiv über die Musik in Nordostnigeria aufgebaut. Darüber hinaus war er drei Jahre in Ghana. Seine Motivation für das Vorhaben ist es, etwas an diese Länder zurückzugeben: „Meine Professur basiert auf den Leuten dort.“ Auch basiert sie auf dem Gefühl der Solidarität: „Ich habe Glück gehabt, weil ich in Deutschland lebe.“

Beispiel 4: Arbeit mit Jugendlichen aus Townships am Magnet Theater, Kapstadt, Südafrika²⁵

Das letzte Beispiel stammt von Julius Heinicke, Professor für angewandte Kulturwissenschaften an der Hochschule für angewandte Wissenschaften Coburg. Es wurde in einem Gespräch am 7. März 2018 gemeinsam diskutiert.

Kurzsteckbrief:

1. **Art der Aktivität:** Mischung aus Berufsqualifikation, sozialer Gewaltprävention, Stärkung von Selbstbewusstsein und Empowerment
2. **Zielgruppe:** jährlich ca. 15 talentierte und motivierte Jugendliche aus den Townships in Kapstadt (17–22 Jahre alt)
3. **Kunstgattung:** Theater
4. **Voraussetzungen für die Teilnahme:** Talent und Motivation, in Workshops und in einem Auswahlprozess ermittelt
5. **Teilnahme:** kostenlos
6. **Abschluss:** Zertifikat
7. **Dauer:** Eine Maßnahme besteht aus einem zweijährigen Training (ganztäglich, das ganze Jahr über) für jede Kohorte
8. **Geschichte des Vorhabens:** Das Projekt existiert seit 2008

Inhaltliche Zusammenfassung des Gesprächs mit Julius Heinicke

Die zwei wichtigsten Zielsetzungen des Projekts des „Magnet Theater“ in Kapstadt sind:

- Verbesserung der sozialen Lage von Jugendlichen in den Townships in Kapstadt, um die Voraussetzungen für eine selbstverantwortliche Gestaltung ihrer Biografie zu schaffen. D. h. die Jugendlichen erwerben Kompetenzen für eine Ausbildung, ein Studium bzw. den Arbeitsmarkt im Allgemeinen. (70 Prozent bekommen nach dem Abschluss eine Arbeitsstelle in einem einschlägigen Bereich, z. B. in den Medien oder einen Studienplatz.)
- Bearbeitung existierender Konflikte zwischen den verschiedenen ethnischen und sozialen Gruppen in den Townships, um durch künstlerische und kreative Praktiken (hier verstanden als ein symbolischer Raum produktiver Auseinandersetzung) eine Form der (friedlichen) Austragung zu finden.

Die (zweijährige) Arbeit für die beteiligten Jugendlichen beginnt mit der Entwicklung einer eigenen Geschichte, die z. B. in Form einer Aufführung erzählt werden soll (vgl.

²⁵ <http://magnettheatre.co.za/>.

Beispiel 2). Damit findet eine Thematisierung und Auseinandersetzung mit den erlebten Konflikten sowie mit der Frage nach dem eigenen Selbst statt. Die Theaterform erlaubt es, diese Themen in einem geschützten Raum und mit großer Freiheit darzustellen (zu dokumentieren, zu rekonstruieren) sowie zu gestalten (z. B. durch die Entwicklung transformativer Narrative). Im Hinblick auf eine verbesserte Perspektive auf eine spätere Erwerbstätigkeit soll so die Basis für eine produktive und konstruktive Entwicklung der Jugendlichen im sozialen Kontext geschaffen werden.

Der Einsatz verschiedener künstlerischer Mittel aus vielfältigen Traditionen führt dabei schließlich zu einem „transkulturellen Erleben“ und kann somit selbst als Modell des Umgangs mit Vielfalt verstanden werden. Er ist also selbst ein Beispiel dafür, wie Diversität und Austausch friedlich, konstruktiv und bereichernd gestaltet werden können. Obwohl der Grundansatz des *Applied Theatre* – gerade in dieser Hybridität – letztlich eine westliche Form ist, ist diese spezielle Mischung spezifisch südafrikanisch: „Südafrika, das sich selbst als „Rainbow Nation“ definiert, ist uns hier 20 Jahre voraus.“ [50:15] Damit bekomme, so Heinicke, das Vorhaben Modellcharakter, von dem dann auch die deutsche Kulturelle Bildung / Theaterpädagogik wiederum viel für die eigene Praxis lernen könne.

Auswertung der vier Beispiele

Methode

Die Kategorien für die Auswertung der oben dargestellten Gespräche wurden methodisch in einem Mix aus induktivem und deduktivem Ansatz bestimmt. Einige Kategorien standen vor der Auswertung fest (wie z. B. die Frage nach dem Gegenstand bzw. den Gruppen, die die Diversität begründen, oder die Unterscheidung von trans-, inter- und multi-kulturell – siehe unten Kapitel 5), weitere Kategorien wurden induktiv aus den Gesprächen gewonnen, d. h. aus dem Material generiert (wie z. B. die Kategorie der Professionalisierung oder die Modellierung diversitätsbezogener Kompetenzen).

Im Folgenden werden zunächst jene Aspekte diskutiert, die in allen Beispielen ähnlich auftauchen. Anschließend sind die Kategorien zu besprechen, die große Unterschiede zwischen den Vorhaben markieren und so das jeweilige spezifische Profil zeigen.

Übergreifende, gemeinsame Merkmale

Probephühne im geschützten Raum: In allen Beispielen gibt es einen besonderen, ausgezeichneten und begrenzten Raum, in dem sich die Teilnehmenden an den Projekten jeweils gefahrlos öffnen und wo sie – jenseits alltäglicher Zwänge – Neues erproben können. Hier können sie etwa Themen ansprechen, die sie sich im Alltag nicht anzusprechen

trauen, hier können sie neue Erfahrungen zulassen, die sonst abgewehrt würden. Solche Räume zu eröffnen, ist grundlegend für die Kulturelle Bildung, zumal dabei auch die Möglichkeit zu explorierender ästhetischer Erfahrung und zum künstlerischen Ausdruck geboten wird. In einem solchen Raum, der zunächst sowohl Schon- wie Freiraum ist, können dann auch soziale, religiöse oder kulturelle Konflikte auf ungefährliche Art und Weise artikuliert und bearbeitet werden sowie experimentell und ohne Risiko Alternativen erprobt werden.

Gesellschaftspolitische Positionierung und Werteorientierung: In allen Beispielen kommt eine bestimmte gesellschaftspolitische Begründung zur Sprache, die das jeweilige Vorhaben (mit)begründet, sei es etwa die Positionierung gegen aufkommende Nationalismen in Europa, die durch die konkrete Maßnahme unterlaufen werden sollen (Witte – Beispiel 1), sei es eine Stellungnahme zur politischen Situation in Südafrika (Heinicke – Beispiel 4), der Bezug auf die Konfliktsituationen in Nigeria und Ghana (Vogels – Beispiel 3) oder die Verknüpfung von Integrationsanliegen gegenüber Zugewanderten mit Ansätzen der Kulturellen Bildung in Deutschland (Vogels – Beispiel 2). Diese Einbettung in einen gesellschaftspolitischen Bezugsrahmen und die Orientierung an wertbezogenen Zielen – die am deutlichsten im Beispiel zu den SDGs der Vereinten Nationen im Graduiertenkolleg (Beispiel 3) angesprochen sind – stellen ein wichtiges Merkmal aller Beispiele dar.

Kulturelle Bildungsarbeit als gesellschaftliche Entwicklungsarbeit: Eng mit der politischen Positionierung verbunden ist das Selbstverständnis der Verantwortlichen, Kulturelle Bildung als Beitrag zur *Entwicklung* der jeweiligen Gesellschaft zu verstehen, sei es im Hinblick auf Integration in Deutschland (Vogels – Beispiel 2), auf die Entwicklung eines auf Vielfalt beruhenden europäischen Bewusstseins (Witte – Beispiel 1) oder als Beitrag zur Entwicklung afrikanischer Gesellschaften im Hinblick auf die Verbesserung der sozialen Lage von Jugendlichen und zur Entschärfung sozialer Konflikte (Vogels – Beispiel 3; Heinicke – Beispiel 4).

Professionalisierung der Teilnehmenden: Eine bemerkenswerte Gemeinsamkeit aller vier Beispiele ist die Koppelung des Ziels „Diversitätsbewusstsein“ mit der beruflichen Qualifikation der Teilnehmenden. Egal ob gefährdete Jugendliche aus den Townships (Heinicke – Beispiel 4) oder ob gut situierte, europäische Multiplikatoren der Kulturellen Bildung (Witte – Beispiel 1), alle geschilderten Aktivitäten haben immer auch das Ziel, berufliche Kompetenzen auszubilden. Dabei reicht das Spektrum von klassischen Entrepreneurship-Ansätzen über die Idee der Partizipation an Kultur und Gesellschaft bis hin

zum generellen Anspruch des individuellen Empowerments. Wichtig zu erwähnen ist dabei, dass die Professionalisierung in keinem Fall nur ein „Zugmittel“ ist, das für ein anderes Ziel (hier Diversitätsorientierung) im Sinne einer ideologischen Beeinflussung eingesetzt wird. Persönliche und gesellschaftliche Entwicklung gehen vielmehr Hand in Hand.

Persönliche Motivation und Identifikation der befragten Experten: Kein Interviewpartner bezog sich auf Beispiele oder Maßnahmen Dritter, um diese aus einer Außenposition darzustellen. Im Fokus standen immer Vorhaben, in denen die Befragten selbst eine aktive Rolle spielten oder immer noch spielen bzw. für die sie verantwortlich waren oder sind. Vor diesem Hintergrund sind das hohe Engagement und der hohe Grad an Involviertheit und Identifikation zu sehen. So vermittelten alle Gesprächspartner ihre eigene Überzeugung von der Qualität und dem Erfolg ihres jeweiligen Ansatzes. Die Vorhaben sind also von einzelnen, hoch motivierten, begeisterten Individuen getragen und damit typische Beispiele für Best Practice. Sie bilden keine institutionalisierten, in Strukturen abgesicherten Praktiken ab.²⁶

Unterschiede

Methodischer Ansatz: In den Gesprächen zeichnete sich eine interessante und vor allem breite Vielfalt unterschiedlichster Methoden und Ansätze ab. Diese sind, jeweils für sich genommen, auf die spezifischen Herausforderungen zugeschnitten und setzen die damit verbundenen jeweiligen Ziele um.²⁷ Folgende Unterschiede sind auffällig:

- Am deutlichsten wird eine individualistische Orientierung im Beispiel 1 von Witte, das von einer initialisierenden Hinterfragung bestehender Stereotype bzw. vertrauter Denkmuster ausgeht, um dann über Prozesse der Selbsterfahrung zu einer Sensibilisierung gegenüber Vorurteilen im Umgang mit Alterität zu kommen. Im Zentrum steht hier also ein didaktisch durchdesignter und methodisch differenziert aufbereiteter Prozess zur gezielten, **reflexiv-bewussten Persönlichkeitsentwicklung** der einzelnen Teilnehmenden. Diversität wird dabei explizit thematisiert.

²⁶ Die Diskussion um das Verhältnis von innovativen Pilot-(Leuchtturm-)projekten und nachhaltigen Strukturen muss auch in diesem Zusammenhang immer wieder neu geführt werden.

²⁷ Ob daraus der Schluss gezogen werden kann, dass es nicht die eine, die richtige Methode gibt, wird weiter unten diskutiert.

- Intentional ähnlich jedoch methodisch ganz anders ist der Ansatz im Beispiel 4 (Heinicke). Hier entwickeln die Jugendlichen aus den südafrikanischen Townships Selbst-Narrative, jedoch nicht kognitiv-reflexiv im Sinne der soeben angesprochenen Selbsterfahrung, sondern, und das ist entscheidend, gestalterisch im Medium der Kunst. Intendiert ist also eine **symbolische Bearbeitung und künstlerische Bewältigung** nicht nur **von Lebensentwürfen**, sondern auch der damit verbundenen sozialen Konflikte. Die interkulturelle Sensibilisierung findet dabei vollständig in der Kunst statt, auch in reflexiven, also nicht gestaltenden Phasen wenn z. B. die Vielfalt der kulturellen Einflüsse auf die Theaterform zum Thema gemacht wird.
- Ganz anders der Studiengang in Hildesheim (Beispiel 2 von Vogels), der bei der Erfahrung der Vielfalt künstlerischer Formen ansetzt und bei dem die Teilnehmenden in die ihnen **fremden Ausdrucksformen** eintauchen, sich immersiv hineinbegeben, um sie von innen heraus praktisch, d. h. **künstlerisch explorativ zu erkunden**. Interkulturelle Sensibilisierung im sozialen Bereich ist dabei ein zwar durchaus intendierter, aber nicht expliziter und damit methodisch auch nicht gesteuerter Nebeneffekt, der somit eher randständig bleibt.
- Nicht ganz so deutlich werden die methodischen Ansätze am Beispiel der Kooperation mit Ghana / Nigeria (Beispiel 3), da dieses zunächst auf Wissenschaftsförderung zielt. Interkulturelle Lernprozesse bzw. Bewusstseinsbildungen bei den 18 Stipendiatinnen und Stipendiaten werden ermöglicht aber nicht explizit modelliert.

Verständnis von Diversität: Die genannten Methoden decken, das wird hier deutlich, ein breites Spektrum ab. Dieses Spektrum soll im nächsten Kapitel in den Diskurs über die Frage der Autonomie der Kunst bzw. der künstlerischen Erfahrung im Kontext von Bildung eingebunden werden.²⁸ Interessant hier ist die Abhängigkeit des jeweils gewählten methodischen Ansatzes von dem jeweiligen Diversitätsverständnis (siehe Abb. 1).

- So geht Witte im Beispiel 1 etwa von einem sehr weiten Diversitätsbegriff aus, der Genderfragen ebenso umfasst wie persönliche Orientierungen, Unterschiede zwischen Ländern ebenso wie in der Sprache. Das führt konsequenterweise dann zur Thematisierung von Vielfalt an der eigenen Person. Diversität ist demnach ein **persönlichkeitskonstituierendes, gegebenes, neutrales Faktum**, das als solches nicht weiter bewertet wird. Dieses Verständnis geht weiter als der von der UNESCO vorgeschlagene Begriff, der auch dieser Studie zugrunde liegt.

²⁸ "Education through Arts" or "Education in the Arts", siehe Lindström 2012 oder OECD 2013.

- Bei Heinicke (Beispiel 4) dagegen werden zunächst vor allem ethnische Dimensionen angesprochen. Der Diversitätsbegriff thematisiert damit insbesondere die Spannungen zwischen Migrantengruppen in Südafrika. Diversität bezieht sich somit auf ein **soziales Problem**. Ähnlich ist das dritte Beispiel von Vogels (Graduiertenschule *Performing Sustainability*) zu verstehen, bei dem es um Bildungsprozesse im Kontext religiös-kultureller Konflikte in Westafrika geht.
- Eine dritte Auffassung macht schließlich das ebenfalls von Vogels benannte Beispiel des berufsbegleitenden Studiengangs „Musik.Welt“ deutlich, in dem Diversität künstlerisch definiert ist und damit nicht nur als eine zu bewältigende Herausforderung, sondern v.a. als **künstlerischer Reichtum** gesehen wird, ein Verständnis, das der UNESCO-Definition am nächsten kommt.

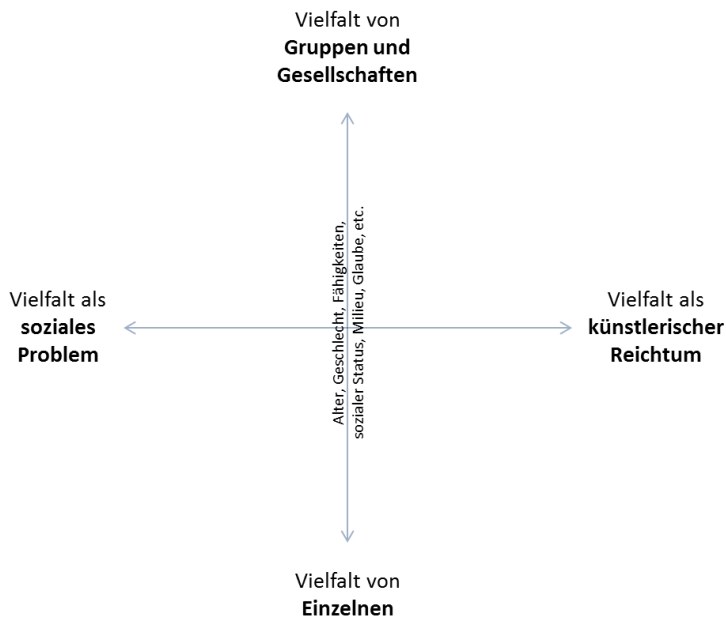


Abb. 1: Verständnisse von Diversität, eigene Darstellung

Was in allen Beispielen fehlt, ist eine Auseinandersetzung mit konsequent postkolonialen Ansätzen. Dieses Fehlen bestätigt die oben formulierte Kluft zwischen diesen Theorien und Praxisansätzen. Darüber hinaus wird im Hinblick auf das breite Spektrum der unterschiedlichen Verständnisse deutlich, dass eine klare Konzeptbildung innerhalb der

Community der Kulturellen Bildung schwierig ist.²⁹ (Vgl. dazu auch die Diskussion zur Defizit- und Potenzialorientierung im folgenden Kapitel 2).

Weiche und harte Faktoren: Die Unterschiede sind jedoch nicht nur durch verschiedene Verständnisse von Diversität, wie soeben aufgezeigt, begründet. Vielmehr unterliegen sie auch äußeren, nicht durch die jeweilige Maßnahme zu beeinflussenden Faktoren. Zu diesen gehören z. B. die verschiedenen Zielgruppen, aber auch gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen: Wo etwa findet die Maßnahme statt und unter welchen Voraussetzungen? Definiert sich das Land, in dem eine Maßnahme stattfindet, in seiner Politikgestaltung selbst z. B. als Einwanderungsland oder als vielfältig? Ist Diversität ein wichtiges Element des Selbstverständnisses (Südafrika: *Rainbow Nation*; siehe auch Singapur weiter unten) oder geht es um Minderheits-/Mehrheitsverhältnisse?

Erste Ansätze zu einem Kompetenzmodell

Doch jenseits aller Unterschiede zeichnen sich einige Merkmale ab, die bereits jetzt als Module im Hinblick auf ein zu entwickelndes Kompetenzmodell herausgefiltert werden können. Dazu gehören:

- die Fähigkeit zur Öffnung der eigenen Wahrnehmung und zum Perspektivwechsel, basierend auf dem eigenen Einfühlungsvermögen,
- die Bereitschaft zum experimentellen Erproben von Alternativen und das damit verbundene Selbstvertrauen im Sinne der Selbstkompetenz,
- die Konstituierung der Lernprozesse im sozialen Kontext, d. h. in Gruppen,
- die Notwendigkeit der Reflexion der eigenen Persönlichkeitsstruktur.

In Bezug auf das in Beispiel 1 bereits vorliegende explizite Modell können bereits jetzt drei erste Basisdimensionen der Kompetenz identifiziert werden: Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und konkrete Fähigkeiten. Diese Überlegungen werden in Kapitel 5 weitergeführt.

²⁹ Dies gilt vor allem, wenn mit *künstlerischer* Vielfalt (als Reichtum) *soziale* Vielfalt (als Problem) adressiert wird mit dem Ziel, Diversität nun als (neutrales) *persönliches* Faktum anzunehmen.

3. Zur Grundlegung: Internationale Perspektiven

Wie sehen jedoch die Auseinandersetzungen um das Thema außerhalb Deutschlands, außerhalb Europas aus? Ein Einblick in die internationalen Diskurse zur Kulturellen Bildung ist nötig, um zu einer sinnvollen Modellbildung für die AKBP kommen zu können. Auf diese Weise wird es auch – im Abgleich mit den Ansätzen in Deutschland – möglich, die bereits oben vorgenommenen Kategorisierungen zu präzisieren und offengebliebene Fragen zu klären. Dafür werden die aktuellen Ansätze internationaler Expertinnen und Experten aus der Veröffentlichung *„Arts Education and Cultural Diversity – Policies, Research, Practices and Critical Perspectives“*³⁰ reflektiert (Lum & Wagner 2019).

Der Sammelband beinhaltet acht Beiträge aus dem asiatischen Raum (Singapur, Hongkong, Taiwan, Korea), zwei aus Neuseeland/Australien, 1 aus Subsahara-Afrika (Kenia), einen aus dem Nahen Osten (Israel), zwei aus Nord- und einen aus Lateinamerika (Kanada, Kolumbien), sowie drei Beiträgen aus Europa (Deutschland). Die Dominanz von Beiträgen aus dem asiatischen Raum entstand dadurch, dass der Band vor allem Beiträge zur Gründungstagung des oben erwähnten UNITWIN Netzwerks reflektiert, die 2017 in Singapur stattfand. Beim *Call for Papers* an die Netzwerkmitglieder gab es keine inhaltliche Vorfestlegung. Die Analyse der Beiträge zu diesem Buch ermöglicht einen guten Einblick, wie das Thema Kulturelle Bildung von internationalen Experten diskutiert wird.

3.1 Nationale oder transnationale Ansätze?

Die einzelnen Beiträge reflektieren trotz des gemeinsamen Themas die jeweiligen Kontexte vor Ort. Dies führt zu deutlichen Unterschieden zwischen den einzelnen Ansätzen. So ist z. B. der Beitrag von Bo-Wah Leung, Professor für Musikpädagogik an der Hongkong University of Education, der traditionelle chinesische Oper fokussiert (Beitrag 3³¹), deutlich von der aktuellen politischen Frage nach der Eigenständigkeit Hongkongs innerhalb Chinas bestimmt. Dagegen diskutiert Gloria Zapata aus Bogotá den interkulturellen Ansatz im Hinblick auf die Integration der Ex-Guerilla in Kolumbien (Beitrag 9). Beiträge aus

³⁰ Die Publikation wurde vom UNESCO UNITWIN Netzwerk *„Arts Education Research for Cultural Diversity and Sustainable Development“* unter der koordinierenden Leitung des National Institute for Education Singapur, (www.unitwin-arts.phil.fau.de) herausgegeben (UNITWIN 2019). Zum Teil werden darüber hinaus auch die Antworten ausgewertet, die von den gleichen Experten im Rahmen einer Vorbefragung zum Buchkonzept gegeben wurden (UNITWIN 2017). Dabei entspricht das Vorgehen dem bereits vorgestellten Methodenmix von induktiver und deduktiver Kategorienbildung.

³¹ Die hier und im Folgenden angeführten Beitragsnummern in Klammern beziehen sich auf die einzelnen Artikel in der Liste der Beiträge im Anhang.

Deutschland konzentrieren sich v. a. auf Einwanderung oder Flucht in eine Mehrheitsgesellschaft, und sind damit ganz anders gelagert als Beiträge aus Singapur, einem Staat der sich qua Staatsraison als interkulturell versteht (Mischung v.a. von malaysischen, chinesischen und indischen Gruppen).

Da alle Beiträge (mit einer Ausnahme im Beitrag 16) Vorhaben in ihrem jeweiligen Herkunftsland untersuchen, gibt es keine Reflexion inter- oder transnationaler Projekte oder Ansätze. Das ist ein erster Unterschied zu den Beispielen aus Kapitel 2, sicherlich auch bedingt durch die Fragestellung in den Interviews. Dennoch deutet dies darauf hin, dass der jeweilige nationale Bezugsrahmen die erste zentrale Handlungs- und Reflexionsebene bildet. Diversitätsorientierte Kulturelle Bildung wird – zumindest grundsätzlich – nicht im Kontext internationaler Zusammenarbeit gesehen.

3.2 Zielgruppe(n): Wer ist „verschieden“?

Der zweite Befund weist auf ein extrem breites Verständnis von Diversität hin, eine Tatsache, die nur zum Teil durch die jeweiligen Kontexte in den einzelnen Staaten erklärt werden kann. So wird z. B. das in Deutschland aktuell dominierende Thema Migration nur in zwei weiteren Ländern (Korea und Kanada) angesprochen. Dagegen stehen in den Beiträgen aus vier weiteren Ländern (Taiwan, Australien, Kenia und Kanada) indigene Bevölkerungsgruppen im Vordergrund. Damit ist eine vorrangig ethnisch-kulturelle Differenzierung verbunden, die z. B. auch in Singapur zum Tragen kommt, einem Staat, der sich durch seinen multikulturellen Mix von Chinesen, Malaier und Indern definiert.³² Bemerkenswert ist zudem, dass in einem weiteren Beispiel aus Singapur die Arbeit mit Menschen mit Behinderung (*disabled, special needs*) fokussiert wird, ähnlich wie in Beiträgen aus Korea, Australien und Neuseeland. Zum Teil wird somit (wie im obigen Beispiel von Rolf Witte), das Diversitätskonzept auf jegliche Form von Differenz – etwa im Hinblick auf Alter, Geschlecht oder soziale Zugehörigkeit – übertragen. Das Verständnis ist also nicht mehr ethnisch-kulturell sondern umfassend, letztlich ist es die Diversität zwischen Individuen. Da sie – als Resultat von Individualisierungsprozessen – zu generell sind, um hier fruchtbar gemacht werden zu können (s.o. die Festlegung auf den Diversity-Begriff der UNESCO). Sie werden im Rahmen dieser Studie deshalb nicht weiter behandelt. In einer weiteren, letzten Kategorie wenden einige Experten den Diversitätsbegriff selbstreflexiv auf die eigene Community der Forschenden an.

³² Chee Hoo Lum, einer der Autoren aus Singapur, spricht von der „*local [...] contemporary identity within the globalized space of Singapore*“ oder von dem „*multicultural and multi-racial space like Singapore*.“

Interessant ist, dass Religionszugehörigkeit in keinem einzigen Fall als Faktor für Differenz vorkommt. Das fällt auf, da gerade Konflikte heute weltweit zunehmend religiös-kulturell definiert und verstanden werden. Inwieweit es sich dabei um einen blinden Fleck der Kulturellen Bildung handelt oder um eine bewusste Verweigerung gegenüber einer religiös bestimmten Kulturalisierung anders gelagerter Konflikte, kann dem zugrunde liegenden Material nicht entnommen werden.

Die Beiträge des Sammelbandes summierend lassen sich vier relevante Typen von Zielgruppen Kultureller Bildung unterscheiden:

1. Neuankommende, als (meist sichtbare) Minderheitsgruppen in einer Aufnahmegesellschaft, die die Neuankommenden als „anders“ wahrnimmt (z. B. Korea, Kolumbien, Kanada, Deutschland).
2. Indigene Gruppen in einer Mehrheitsgesellschaft, die in ihrer Geschichte durch Einwanderung, Kolonialisierung, Eroberung oder Unterdrückung marginalisiert wurden (z. B. Kanada, Taiwan, Australien, Kenia).
3. Zumindest formal gleichberechtigte, ethnisch-kulturell definierte Teilgruppen einer sich selbst als multikulturell definierenden Gesellschaft (Singapur).
4. Mitglieder in globalisierten Communities und Netzwerken. Letzterer Typus ist ein Sonderfall, der nicht Gruppen oder Gesellschaften, sondern kulturelle Ausdrucksformen oder wissenschaftliche Konzepte (v. a. im Hinblick auf Fragestellungen und Methoden) ins Zentrum stellt.

In den ersten beiden Fällen wird Diversität als **Mehrheits-Minderheits-Verhältnis** verschiedener Gruppen verstanden. Diese beiden Gruppen sind dominant. Dabei unterscheiden sich die jeweiligen Gruppen **kulturell**, z. B. in Bezug auf Sprache, Glaube, Werte, Lebensstile, künstlerische Ausdrucksformen, wodurch die Differenzen sichtbar werden. Mit dem Mehrheits-Minderheitsaspekt ist jedoch häufig auch die Frage nach den Machtverhältnissen verknüpft. Auch deshalb wird der Unterschied in allen Fällen als **Herausforderung** empfunden, auf die Kulturelle Bildung mit ihren Mitteln reagieren soll, um zu einer friedlichen Lösung ggf. entstehender Spannungen beizutragen. Die Motive des sozialen Zusammenhalts und der Erfahrung von Vielfalt als Reichtum werden dabei als positiv und erstrebenswert normativ gesetzt.

3.3 Minderheiten- oder Mehrheitsorientierung?

In Anknüpfung an das angedeutete Mehrheits-Minderheits-Verhältnis lassen sich die Beiträge in Hinblick auf die Zielgruppen noch zwei weiteren Kategorien zuordnen: Der erste Typus stellt den sich selbst als Mehrheitsgesellschaft³³ verstehenden Anteil der Gesellschaft in den Fokus; diese soll sich gegenüber den Minderheiten öffnen. Der zweite konzentriert sich auf Minderheiten, die „integriert“ werden sollen.

Für den ersten Typus ist Beitrag 14 aus Kanada ein gutes Beispiel. Die Mehrheitsgesellschaft ist hier – über das Merkmal Herkunft – durch einen „*Ontario adult community choir*“ vertreten. Diese Gruppe wird vom Autor nicht weiter differenziert und wird außer durch die Herkunftsregion Ontario nur noch durch zwei weitere Merkmale, Altersgruppe (*adult*) und Kunstform (*choir*), gekennzeichnet. Die Mitglieder werden dementsprechend im gesamten Beitrag immer einheitlich mit einem Gruppenbegriff (*choristers*) bezeichnet, sprachlich also als homogen dargestellt. Diese Gruppe erwirbt nun durch die aktive Auseinandersetzung mit einer „anderen“, fremden Musikkultur interkulturelles Verständnis, zunächst auf dem Gebiet Musik. Dabei werden die Chormitglieder in eine rezeptiv-produktive Doppelrolle versetzt, sie erfahren den fremden Musikstil und eignen ihn sich an, um mit ihm dann selbst zu gestalten. Ziel ist es aber letztlich, die Teilnehmenden für Alterität generell zu öffnen: „*to broaden personal experience – to make their world a little bigger.*“ Der Ansatz ist also mit der Hoffnung auf eine grundsätzliche Öffnung verbunden, auf die Modifikation von Haltungen im Hinblick auf Verständnis und Respekt für unvertraute Formen der Alterität.

Ein typisches Beispiel für die zweite Kategorie, bei der nun Minderheiten im Zentrum stehen, kommt ebenfalls aus Kanada (Beitrag 13), es zeigt das Grundmuster besonders deutlich. In diesem werden kulturelle Bildungsprogramme für indigene kanadische Bevölkerungsgruppen von „*artist educators*“ aus der Mehrheitsgesellschaft angeboten und auch aus der Mehrheitsgesellschaft heraus finanziert. Dabei geht es darum, so die Erklärung des Autors, die „*capacity of the arts to empower the marginalized*“ aufzuzeigen. Grundlegend ist dabei, dass das Vorhaben von Solidarität bzw. vom Gedanken der Wiedergutmachung für die unterdrückte Gruppe, d. h. vom Versöhnungsgedanken („*reconciliation*“), geprägt ist.³⁴ Wie in vielen anderen Beispielen geht es also um ein Programm für Minder-

³³ Hier geht es um die Gruppenkonstruktion in der Selbstwahrnehmung – bzw. das Selbstverständnis –, die allerdings Faktizität erlangt, da sie sich auf reale gesellschaftliche Handlungen unmittelbar auswirkt.

³⁴ Eine Motivationskonstellation, die sicher auch z. B. in deutschen Projekten mit Flüchtlingen mit zum Tragen kommt.

heitsgruppen und dabei letztlich um Integrationsbemühungen. Das vom Autor aufgeführte Beispiel zeigt, welche Anstrengungen unternommen werden „by Canadian arts educators to address the two, pressing diversity issues facing our country“. Die Wortwahl macht deutlich, wie stark die Idee von Diversitätsorientierter Kultureller Bildung an Situationen gebunden ist, die als konfliktreich und drängend empfunden werden und die den Wunsch zu helfen auslösen.

3.4 Für oder mit? Defizit- oder Potenzialorientierung?

Unabhängig davon, welche der Zielgruppen anvisiert wird, ist den meisten Beispielen gemeinsam, dass sie als „Zielgruppen“, **für die** etwas getan werden soll, verstanden werden. Anders konzipierte Beispiele, die im Kontrast dazu betonen, dass etwas **mit** der jeweiligen Zielgruppe gemeinsam entwickelt werden soll, finden sich in dem Buch auch. Es sind Beispiele, in denen das Ergebnis der Maßnahme dann auch nicht absehbar ist bzw. nicht planbar sein kann. Vielmehr ist dieses Produkt das Resultat eines partizipativen Prozesses. Praxisbeispiele dazu finden sich etwa im Beitrag 16, bei dem Musiker aus unterschiedlichen Kontexten gemeinsam daran arbeiten, „[to] create a new way of making music“. ³⁵ In solchen Ansätzen, die auf dem Miteinander der beteiligten Gruppen beruhen, erübrigt sich dann letztlich auch die Frage nach der Zielgruppendefinition, da Zielgruppe und Maßnahmenträger die gleichen interkulturellen Erfahrungen machen und damit die gleichen Lernprozesse vollziehen. Solche Konstellationen tragen natürlich weiterhin Hierarchien und Unterschiede z. B. bezüglich Privilegien oder Zugang zu Ressourcen in sich, sie versuchen aber, diese Gefälle, diese Asymmetrien zumindest in diesem einen Punkt zu reduzieren.

Die Frage, ob ein Vorhaben für oder mit verschiedenen Gruppen konzipiert ist, beinhaltet noch eine zweite Bedeutungsebene. Wenn der jeweilige Akteur etwas **für** eine bestimmte Zielgruppe tun will oder soll, wird jene letztlich als **defizitär** betrachtet; ein Muster, das in Deutschland häufig z. B. beim Umgang mit Geflüchteten zum Tragen kommt: Damit diese ihre Defizite kompensieren können, muss man etwas für sie tun, z. B. Angebote machen, die Sprache (die sie nicht können) zu lernen, oder hiesige Umgangsformen (die ihnen unvertraut sind) zu vermitteln. ³⁶

³⁵ Ein ähnlicher Ansatz findet sich im Hildesheimer Vorhaben von Raimund Vogels.

³⁶ Auch wenn sie von paternalistischen Grundzügen zur Prävention oder Integration getragen sind, sind solche Projekte nicht per se falsch, solange sozialer Zusammenhalt ein gesellschaftliches Ziel ist. Eine (Vor-)Verurteilung von Ansätzen, die für Zielgruppen entwickelt sind, wie wir sie gerade im deutschen Diskurs sehr häufig finden, wird der sozialen Wirklichkeit oft nicht gerecht. Deshalb ist es wichtig, sich

Neben diesen defizitorientierten Ansätzen stehen solche, die **potenzialorientiert** sind. Dazu gehören etwa die Beiträge aus Australien (11) oder Kenia (15), die beide vor allem auf Diversität als Reichtum, gerade im kulturell-künstlerischen Bereich, setzen. Entscheidend ist bei diesen, dass hier Diversität eine notwendige Grundbedingung des jeweiligen Vorhabens in der Kulturellen Bildung ist: Nur durch Vielfalt kann der Reichtum verschiedener künstlerischer Formen, Erfahrungen und Lernprozesse zum Tragen kommen, ohne Vielfalt wären die Projekte gar nicht denkbar.³⁷

3.5 Medium: Durch die Künste oder in den Künsten?

Die Frage nach der Rolle der Künste in solchen Projekten spielt, vor allem im deutschsprachigen bzw. westlichen Diskurs, eine wichtige Rolle (siehe auch unten, Kapitel 3). Dabei wird meist der Eigenwert der Kunst gegen eine mögliche Indienstnahme oder Funktionalisierung verteidigt.³⁸ In den internationalen Beiträgen, die hier zur Diskussion stehen, spielt diese Unterscheidung jedoch so gut wie keine Rolle. Nur ein Artikel (Beitrag 10 aus Israel) rekurriert speziell auf diese Unterscheidung und betont die Notwendigkeit der kunstimmanenten Erfahrung, die per se zu einer umfassend ausgebildeten Persönlichkeit und damit auch zu Respekt vor Pluralität und so zu Humanität führe.

Wie dies erreicht werden könnte, wird nicht weiter ausgeführt. Es kann aber vielleicht in einem der Beispiele aus Singapur (Beitrag 8) deutlich werden. Musiker, die Fusion-Musik in Singapur produzieren, erzeugen „neue Klangwelten“ durch das Ineinander-Verweben unterschiedlichster musikalischer Systeme (u. a. Stile, Kompositionstechniken), die von den verschiedenen Ethnien vor Ort, aber auch aus globalisierten Musikformen wie z. B. dem Jazz stammen. Dabei spiegelt Fusion-Musik die gesellschaftspolitische Situation in Singapur wider, der Musikstil repräsentiert die erwünschte Durchmischung und unterstützt diese Vision. An die Öffnung der Wahrnehmung für andere Klang- und Musikwelten ist die Hoffnung geknüpft, dass sich dies auch auf die gesellschaftliche Weiterentwicklung zur Sicherung des sozialen Zusammenhalts positiv auswirkt. Dabei ist dies – und das ist entscheidend – ein willkommener Nebeneffekt, aber nicht das eigentliche

das Spektrum der Ansätze bewusst zu machen und deren Relevanz für verschiedene Situationen zu klären.

³⁷ Die hier vorgenommene Unterscheidung tangiert die mit solchen Projekten immer auch verbundene Frage nach den jeweiligen Machtverhältnissen im Sinn der Postcolonial Studies (siehe dazu u. a. Bhabha 2012). Da diese ein wesentliches Strukturmerkmal bilden, werden sie weiter unten zur Entwicklung der analytischen Matrix (siehe Kapitel 5) wieder aufgegriffen.

³⁸ Zur konzeptionellen Unterscheidung siehe Lindström 2012. Siehe dazu auch Wagner 2016.

Anliegen; im Zentrum steht in erster Linie das musikalische Interesse an innovativen, hybriden Musikformen.

Das Gros der Beiträge akzentuiert – methodisch letztlich ähnlich, jedoch durch eine Funktionalisierung der Künste – Ansätze, in denen diese als Mittel zur Erreichung von sozialen Zielen gesehen werden: Für eine friedvolle, sozial inklusive und partizipative Gesellschaft wird demnach offene Wahrnehmung und Neugierde ebenso benötigt wie Empathie, Verständnis, Respekt für den Anderen oder für das Andere. Das ergibt die Analyse der Schlüsselworte, die in den Artikeln auftauchen: Inklusion, Empathie, Verständnis, Offenheit und Respekt sind die Begriffe, die am häufigsten genannt werden, um die erwünschten Haltungen der Teilnehmenden (als Ergebnisse der Lernprozesse) zu formulieren.

3.6 Lernprozesse: Rezeption oder Produktion? Kritik oder Kommunikation?

Die genaue Rolle der Künste in den jeweiligen Projekten muss jedoch darüber hinaus noch intensiver untersucht werden. In nahezu allen Beispielen wird Kulturelle Bildung als **Erfahrungsraum** verstanden, der den Teilnehmenden ein entsprechendes künstlerisches Angebot zur Verfügung stellt. So entstehen charakteristische Möglichkeiten, die jeweils spartenspezifisch gefasst sind, d. h. Tanz, Musik, Theater, Bildende Kunst haben ihre je eigenen Potenziale.

Dabei werden jeweils unterschiedliche Kompetenzen angesprochen. In Anlehnung an die Kompetenzmodellierung für „Visual Literacy“ von Wagner und Schönau (2016) kann dabei zwischen vier übergreifenden Kompetenzdimensionen³⁹ unterschieden werden, die im Hinblick auf eine mögliche Abfolge im Lernprozess angeordnet sind. Die Nummern der jeweiligen Beiträge, auf die Bezug genommen wird, sind in Klammern vermerkt. Statistische Häufungen sind, um Trends aufzuzeigen, grau unterlegt.⁴⁰ Die Begriffe werden aus den Beiträgen heraus zitiert – siehe Anlage 2.

³⁹ Diese vier Dimensionen beruhen auf der Weiterentwicklung der Kompetenzmodellierung, wie sie z. B. im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Visual Literacy (Wagner & Schönau 2016) vorgelegt wurde. **Rezeption** wird dort mit Wahrnehmen, Einfühlen, Beschreiben, Analysieren und Deuten; **Produktion** mit Imaginieren, Experimentieren, Entwerfen, Gestalten und Realisieren; **Kommunikation** mit Präsentieren, Verwenden, Kommunizieren sowie **Kritik** mit Beurteilen und Wertschätzen konkretisiert.

⁴⁰ Da zum Entstehungszeitpunkt der Studie die endgültigen Texte noch nicht vorlagen, war eine genaue Wortstatistik noch nicht möglich.

- **Rezeptive Kompetenzen (wahrnehmen):** erfahren (10,12,13,14,16); wahrnehmen (11); zuhören (7, 8); genießen (13); entdecken (11,17); Diversität erkunden (1,4); beschreiben (11); untersuchen (3,8); dekonstruieren (17); eigene Traditionen sehen (6); über etwas lernen (7); sich auf Anderes einlassen (7,13,14); **Verstehen** (2,7,8,11,16); neu interpretieren (7); wissen (11); denken (11)
- **Produktive Kompetenzen (gestalten):** sich etwas vorstellen (7); sich ausdrücken (1); eigene Identität formulieren (1); verkörpern (11); entscheiden (7); **gestalten** [*co-create*] (7,8,10,11,16); vorführen (11); Weltsicht konstruieren (10); symbolisieren (11); zusammen arbeiten (3)
- **Kritikfähigkeit (bewerten):** Urteilen (11)
- **Kommunikative Kompetenzen (künstlerisch mitteilen):** kommunizieren (1,3); austauschen (11); verhandeln (7)

In Bezug auf die analysierten Beiträge zeigen sich folgende Trends mit charakteristischen Merkmalen:

1. Rezeptive Kompetenzen sind eindeutig betont, sie tauchen statistisch am häufigsten auf. Erfahren im Sinne einer offenen, möglichst vorurteilsfreien Wahrnehmung führt demnach am besten zum Verstehen von Alterität.
2. Viele Vorhaben koppeln dieses Verstehen an eigenes Gestalten, das heißt an gestalterische, produktive Tätigkeiten. Beide Bereiche sind also häufig ineinander verschränkt.⁴¹
3. Dass kommunikative Kompetenzen darüber hinaus ebenfalls aufscheinen, zeigt, dass der Kompetenzerwerb in den sozialen Kontext eingebunden ist, jedoch wird dieser Aspekt nicht vorrangig gesehen.
4. Zunächst überraschend, auf den zweiten Blick aber dann nicht allzu sehr, ist die geringe Bedeutung des kritischen Urteils: Wenn Einfühlungsvermögen und Verständnis die vorrangigen Ziele sind, kann Kritikfähigkeit keine prominente Rolle spielen.

Im Vergleich zu den Interviews der Experten in Deutschland in Kapitel 2 zeigt die Auswertung hier, dass die Verständnisse sich nur zum Teil decken. Die Datenlage erlaubt es leider nicht, Muster für bestimmte Regionen der Welt herauszudestillieren (siehe auch Ijdens, Bolden & Wagner 2017), zumal die Beiträge aus einem so kleinen Land wie Singa-

⁴¹ Dies entspricht der Vorstellung von Kultureller Bildung, die auch in Deutschland vorherrschend ist.

pur zeigen, wie stark sich die Ansätze selbst dort unterscheiden. Das breite Spektrum der Konzeptionen ist auch deshalb hervorzuheben, weil es sich bei den Autorinnen und Autoren um eine ganz spezifische Auswahl handelt (Akademikerinnen und Akademiker mit einem Forschungsinteresse in diesem Feld), die den westlichen Diskursformen (Mitarbeit in einem UNESCO-Netzwerk, Publikation in einer englischsprachigen wissenschaftlichen Veröffentlichung) verpflichtet sind.

4. Konzepte und Verständnisse von diversitätsorientierter Kultureller Bildung

In der Zusammenschau der beiden vorangehenden Kapitel ergibt sich im Hinblick auf die spezifischen Merkmale eine bestimmte Struktur oder Grammatik, die besser verstehen lässt, wie Diversitätsorientierte Kulturelle Bildung generell gedacht wird und auch sinnvoll gedacht werden kann. Folgende zentrale Charakteristika, die hier nochmals in Vorbereitung auf die Modellbildung ausführlicher diskutiert werden, zeichnen sich deutlich ab.

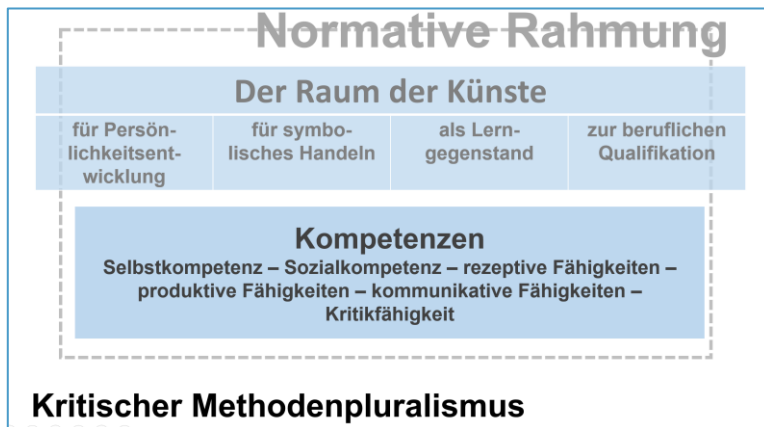


Abb. 2: Visualisierung des Kapitels

4.1 Normative Rahmung

Die deutschen wie internationalen Beiträge betonen immer wieder, dass die Fragestellung der Interkulturalität bzw. Diversität in der Bildung immer eine gesellschaftspolitische Dimension besitzt, und dass Maßnahmen in diesem Bereich automatisch und unvermeidlich eine entsprechende Positionierung bedeuten bzw. notwendig machen. Damit rückt Kulturelle Bildung in die Nähe der politischen Bildung (*civic education, education for global citizenship*). Für Deutschland bedeutet dies, dass mit dieser Nähe die Kriterien des Beutelsbacher Konsens zum Tragen kommen müssen (Bundeszentrale für Politische Bildung 2018). Dieser Konsens, in den 1970er Jahren entstanden und seitdem Grundlage z. B. der Arbeit der Bundeszentrale für Politische Bildung, stellt drei für unsere Überlegungen sinnvolle Prinzipien für Bildungsmaßnahmen auf, um sie an demokratischen Werten zu orientieren:

1. Überwältigungsverbot (keine Indoktrination)
2. Berücksichtigung kontroverser Positionen
3. Befähigung von Jugendlichen, in politischen Situationen ihre eigenen Interessen zu analysieren

Bezogen auf unsere Fragestellung bedeutet das vor allem, dass die gesellschaftspolitischen Ideen, die mit den jeweiligen Maßnahmen verbunden sind, nicht zur Indoktrination führen dürfen. Dazu stellt das zweite Prinzip des Beutelsbacher Konsens gleich auch den vermutlich sinnvollsten Weg dar, da so Überwältigung durch Relativierung der Positionen vermieden und damit Transparenz gewährleistet wird: die Darstellung des jeweiligen Themas im Kontext von Kontroversen in Wissenschaft und Politik. Dies gilt vor allem auch bezüglich der oben vorgestellten Wege zur Erreichung der Ziele, wie etwa das einer friedvollen, sozial inklusiven und partizipativen Gesellschaft (siehe Kapitel 2, Ziele). Dabei kann der Bezug zu entsprechenden Leitlinien bzw. Papieren im UN- bzw. UNESCO-Kontext hilfreich werden, um die eigene Position zu diskutieren und zu überprüfen (siehe Kapitel 7). Einen sinnvollen und weiten Rahmen ergeben hier etwa die SDGs der Vereinten Nationen (Kapitel 2, Beispiel 3). Die Menschenrechte bilden in allen Überlegungen immer den letztgültigen Referenzpunkt.

Die Notwendigkeit der Einbeziehung eines reflektierten, ethisch-normativen Zugangs in der Diversitätsorientierten Kulturellen Bildung macht deutlich, dass damit eine verstärkte Selbstreflexion der eigenen Arbeit verbunden sein muss.⁴² Diese Reflexivität steht dann – und das ist spezifisch für das Feld der Kulturellen Bildung – im Ausgleich bzw. in Ergänzung zu seinem spielerischen, offenen Charakter. Bei den oben genannten Praxisansätzen kommen solche Spezifika zum Tragen, die bereits durch die Prinzipien unmittelbarer sinnlicher Erfahrung sowie kreativer Gestaltung Indoktrination verhindern können, wenn in den Projekten z. B. kunstspezifische Prinzipien wie Offenheit, Unvorhersehbarkeit, Pluralität der Wege und der Ergebnisse im Sinne der Vermeidung ideologischer Beeinflussung wirksam werden.

⁴² Siehe dazu auch Zimmermann & Geißler 2018 (1).

4.2 Potenziale der Künste

Dieses eigene Profil der Kulturellen Bildung durch ihren Gegenstand Künste und Kultur unterscheidet sich von anderen, ebenso berechtigten Zugängen wie etwa der zivilgesellschaftlichen bzw. der politischen Bildung (*civic education, education for global citizenship*) sowie der Sozialpädagogik. Als Bildung in den Räumen der Künste⁴³ hat sie jedoch spezifische Potenziale. Bei der Analyse der Beispiele oben (Kapitel 2 und Kapitel 3) stellen sich vier Aspekte als besonders relevant heraus:

Der Raum der Künste für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit

Zu den spezifischen Potenzialen der Kulturellen Bildung in unserem Zusammenhang gehört, dass zeigte bereits die Umfrage unter UNITWIN Mitgliedern (UNITWIN 2017), dass sie zum freien Experimentieren anregende Räume schaffen kann. Diese ermöglichen ein Probehandeln im Bereich des Symbolischen, wodurch sich die Chance auf Transformation von bestehenden Einstellungen und Haltungen innerhalb der Bildung ergibt. Folgende Aspekte sind dabei ausschlaggebend:

- Raum für Begegnung mit unvertrauten kulturellen Ausdrucksweisen, die auf die eigene Person bezogen werden können und sollen,
- Raum zur Entwicklung eines Verständnisses für „das Andere“, Fremdheit, Alterität,
- Raum für die Artikulation und den Ausdruck von Vorstellungen, die, eingebettet in Vielfalt, eigene Ideen und (Selbst-)Konzepte repräsentieren und darstellen,
- Raum für die kritische Überprüfung von kulturellen Konstrukten des „Eigenen“ und des „Anderen“,
- Raum für imaginative Überwindungen von Grenzen,
- Raum für die Erprobung von Gestaltung neuer Formen in Zonen des Übergangs.

Der Tanzpädagoge Ralph Buck fasst diese Aspekte prägnant aus der Sicht eines Programmentwicklers zusammen:

„From my own experience I have learnt that the best thing is to keep inviting people to speak and therefore providing a safe classroom environment for diverse views to be expressed and examined. Once each person feels significant then the group of learners begins to feel a solidarity, and ironically it is a solidarity based upon difference.“ (UNITWIN 2017)

⁴³ Es gibt im Moment, soweit sichtbar, keine vergleichende Forschung zu den Spezifika der einzelnen künstlerischen Sparten im Hinblick auf unser Thema. Eine solche Komparatistik wäre hilfreich, um das Feld der Kulturellen Bildung qualitativ weiterzuentwickeln. Im Moment ist es ein echtes Desiderat. Vielleicht können die folgenden Gedanken dazu erste Vorüberlegungen liefern.

Der Raum der Künste als Ort symbolischen Handelns und Interagierens

Darüber hinaus werden von den Experten immer wieder (siehe vor allem Kapitel 2, Beispiele 2 und 4) spartenspezifische Zugänge herausgestellt, auch wenn selbstverständlich alle Kunstformen geeignete Mittel bieten, gesellschaftliche Fragen an- und auszusprechen sowie auch Konflikte zu benennen. So eignet sich Theater vielleicht auf besondere Weise, nicht nur Konflikte oder Anziehungskräfte künstlerisch auszudrücken, sondern auch auf der Bühne zu gestalten und aufzuführen. Dazu bedarf es, wie bereits oben dargestellt, der Kulturellen Bildung als geschützten Raum, in dem Theater als multimodales, d. h. alle anderen Kunstformen nutzendes Enactment soziale Situationen durchspielt, variiert, imitiert, gestaltet. In diesem Freiraum können dann soziale, religiöse oder kulturelle Konflikte nicht nur auf ungefährliche Art und Weise artikuliert und bearbeitet werden, sondern auch Alternativen experimentell und ohne Risiko erprobt werden.

Im Raum des Theaters können also Modelle gefunden und vor allem auch erfunden und erprobt werden, wie Vielfalt ausgedrückt und verhandelt werden kann. Die Teilnehmende gleichen dabei diese zunächst kunstimmanenten Modelle mit ihrer persönlichen Realität ab. Ein erfolgreicher Lernprozess braucht also damit keinen eigens thematisierten Transfer. Der Raum der explorierenden ästhetischen Erfahrung und des künstlerischen Ausdrucks ist ein Erfahrungsraum, der die Wahrnehmung der „Welt draußen“ und das Agieren in ihr verändern kann.

Der Raum der Künste als Reservoir für Diversität und für den Umgang mit Diversität

Am Beispiel Fusion-Musik in Singapur (Kapitel 3) wurde deutlich, dass bereits der Gegenstandsbereich der Kulturellen Bildung selbst, und hier vielleicht vor allem die Musik auf besondere Weise⁴⁴ in sich selbst interkulturell verfasst sein kann und damit handlungsleitende Funktion übernehmen kann. In diesem Beispiel nimmt jede Musikgruppe Einflüsse auf und verbindet sie zu je eigenen, spezifischen Mixturen. Dieses transkulturelle Grundverständnis findet sich auch in den Kulturwissenschaften. Stellvertretend sei hier die Münchner Kunsthistorikerin Burcu Dogramaci genannt, die Kunstgeschichte als Geschichte von Migration fasst⁴⁵ und fordert, dass Kunstgeschichte in diesem Sinne neu zu schreiben sei (siehe auch Bertelsmann Stiftung 2018). Kunstwerke, Kunststile, alle Formen des kulturellen Ausdrucks tragen demnach meist Spuren transkultureller Prozesse in

⁴⁴ Meines Wissens wird in keiner anderen Kunstsparte der Begriff „Fusion“ verwendet, ein mögliches Indiz für diese These.

⁴⁵ „Migration ist der Normalfall.“ (Dogramaci 2018).

sich.⁴⁶ Diese so verfassten und auch so verstandenen Gegenstände erfahren nun als Gegenstände im Bildungsprozess Aufmerksamkeit und Wertschätzung, indem z. B. Museumsobjekte mit größter Sorgfalt behandelt werden. Museumsobjekte erzählen dabei aber nicht nur die Geschichten von Migration sondern auch von Raub und Kolonialismus. Rezeptionsgeschichte, Provenienz und Umgang mit Diversität können vermutlich besonders gut in der bildenden Kunst deutlich gemacht werden.

Im Kontext von Bildung fungieren solche transkulturell interpretierten Objekte z. B. in Museen als Referenzpunkte, anhand derer Bildungsinhalte entworfen und entwickelt werden können. Sie finden sich nicht nur in der bildenden Kunst, sondern auch in allen Kunstsparten. Und die Erfahrung im Umgang damit kann auf die jeweilige gesellschaftspolitische und soziokulturelle Situation übertragen werden. Dafür ist jedoch, im Gegensatz zum theaterpädagogischen Ansatz oben, gezieltes Transferlernen nötig. Dass es dabei äußerst vielfältige Narrative gibt, wie kulturelle Auseinandersetzung mit Alterität zu verstehen ist, muss gerade im Hinblick auf den oben genannten Beutelsbacher Konsens, der ja die Einbeziehung kontroverser Positionen einfordert, dann im Lernprozess thematisiert werden. Die narrative Aufbereitung der Geschichte kultureller Begegnungen zeigt die Kontroversen, die zu diesem Thema vorliegen.⁴⁷

Dieses spezifische Potenzial der bildenden Kunst wird nochmals deutlicher, wenn die gestalterische Dimension der Kulturellen Bildung einbezogen wird. Jeder Jugendliche kann begreifen, wie sehr seine eigenen Gestaltungsideen oder seine Geschmacksvorstellungen aus unterschiedlichsten Wurzeln gespeist sind. Er weiß auch, wie sehr sich gerade Gestalter fast beliebig im Repertoire der bestehenden Möglichkeiten, unabhängig von kulturellen Zuordnungen, bedienen und dass gerade überraschende Mixturen zu den interessantesten Ergebnissen führen können. Dabei reicht das Spektrum über die rein kognitiv-reflexive Bewusstmachung der vielfältigen Wurzeln eigener Vorstellungswelten im Lernprozess hinaus; die oben geschilderten Projekte zeigen vielfältigere Möglichkeiten, bis hin zum bewussten Eintauchen in fremde Ausdrucksformen.

⁴⁶ Siehe z. B. das Programm 360° – Fonds für Kulturen der neuen Stadtgesellschaft (www.kulturstiftung-des-bundes.de/de/projekte/nachhaltigkeit_und_zukunft/detail/gefoerderte_projekte_im_programm_360_grad.html). Zum Thema „Begegnung mit dem Orient im urbanen Raum Münchens“ als Beispiel siehe auch Wagner 2015.

⁴⁷ Ein gutes Beispiel bietet die aktuelle Diskussion um die im Kolonialismus geraubten Objekte in europäischen Museen. Siehe auch Wagner 2017.

Der Raum der Künste als Ort berufsorientierter Qualifikation

In vielen Beispielen gibt es schließlich noch einen konkreten Nutzen für die Teilnehmenden an Maßnahmen Kultureller Bildung im Hinblick auf die (ggf. spätere) eigene berufliche Qualifikation und Entwicklung. So machen die Aktivitäten zum einen unmittelbar Sinn für die Teilnehmenden, ihre Motivation ist höher und die Lernergebnisse werden damit nachhaltiger gesichert. Dies kann die Kulturelle Bildung in ihrer Wirksamkeit unterstützen, auch wenn dieser Aspekt die Maßnahmen in unserem Kontext nicht inhaltlich begründen kann.

Eine interkulturelle Sensibilisierung sowie Qualifizierung ist jedoch nicht nur in künstlerischer Perspektive oder in Kreativberufen relevant. Sie werden im Zeitalter zunehmender Globalisierung z. B. im Bereich digitaler Kommunikation zunehmend für alle Berufssparten relevant. Diese Sensibilisierung kann wiederum in allen Kunstsparten gleichermaßen erworben werden.

Was fehlt: der Raum der Künste als Ort internationaler Zusammenarbeit

Die Beiträge in Kapitel 2 haben einen wesentlichen Aspekt aufgezeigt, der hier bei der Sichtung der internationalen Stimmen – wie bereits eingangs erwähnt – so gut wie gar nicht berücksichtigt bleibt, die internationale Zusammenarbeit im Bereich der gemeinsamen Entwicklung von künstlerischen Projekten im Rahmen Kultureller Bildung. Am Schluss dieser Studie werden wir darauf zurückkommen.

4.3 Kompetenzen

Sieht man die Beispiele in Kapitel 2 und Kapitel 3 nochmals auf die dort angesprochenen Kompetenzen durch, so zeichnen sich nun einige Einzelaspekte bereits deutlicher ab. Sie können als Teilmodule im Hinblick auf ein zu entwickelndes Kompetenzmodell gesehen werden, und sie werden hier als Zitate einander tabellarisch gegenübergestellt – nach den bereits oben dargestellten und begründeten Clustern bzw. Basisdimensionen geordnet: Schlüsselkompetenzen wie Selbstkompetenz und Sozialkompetenz sowie konkrete Fähigkeiten in den vier Dimensionen Rezeption, Produktion, Kommunikation und Kritik. Diese Überlegungen werden in Kapitel 5 weitergeführt.

Basisdimension	Kapitel 2	Kapitel 3
Selbstkompetenz	Sich seiner selbst bewusst sein; Selbst-vertrauen, begründet in der Bereitschaft zum experimentellen Erproben von Alternativen; Reflexion der eigenen Persönlichkeitsstruktur, der eigenen Vorurteile; Resilienz; Unsicherheit aushalten; Bei Schwierigkeiten „dranbleiben“; Sich trauen, anders zu sein; Sich verstehen	Genießen
Sozialkompetenz	Zusammenarbeiten; Respektvoll sein; Teilen; Anderes anerkennen; Konstituierung der Lernprozesse im sozialen Kontext, in Gruppen	sich auf Anderes einlassen; Zusammenarbeiten
Teilkompetenzen / Fähigkeiten nach Dimensionen angeordnet		
Rezeptive Kompetenzen	Einfühlungsvermögen; Fähigkeit zur Öffnung der eigenen Wahrnehmung und zum Perspektivwechsel; Entdecken; Explorieren; Unterschiede erkennen; Vorannahmen erkennen; Stereotype und Generalisierungen vermeiden ⁴⁸	Erfahren; Wahrnehmen; Entdecken; Diversität erkunden; Beschreiben; Untersuchen; Dekonstruieren / Interpretieren; Eigene Traditionen sehen; Verstehen; Dinge neu interpretieren
Produktive Kompetenzen	Experimentelles Erproben von Alternativen; Andere Perspektiven sichtbar machen; Annahmen herausfordern	Sich etwas vorstellen; Sich ausdrücken; Eigene Identität formulieren; Verkörpern; Entscheiden; Gestalten [co-create]; Weltsicht konstruieren; Symbolisieren
Kommunikative Kompetenzen	Verbindungen schaffen; Interaktionen auf Augenhöhe etablieren; Gemeinsame Werte schaffen; Andere verstehen	Vorführen; Zuhören; Kommunizieren; Austauschen; Verhandeln
Kritikfähigkeit	Kritisches Denken	Urteilen

Tabelle 2: Fähigkeiten der Basis- und Teilkompetenzen

⁴⁸ Dies wird später in Kapitel 6 dem Cluster „Haltung“ zugeordnet.

4.4 Kritischer Methodenpluralismus

Bereits in den einzelnen Projekten, die in Kapitel 2 vorgestellt wurden, zeichnete sich eine breite Vielfalt an Methoden und Ansätzen ab, die spezifisch auf die jeweiligen Situationen und Herausforderungen zugeschnitten sind. Auch die in Kapitel 3 diskutierten Beispiele zeigen, dass Angebote, selbst wenn sie paternalistische Züge aufzeigen, nicht automatisch „falsch“ sind. Im Hinblick auf den Diskurs in Deutschland, der häufig dogmatische Züge über „falsche“ und „richtige“ Praktiken trägt, erscheinen diese Beobachtungen bedeutsam. Für die Praxis ist es deshalb wichtig, ein Instrument zur Gestaltung geeigneter Ansätze für bestimmte Konstellationen oder Situationen zu entwickeln. Das soll im Folgenden geschehen, auch um dem Prinzip der Diversitätsorientierung durch einen korrespondierenden Methodenpluralismus gerecht zu werden und das Spektrum der Ansätze als Reichtum und nicht als Defizit einzuschätzen.

Dies wird noch einmal in besonderem Maße relevant, wenn Kulturelle Bildung im internationalen Kontext stattfindet. Warum eine bestimmte Form Kultureller Bildung an einem bestimmten Ort im Ausland existiert, hängt von vielen, oft unbekannten Bedingungen ab. So wurde z. B. bereits in Kapitel 2 deutlich, welche Bedeutung „nicht westliche“ Auffassungen von Kunst haben können. Sie führen dann zu vollkommen unterschiedlichen Formen und Auffassungen von Kultureller Bildung. Die Dekolonialisierung der Kulturellen Bildung, die Raimund Vogels in Kapitel 2 einfordert, bedeutet in diesem Zusammenhang, das immer wieder geforderte Prinzip der Öffnung auch auf die eigenen Positionen anzuwenden. Dabei kann eine kritische Haltung natürlich nicht ausgeblendet werden, wie bereits die oben erarbeitete normative Rahmung deutlich macht.

Deshalb erscheint die Forderung nach einem kritischen Methodenpluralismus, der die Bedingtheiten der eigenen Vorstellungen ebenso mitreflektiert wie offen für Lösungsansätze anderer ist, in unserem Kontext notwendig. In diesem Licht sind auch die Überlegungen der nächsten Kapitel zu sehen.

5. Zentrale Begriffe und Modellbildung (Analytische Matrix)

Zur Grundlegung der analytischen Matrix müssen nochmals einige wichtige Begriffe, gerade auch im Hinblick auf die soeben erwähnte Pluralität der Ansätze, deutlich gemacht werden. Dazu gilt es zunächst, das Konzept der Vielfalt selbst – über den oben gesetzten Rahmen der UNESCO-Definition hinaus – auszudifferenzieren. Vielfalt wird immer dann virulent, wenn es um die Interaktion zwischen *verschiedenen* Menschen oder Gruppen geht.⁴⁹ Seit der Einführung des Begriffs Transkulturalität in den Diskurs durch Wolfgang Welsch (2017) werden nun für diese Interaktionen vor allem drei Begriffe bzw. unterscheidbare Kategorien genutzt, um die möglichen Beziehungen oder im kulturellen Bereich in diesem Sinne und damit Vielfalt zu beschreiben: Multi-, Inter- und Transkultural.⁵⁰

5.1 Interaktionen: Multi-, Inter-, Transkultural

In einer Kurzfassung lassen sich diese drei zentralen Begriffe auf folgende Weise knapp sowie mit Hilfe prägnanter Metaphern darstellen:

- **Multikulturalismus** ist ein Konzept, das sich auf verschiedene Kulturen als in sich geschlossene Einheiten bezieht, wie Container, die nebeneinander auf einem Schiff existieren.
- Das Konzept des **Interkulturalismus** wiederum folgt der Vorstellung von (wiederum weitgehend geschlossenen) Einheiten, deren Konstellationen nun eher Billardkugeln ähneln: Die Interaktion im Raum zwischen den verschiedenen Einheiten ähnelt den Bewegungen auf einem Billardtisch, sie beeinflussen sich gegenseitig, ohne dass jedoch dadurch ihre innere Struktur beeinflusst wird. Das Zusammenspiel der Kulturen nimmt dabei immer wieder unterschiedliche Dynamiken und Gesamtkonstellationen an.⁵¹

⁴⁹ Differenz, die entscheidende Voraussetzung für Vielfalt, bedeutet, dass etwas unterscheidbar ist, etwas anders ist als das „Andere“. Ohne diese Unterschiede sind Heterogenität oder Diversität nicht denkbar.

⁵⁰ Zur Diskussion siehe auch Göhlich, Leonhard, Liebau & Zirfas 2006. Darüber hinaus haben die Kulturwissenschaften für die Interaktionen zwischen Kulturen eine Vielzahl von Begriffen entwickelt, die jedoch für die kulturelle Bildung noch nie systematisch kategorisiert wurden. Zu diesen Begriffen gehören z.B. Palimpsest, Import, Diffusion, Bricolage, Austausch, Berührung, Begegnung, Wahlverwandtschaften, Mimikry, Anverwandlung, Assimilation, Integration, Übernahme, Überstülpung, Kreolisierung, Hybridität, Übersetzung, Verflechtung, Neubildung, Third Space, Transmigration, Métissage und viele mehr. Inwiefern diese für die Pädagogik nutzbar gemacht werden könnten, muss zu einem späteren Zeitpunkt diskutiert werden.

⁵¹ Das Konzept der Interkulturalität wurde vor allem dazu entwickelt, um ein Konzept für die Kommunikation zwischen Menschen aus verschiedenen Ländern in der globalisierten Ökonomie zu haben. Inter-

- Dagegen beruht **Transkulturalismus** auf dem Verständnis, dass Kulturen Konstrukte ohne klare Grenzen sind. Sie sind jeweils in sich hybrid und zu einem unauflösbaren Netzwerk von Einflüssen, Adaptionen, wechselseitigen Transformationen usw. verwoben, wie dies etwa bei Rhizomen der Fall ist. Kulturen sind also keine klar unterscheidbaren Einheiten, das Entscheidende geschieht immer zwischen verschiedenen Dynamiken (Welsch 2017, siehe auch Jullien 2017).

Diese drei Begriffe sind – gerade auch im Sinne des oben ausgeführten Methodenpluralismus, und das ist entscheidend – weder gewertet noch hierarchisch gedacht. Sie sind gleichermaßen brauchbar, um verschiedene kulturelle Konstellationen phänomenologisch zu beschreiben. Als Basiskonzepte können sie auch zur Einordnung alltäglicher Erfahrungen dienen, und sie werden auf diese Weise für die Kulturelle Bildung relevant.

- So entspricht **Multikulturalität**⁵² im Alltag unserer Erfahrung etwa beim Durchqueren eines belebten Bahnhofs in einer größeren Stadt: Man sieht, dass sich viele, ganz unterschiedliche Menschen am selben Ort befinden, es gibt ein Bewusstsein dafür, die Vielfalt der Umgebung bestimmt die Wahrnehmung der Situation. Manchmal fokussiert man auffällige Einzelne – aber es kommt darüber hinaus zu keinem Austausch.
- **Interkulturalität** dagegen entspricht eher der Situation in vielen Klassenzimmern heutiger Schulen, insbesondere, wo Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Kulturen zusammenkommen. Die jeweiligen Milieuzugehörigkeiten und damit kulturellen Hintergründe beeinflussen ihre Art der Artikulation und Interaktion. Interkulturalität definiert dabei die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülern ebenso wie die zwischen den Schülern.
- **Transkulturalität** hingegen spiegelt die vielschichtige Konstitution und Interaktion von Individuen, die alltäglichen hybriden und dynamischen Konstruktionen und Veränderungen von Identitäten auf der Mikroebene wider – ähnlich wie die historischen und weiter sich entwickelnden Hybridisierungen in Regionen oder Ländern auf der Meso- oder Makroebene.

kulturelle Kommunikation bezieht sich dort v. a. auf die Kommunikation zwischen Menschen aus verschiedenen Kulturen (religiöse, soziale, ethnische und Bildungs-Hintergründe) innerhalb einer Organisation oder zwischen Organisationen. Im späten 20. Jahrhundert wurde dieses Konzept auch auf Gesellschaften übertragen.

⁵² Der Begriff Multikulturalismus ist auch für das Verhältnis zwischen neu angekommenen Flüchtlingsgruppen und der Aufnahmegesellschaft passend. Er ist deshalb z. B. für Bildungsmaßnahmen relevant und kann für die Handlungsorientierung produktiv werden, um auf die vorhandenen Herausforderungen reagieren zu können.

5.2 Dominanzen: Global-, Mono-, Leitkultur

Darüber hinaus müssen letztlich noch zwei weitere Konzepte einbezogen werden, die jedoch – im Gegensatz zu den genannten Ansätzen – von einer vorrangigen bzw. einheitlichen Kultur ausgehen, also keine Interaktion *zwischen* Kulturen, sondern Dominanzen von Kulturen beschreiben. Das erste ist das Konzept von **Global Culture** oder **Weltkultur**. Dabei geht es etwa um Phänomene wie z. B. transnationale Trends in Jugendkulturen oder globalisierte Konsum- und Lebenswelten. Diese Kulturen sind v.a. von sozialen Medien, Netzwerken und Marken mit transnationaler Wirtschaftskraft geprägt wie z. B. Samsung, Google, Adidas oder Coca-Cola. Diese müssen auf standardisierte Produktion setzen und damit auch auf Standardkonsumption, beeinflussen (erziehen), somit die Menschen, die Teil der jeweiligen Konsumkultur bzw. Communities (z. B. soziale Netzwerke) sind oder werden wollen. Das zweite Konzept, **Monokultur**, bezeichnet eine Vorstellung, die auf kulturelle Homogenisierung – jedoch nicht im Globalen – abzielt. Sie betont eine ausschließliche und ausschließende (nationale oder soziale, ethnische oder religiöse) Identität innerhalb geschlossener „Grenzen“ und entwirft neue oder nutzt alte Narrative über die fiktiven Wurzeln ebendieser Identitäten.

Weder die Global Culture noch die Monokultur basieren auf dem Konzept der kulturellen Differenz. Differenz ist aber, wie soeben dargestellt, Voraussetzung für Vielfalt. Die globale Kultur im oben genannten Sinne ignoriert Unterschiede oder schleift diese ab, während Monokultur versucht, Vielfalt innerhalb von kleineren Einheiten zu beseitigen und eine innere Disposition zu fördern, die eine exklusive (oft nationale, religiöse oder ethnisch geprägte) Kultur privilegiert. Dazu gehört letztlich auch der heute im deutschen Diskurs häufig gebrauchte Begriff **Leitkultur**, der ebenfalls nur die eigene, gesetzte Kultur fokussiert, alles andere als gefährdende Alterität begreift und Differenzierungen nicht in den Blick nehmen will.⁵³

⁵³ Fuchs 2018.

5.3 Nutzen der Kategorien für Strategien in der Kulturellen Bildung

Für den nächsten Schritt kann eine Methode aus den Sozialwissenschaften hilfreich sein, die es erlaubt, phänomenologische Beobachtungen des menschlichen Verhaltens mit zugrundeliegenden Einstellungen, Verhaltensmustern und Dispositionen zu korrelieren. So werden zum Beispiel in den Erziehungswissenschaften Erziehungsstile (Maccoby und Martin 1983⁵⁴) oder in Theorien zur interkulturellen Entwicklung Akkulturationsstrategien (Berry 1990: S. 232–253⁵⁵) klarer gefasst.⁵⁶ Üblicherweise werden dabei bestimmte Verhaltensmuster, die jeweils im Fokus stehen, von den untersuchten Zielgruppen nicht reflektiert, sind also meistens unbewusst. Dieser Aspekt ist aber im Bildungskontext wichtig, da im Hinblick auf die zu erwerbenden Kompetenzen gerade (unbewusste) Einstellungen beachtet werden müssen, um sinnvoll agieren zu können. Diese Methode kann auch für eine Systematik kultureller Interaktionen (die ja immer auch soziale Interaktionen sind) in der Bildungsarbeit fruchtbar gemacht werden.

Die Einbeziehung von Einstellungen führt zu einer nützlichen Ergänzung der soeben dargestellten Typologie von Interaktionsformen. Beide Konzepte können in einer analytischen Matrix zusammengebracht werden. Die so entstehende neue Typologie macht es dann möglich, eine Reihe von Standardstrategien, die in Maßnahmen der Kulturellen Bildung verwendet werden, besser zu verstehen, indem sie z. B. aufzeigt, was die Lernenden unbewusst durch die Teilnahme an diesen Maßnahmen, an Einstellungen bzw. Wertevorstellungen absorbieren. Schließlich können diese Strategien (oder auch „Maßnahmenstile“) als Repräsentationen charakteristischer Dispositionen betrachtet werden.

⁵⁴ Maccoby und Martin unterscheiden folgende Kategorien: Reaktionsbereitschaft vs. Unempfänglichkeit (ähnlich der Wertschätzung in der Matrix unten) und anspruchsvoll vs. anspruchslos (ähnlich der Offenheit in der Matrix unten). Mit diesen Unterscheidungen werden dann vier Erziehungsstile definiert: permissiv, nachlässig, autoritativ und autoritär.

⁵⁵ Berry hat in den 1990er Jahren seine Akkulturationstheorie als wichtiges Modell für Migrationsforschung entwickelt. Er unterscheidet vier (bewusste oder unbewusste) Strategien von Minderheitengruppen in einer bestimmten Gesellschaft. Dazu fragt er zunächst, ob Mitglieder dieser Gruppen sich wünschen, mit der „eigenen Kultur weiterzumachen“, und zweitens, ob sie mit der Mehrheit in Kontakt treten wollen oder nicht.

⁵⁶ Auch aktuelle Milieutheoriekonzepte (siehe z. B. Tippelt 2017: S. 213 ff.) arbeiten nach der Idee, Muster durch zwei dominante, besonders einflussreiche Basisdimensionen (hier Einkommen und Wertorientierung) identifizierbar zu machen.

Zwei Dimensionen von Einstellungen sind für die analytische Matrix wichtig:

1. die Einstellung zur Frage, ob die eigene Praxis dadurch entwickelt werden soll, indem Einflüsse aus fremden Kulturen integriert, absorbiert bzw. akzeptiert werden. Die genaue Frage lautet: „Soll die eigene Maßnahme, Einrichtung, Kultur durch zunächst fremde, auch irritierende Einflüsse von außen weiterentwickelt werden?“ Es geht also um die **Offenheit** gegenüber Alterität.
2. die Einstellung zur Idee, dass das „Andere“ gleichwertig mit dem „Eigenen“ ist. Die konkrete Frage lautet: „Werden andere Menschen bzw. Kulturen als gleichwertig anerkannt und ist diese Anerkennung relevant für die eigene Maßnahme?“ Letztlich geht es also um die **Wertschätzung** der oder des „Anderen“. ⁵⁷

Die erste Dimension thematisiert die **Beziehung zu sich selbst**, fokussiert also die eigenen Konzeptualisierungen. Der Blick richtet sich für den Anbieter demnach auf die eigene, als verbesserungswürdig eingeschätzte Maßnahme, ggf. auch auf die eigene Institution. Thematisiert wird das Verständnis der jeweils eigenen Kultur: Ist sie offen oder aber geschlossen? Das Selbstverständnis der Einrichtung oder der durchzuführenden Maßnahme zeigt sich z. B. bei der Frage, ob eine Veränderung oder Weiterentwicklung des eigenen Selbstkonzepts, der eigenen Kultur beabsichtigt ist (was mehr ist als nur z. B. in Kauf genommen, zugelassen oder hingenommen). Die Strategie wäre dann, gezielt neue Perspektiven, neue Einflüsse aus anderen Kulturen aktiv zu suchen und einzubeziehen.

Die zweite Dimension thematisiert die **Beziehung zu dem oder den „Anderen“**, zu Alterität. Der Blick richtet sich also nach außen. Die entsprechende Einstellung kann als Wertschätzung der jeweils „anderen“ Kultur beschrieben werden. Hier liegt der Fokus nicht mehr auf der Wahrnehmung kulturspezifischer Praktiken der eigenen Kultur, stattdessen wird der Bezug zur „anderen“ Kultur wahrgenommen. Folgende Fragen werden dabei angesprochen: Werden die anderen Menschen, Kulturen als gleichwertig anerkannt und wertgeschätzt? Sind sie als solche wertvoll, relevant, wichtig, bedeutsam? Werden die andere Kultur und die eigene Kultur als gleichwertig betrachtet? Ist keine von ihnen überlegen bzw. defizitär?

⁵⁷ Beide Dimensionen wurden bereits oben zumindest indirekt angesprochen, als es um die Grundlegung durch internationale Stimmen ging. In der Kategorie „für oder mit“ bzw. „Defizit- oder Potenzialorientierung“ sind die beiden Dimensionen bereits präfiguriert. Wertschätzung für Alterität und selbstkritische Einschätzung eigener Defizite korreliert eng mit Potenzialorientierung.

5.4 Analytische Matrix der Ansätze – ein inhaltliches Strukturmodell

In einer aus diesen Überlegungen gewonnenen Matrix führen dann die Antworten auf die genannten Fragen zu vier verschiedenen Kategorien, die hier auch auf die Begriffe Trans-, Inter-, Multi- und Leitkultur bezogen werden.

		Werden andere Menschen bzw. Kulturen als gleichwertige Partner anerkannt und ist diese Anerkennung relevant für die eigene Maßnahme? (Wertschätzung der jeweils „Anderen“, von Alterität und Vielfalt)	
		Ja	Nein
Soll die eigene Maßnahme / Einrichtung / Kultur durch Einflüsse von außen weiterentwickelt werden? (Offenheit gegenüber dem jeweils „Anderen“)	Ja	Transkultur Von und mit „Anderen“ lernen <i>Partizipation</i> <i>Global Citizenship</i>	Interkultur Die Perspektiven der „Anderen“ bei der Entwicklung von Programmen mit berücksichtigen <i>Sensibilisierung</i>
	Nein	Multikultur Für „Andere“ etwas tun <i>Empowerment</i>	Leitkultur „Anderen“ den Anschluss an die eigene Kultur ermöglichen, die „Anderen“ integrieren <i>Prävention</i> <i>Assimilation</i>

Ein Vergleich dieses hier vorgeschlagenen inhaltlichen Strukturmodells mit dem Ansatz bei Berry zeigt zwei wesentliche Unterschiede:

- Der Fokus liegt nicht mehr auf den Einstellungen von Minderheitsgruppen (oder von internationalen Partnern, also den jeweils „Anderen“), sondern auf den Profilen, die in den eigenen Bildungsprogrammen (also auf Akteursseite) entwickelt werden, bzw. auf den Einstellungen, die darin zum Tragen kommen. Das ist ein entscheidender Perspektivwechsel.
- Damit kann ein weiterer wichtiger Aspekt angesprochen werden, der Aspekt der Macht auf Einstellungsebene (hier in der Dimension der Wertschätzung artikuliert). Er spielt in Berrys Konzept keine Rolle, kam aber in den Beispielen von Kapitel 2 bereits deutlich zur Sprache und muss auch vor dem Hintergrund heutiger postkolonialer Diskurse (siehe z. B. Bhabha 2012) gestellt werden.

Sicherlich wird es in der Praxis keine eindeutigen und ausschließlichen Zuordnungen zu einer bestimmten Kategorie der Matrix geben, auch hier finden die entscheidenden Positionierungen zwischen binären Polen statt. Das bedeutet, dass jeder Akteur der Kulturellen Bildung – je nach Ausgangssituation, Zielgruppe und Absicht – zwischen diesen vier verschiedenen Positionen pendeln wird, wodurch der oben ausgeführte kritische Methodenpluralismus seine besondere Relevanz entwickelt.

5.5 Zur Nutzung des Modells

Die hier vorgeschlagene Typologie zeigt Muster auf, wie Praktiken (in Projekten, Aktivitäten, Lernumgebungen, Lehrmethoden) auf die pädagogischen Anforderungen heutiger Gesellschaften, im Hinblick auf Vielfalt, reagieren können. Das Modell ist, wie Gespräche mit Forschenden im internationalen Kontext⁵⁸ ergaben, einfach, klärend, es erscheint nützlich und gut anwendbar.

Diese Matrix ist zum einen als Analyseraster einsetzbar. Es kann z. B. dabei helfen, die jeweiligen Profile von Maßnahmen deutlicher zu machen und so Ansätze zu klären. Denkbar ist darüber hinaus der Einsatz bei formativen, begleitenden Evaluationen, aber auch bei summativen Abschlussevaluationen, sowie bei der Analyse und Beurteilung von Anträgen und Projektvorschlägen, z. B. nach Ausschreibungen.

Auf der anderen Seite kann es von Programmentwicklern selbst angewandt werden, z. B. um Ideen für Projekte überhaupt erst zu entwickeln und zu erarbeiten oder aber bestehende Projektideen in ihrem jeweiligen Profil zu schärfen. Ein Beispiel wie das jeweilige Profil als Antwort auf spezifische Anforderungen mit Hilfe der Matrix präziser gefasst werden kann, lassen sich z. B. aus Ableitungen wie, dass etwa für internationale Kooperationsprojekte vor allem transkulturelle Ansätze infrage kommen, während für Erstmaßnahmen zur Aufnahme neu ankommender Geflüchteter die Ermöglichung von Anschlüssen (an die Leitkultur) wichtig ist, entfalten im Hinblick auf spezifische Potenziale.

⁵⁸ Das Raster wurde diskutiert mit Luísa Velosa, Universität von Lissabon, Teunis IJdens, LKCA Niederlande, und Chee Hoo Lum, National Institute for Education, Singapur. Diesen Gesprächspartnern verdanke ich auch wichtige Anregungen zur Entwicklung der Matrix.

6. Kompetenzmodellierung

Während die soeben entwickelte Matrix hilft, Vorhaben profiliert zu entwickeln sowie methodisch-inhaltlich zu begründen bzw. zu beurteilen, soll im nächsten Schritt ein zweites Instrument vorgestellt werden, das als Kompetenzmodell Hinweise auf zu erreichende Ergebnisse von Bildungsprozessen im Feld der AKBP liefert. Dazu werden die im Kapitel Kapitel 3 gewonnenen Aspekte eines Kompetenzmodells hier noch einmal zusammengefasst und systematisiert. Zugrunde gelegt wird dafür eine Struktur, die ein europäischer Verbund von Expertinnen und Experten der Kunstvermittlung in Anlehnung an den Europäischen Referenzrahmen für Sprachen entwickelt hat (Wagner & Schönau 2016). Erfahrungen z. B. aus der Curriculumsentwicklung zeigen, dass diese Struktur auch auf andere künstlerischen Sparten wie Musik, Theater oder Tanz übertragbar ist.

Kompetenzmodell (basierend auf Wagner & Schönau 2016: 112): Im Zentrum stehen die vier zentralen Kompetenzdimensionen der Kulturellen Bildung: Gestalten, Rezipieren, Kommunizieren und Urteilen. (Diese sind in einem späteren Schritt in Teilkompetenzen aufzufächern.) Metakognition ermöglicht die Reflexion in den Dimensionen, sie ist für einen nachhaltigen Kompetenzzugewinn im Sinne des Lernerfolgs zentral. Die domänen-spezifischen Kompetenzen wiederum sind in Wissen und Haltungen eingebettet (unterste Zeile) und stehen in Verbindung mit interdisziplinären Fähigkeiten, die über die Domäne „Kulturelle Bildung“ ausgreifen (Selbst-, Methode- und soziale Kompetenzen).

In der folgenden Liste sind nun die oben bereits benannten, wichtigsten Teilkompetenzen in einem Strukturmodell zusammengefasst, das in seiner Gliederung dabei der Struktur des genannten Modells für Kunstvermittlung folgt. Auf diese Weise entsteht – mit wenigen Ergänzungen aus systematischen Gründen – ein Kompetenzmodell für diversitätsorientierte Kulturelle Bildung in internationaler Perspektive.

Domänenübergreifende, interdisziplinäre Fähigkeiten im Hinblick auf Diversitätsorientierte Kulturelle Bildung	
Selbstkompetenz	• Selbstvertrauen • Komplexität, Widersprüchlichkeit und Unsicherheit aushalten • Sich trauen, anders zu sein
Sozialkompetenz	• Einfühlungsvermögen • Gemeinsam mit „Anderen“ lernen, gestalten und zusammenarbeiten • Kommunikationsfähigkeiten
Methodenkompetenz	• Vergleichen können (Unterschiede und Ähnlichkeiten sehen) • Transferieren und übersetzen können • Fähigkeit, verschiedene Standpunkte einzunehmen und Perspektiven zu wechseln
Reflektieren (Metakognition)	• Kritische Selbstreflexion • Eigener Bedingungen bewusst sein • Fremdheitserfahrung einordnen und mit dieser produktiv umgehen
Zentrale, domänenspezifische Fähigkeiten (Dimensionen und Teilkompetenzen)	
Rezeptive Kompetenzen⁵⁹	• Wahrnehmen, entdecken, explorieren • Gegenstände und Situationen untersuchen • Interpretieren, erkennen, verstehen
Produktive Kompetenzen	• Sich etwas vorstellen • Gestalterisch untersuchen und interpretieren • Experimentell erproben, gestalten • Sich kreativ, künstlerisch ausdrücken • Verschiedene künstlerische Mittel interkultureller Kommunikation beherrschen und anwenden
Kommunikative Kompetenzen	• Verbindungen schaffen, Interaktionen etablieren • Vorführen, zuhören, kommunizieren, austauschen, verhandeln
Kritikfähigkeit	• Begründet kritisieren • Begründet urteilen • Entscheiden
Haltungen (siehe Analytische Matrix)	
Offenheit: Bereitschaft zum experimentellen Erproben von Alternativen; Neugierde; Bereitschaft, sich auf Alterität einzulassen und zum Perspektivwechsel	
Wertschätzung: Anderes anerkennen; Bereitschaft, Stereotype und Generalisierungen bei sich selbst zu entdecken und zu vermeiden; Bereitschaft, auf Augenhöhe gemeinsame Werte zu schaffen und für diese aktiv zu werden; Genussfähigkeit	
Kenntnisse	
Kenntnisse: über eigene und fremde Traditionen, Vorstellungen und Normen; über transkulturelle Verflechtungen sowie Dynamiken und Aushandlungsprozesse.	

Tabelle 3: Kompetenzstrukturmodell für diversitätsorientierte Kulturelle Bildung in internationaler Perspektive

⁵⁹ im Medium Sprache.

Beispiele für domänenspezifische Fähigkeiten in multi-, inter- und transkulturellen Ansätzen

Im Sinne des oben postulierten kritischen Methodenpluralismus kann dieses Modell für die Dimensionen Multi-, Inter- und Transkultur im Bereich der domänenspezifischen Fähigkeiten ausgearbeitet werden. Dies führt zu folgender, tabellarischer Ausdifferenzierung, die hier noch vorläufig bleiben muss.⁶⁰

Teilnehmende an Maßnahmen Kultureller Bildung können...

Fertigkeiten	Transkulturelle Perspektive (Relevanz für internationale Vorhaben auch im Rahmen der AKBP)	Interkulturelle Perspektive (Geringe Relevanz)	Multikulturelle Perspektive (Keine Relevanz)	Leitkulturperspektive (Keine Relevanz)
Rezeptive Kompetenzen: Wahrnehmen und Verstehen	... transkulturelle Prozesse der Kulturbildung (z. B. Kulturaustausch, Übernahmen, Verflechtungen, Verschmelzungen, Wahlverwandtschaften, Übersetzungen, Transformationen, Hybridisierungen) auffinden und beschreiben. ... erkennen, dass, und beschreiben, wie „eigene“ kulturelle Traditionen durch vielfältige Einflüsse und Elemente gespeist sind.	... kulturelle Interaktionskonzepte in bestehenden kulturellen Prozessen entdecken und beschreiben. ... Interaktionen zwischen Kulturen im Hinblick auf konstruktiv-produktive wie Konflikte anheizende Potenziale erkennen und diese Potenziale an Beispielen aufzeigen. ... erkennen, wie z. B. die Massenmedien das Eigene, das Andere bzw. das Hybride formulieren bzw. konstruieren.	... sich in kulturell fremde Praktiken, Rezeptions- und Produktionsweisen eindenken und sie im Kontext von Weltbild und Weltanschauung analysieren. ... kulturelle Fremdheits- und Alteritätserfahrungen beschreiben und deren Unterschiede analysieren und interpretieren. ... fremde Praktiken aus ihrer jeweiligen historischen und kulturellen Bedingtheit (Regeln, Konventionen,	... kulturell fremde Praktiken, Rezeptions- und Produktionsweisen soweit verstehen, dass eigene Angebote anschlussfähig bleiben.

⁶⁰ Für eine systematische Entwicklung ist die Untersuchung einer ausreichend großen Stichprobe von einschlägigen Projekten mit Hilfe dieser Struktur notwendig. Diese konnte im Rahmen dieser Studie nicht geleistet werden.

	... Kulturen übergreifende, gemeinsame Grundstrukturen von Gestaltungs- und Wahrnehmungsprozessen erkennen und analysieren. ... Objekte aus verschiedenen Kontexten, z. B. auch aus der globalen Warenkultur oder der „global art“, im Hinblick auf ihren Hybridcharakter dekonstruieren.	ren und welche Wertungen damit transportiert werden.	Erwartungen etc.) heraus erschließen und Interpretationszugänge entwickeln.	
Produktive Kompetenzen: Entwerfen und Gestalten	... eigene Gestaltungen aus verschiedenen kulturellen Quellen speisen und diese zu neuen Konzepten verschmelzen, verbinden, transformieren. ... gestalterische Positionen auch aus sich widersprechenden Traditionen und Quellen heraus entwickeln. ... verschiedene Formen von Prozessen der Verschmelzung, Übersetzung, Aneignung, Transformation, Übernahme oder Verflechtung gestalten.	... sich durch fremde Kulturen zu eigener Gestaltung anregen lassen. ... eine eigene kulturspezifische Position in bewusster und reflektierter Abgrenzung bzw. Anlehnung an andere entwerfen. ... unterschiedliche, kulturell bedingte Auffassungen (z. B. Natur- oder Raumauffassungen) erproben. ... Gestaltung im Hinblick auf Anerkennung in bestimmten sozialen oder kulturellen Systemen erproben.	... zu bestehenden, kulturell definierten Praktiken mögliche Alternativen in der Vorstellung entwickeln und Konzepte dazu erstellen. ... sich bestimmten Auffassungen von Individualität in verschiedenen Kulturen kreativ annähern. ... sich mit ästhetischen Konventionen spielerisch auseinandersetzen.	... sich des eigenen gestalterischen Profils in Bezug auf andere künstlerische Positionen bewusst werden und dieses realisieren.

Kommunikative Kompetenzen	... individuelle oder kollektive (Selbst-)Darstellungen im Dialog mit anderen als Entwürfe erproben und gestalten. ... Gemeinsamkeiten und Unterschiede diverser Botschaften, ggf. aus verschiedenen Kontexten, erkennen, gemeinsam mit Partnern gestalten und sprachlich wie künstlerisch kommunizieren.	... Gestaltungen gezielt für bestimmte Zielgruppen entwerfen. Formen der (Selbst-) Darstellung in sozialen Kontexten mit anderen „Autoren“ austauschen. ... kulturell oder künstlerisch kodierte Botschaften in interkulturellen Kontexten als Botschaften verstehen und gestalten.	... Formen der (Selbst-) Darstellung im Hinblick auf bestimmte Selbstaussagen in sozialen Kontexten konzipieren, gestalten und diese kommunizieren.	... das eigene Profil deutlich machen und mitteilen.
Kritikfähigkeit: Urteilen	... das Anregungspotenzial sowie die Aus- bzw. Anschlussmöglichkeiten von für sich selbst fremden Kulturen für die eigene Gestaltung einschätzen, um Faszination oder Ablehnung zu verstehen.	... sich die Art der Wahrnehmung von fremden Kulturen bewusst machen, für sich selbst einschätzen, bewerten und die Bewertung begründen.	... kulturelle Handlungen im Hinblick auf Werte und normative Setzungen begründet beurteilen.	... Positionen und Handlungen vergleichen und abwägen.

Diese Anwendung der im Zentrum des Kompetenzmodells stehenden domänenspezifischen Kompetenzdimensionen auf die vier Bereiche der Analytischen Matrix bestätigt nochmals nachdrücklich die ausschließliche Relevanz des transkulturellen Ansatzes für eine diversitätsorientierte Kulturelle Bildung in internationaler Perspektive.

7. Zur Legitimation von diversitätsorientierter Kultureller Bildung

Mit der Analytischen Matrix der Ansätze (Kapitel 5) und dem Kompetenzmodell (Kapitel 6) stehen aufeinander bezogene Instrumente zur Verfügung, die Praxis verstehen, beurteilen und entwickeln helfen können. Um eine so verstandene Kulturelle Bildung innerhalb der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) sinnvoll zu verorten, sollen im Folgenden abschließend einschlägige Positionspapiere vorgestellt werden. Diese haben nationale oder internationale Reichweite, sind bindend oder haben Empfehlungscharakter. Da im Kontext dieser Studie eine international bindende Position besonders relevant ist, wird die UNESCO-Konvention vorrangig dargestellt.

7.1 UNESCO-Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen

Das „Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen“⁶¹ hat als völkerrechtlich verbindliche Konvention, die von Deutschland am 12. März 2007 ratifiziert wurde – neben der allgemeinen politischen Bedeutung im Globalisierungskontext – in unserem Kontext eine besondere Bedeutung, als Referenzdokument wie aber auch als Instrument zur Entwicklung des Diskursfeldes.⁶²

Kulturverständnis: Produktion und Rezeption

So liefert die Konvention u.a. hilfreiche Referenzdefinitionen, wie z. B. zur „Vielfalt kultureller Ausdrucksformen“, die als Vorhandensein von mannigfaltigen Ausdrucksformen in einer auch für die Kulturelle Bildung typischen **Doppelfigur** gesehen wird.

- Zunächst ist diese auf das kulturelle Erbe bezogen. Kulturelles Erbe wird dabei – und das ist im Kontext der Studie entscheidend – als „Kulturerbe der Menschheit“ (Artikel 4, Begriffsbestimmung 1) verstanden – also nicht als Erbe z. B. eines Staates, einer Nation oder einer Gruppe. Der damit verbundene **universalistischer Ansatz** ist nicht nur politisch relevant sondern hat auch entsprechendes pädagogisches Potenzial.

Kritisch aus Sicht der Kulturellen Bildung bleibt jedoch anzumerken, dass diese eher an Rezeption orientierte Seite auf den „Genuss“ des zu bewahrenden Erbes, also z. B. nicht auf dessen kognitive Interpretation und Reflexion oder auf die kritische Auseinandersetzung abzielt.

⁶¹ UNESCO 2005. Im Jahr 2017 waren bereits 146 Partner (Staaten und EU) dem Abkommen beigetreten (UNESCO 2017: 5).

⁶² Siehe z. B. www.musikrat.de/musikpolitik/kulturelle-vielfalt/unesco-konvention-kulturelle-vielfalt [gesehen am 15.3.2018].

- Die Konvention geht darüber hinaus von Prozessen der Rezeption und Produktion aus, wenn im Artikel 4, Begriffsbestimmung 4 der Akzent auf „kulturelle Aktivitäten“ gelegt wird. D. h. die Konvention fokussiert auch die „vielfältigen Arten des künstlerischen Schaffens, der Herstellung [...] unabhängig davon, welche Mittel und Technologien verwendet werden“. Zu beachten ist hier auch die **Breite des Kulturbegriffs**, die im Nachsatz betont wird. Hier decken sich also die Verständnisse, die für die Entwicklung der Kulturellen Bildung produktiv werden können.

Interkultur – Transkultur

Die kulturellen Ausdrucksformen werden – so die Konvention – sowohl innerhalb als auch zwischen Einzelnen, Gruppen oder Gesellschaften weitergegeben (Artikel 4, Begriffsbestimmung 1). Mit dieser Feststellung wird betont, dass Vielfalt im Kontext von sozialer und gesellschaftlicher Interaktion zu begreifen ist. Das Übereinkommen wählt dafür den Begriff „**Interkulturalität**“:

„›Interkulturalität‹ bezieht sich auf die Existenz verschiedener Kulturen und die gleichberechtigte Interaktion zwischen ihnen sowie die Möglichkeit, durch den Dialog und die gegenseitige Achtung gemeinsame kulturelle Ausdrucksformen zu schaffen“ (Artikel 4, Begriffsbestimmung 8).

Mit dieser Formulierung „durch den Dialog und die gegenseitige Achtung gemeinsame kulturelle Ausdrucksformen zu schaffen“ wird – analog zu den Dimensionen „Offenheit“ und „Wertschätzung“ der oben vorgestellten Analytischen Matrix – ein explizites **transkulturelles Verständnis** zugrunde gelegt, die die Relevanz dieses Ansatzes im Hinblick auf die AKBP nochmals unterstreicht. Auf diese Weise wird die in Kapitel 5 gezogenen Schlussfolgerungen unterstützt.

Werteverpflichtung

Ein weiterer Aspekt, der in der gerade zitierten „Begriffsbestimmung 8“ aufscheint, ist die Notwendigkeit **normativer Rahmung**, „Gleichberechtigte Interaktion“ oder „gegenseitige Achtung“ deuten bereits auf die spezifische UNESCO-Programmatik hin. Diese klare Vorgabe wird in den leitenden Grundsätzen (Artikel 2) nochmals unterstrichen:

„Der Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen setzen die Anerkennung der gleichen Würde und die **Achtung aller Kulturen**, einschließlich der Kulturen von Personen, die Minderheiten oder indigenen Völkern angehören, voraus“ (Grundsatz 3).

Auf diese Weise werden die bislang gefundenen Ergebnisse bestätigt und durch den besonderen Status des Dokuments zusätzlich aufgewertet.

Bildung

Im Hinblick auf die Kulturelle Bildung ist darüber hinaus hervorzuheben, dass sich die Vertragsstaaten im Artikel 10 „Bildung und Bewusstseinsbildung in der Öffentlichkeit“ zu Bildungsanstrengungen gerade auch im internationalen Bereich verpflichten:

„Die Vertragsparteien

- a) stärken und fördern das Verständnis für die Bedeutung, die dem Schutz und der Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen zukommt, unter anderem durch Bildungsprogramme und Programme zur Förderung der Bewusstseinsbildung in der Öffentlichkeit;
- b) arbeiten mit anderen Vertragsparteien sowie mit internationalen und regionalen Organisationen zusammen, um das Ziel dieses Artikels zu erreichen;
- c) bemühen sich, die Kreativität zu fördern und die Herstellungskapazitäten zu stärken, indem sie Bildungs-, Ausbildungs- und Austauschprogramme im Bereich der Kulturwirtschaft einrichten.“ (Artikel 10)

Zunächst steht hier offensichtlich die Entwicklung eines Verständnisses für „die Erhaltung, Sicherung und Erhöhung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen“ (Begriffsbestimmung 7) im Zentrum. Dieses fokussiert letztlich – in Kombination mit den genannten normativen Rahmungen – eine bestimmte **Haltung als Ergebnis der Bildungsanstrengungen**, individuell und in der Summe auch für die Öffentlichkeit (*Public Awareness*). Mit der zusätzlichen Forderung, die Entwicklung von „Kreativität zu fördern“, bleibt die Konvention jedoch nicht bei der Forderung zur Entwicklung dieser Haltung stehen, sondern zielt auch auf konkrete gestalterische bzw. künstlerische **Fähigkeiten bzw. Kompetenzen**.⁶³

Die besondere Betonung von Austauschprogrammen (s. o.) und von **internationaler Kooperation** ist in unserem Zusammenhang von besonderer Relevanz. „Partnerschaften anzuregen, die den Informationsaustausch und das kulturelle Verständnis verbessern, und die Vielfalt kultureller Ausdrucksformen begünstigen“, wird im Artikel 12 gefordert.

⁶³ Dass die Konvention diesen Aspekt ausschließlich an die Kulturwirtschaft (Cultural Industries) delegiert, ohne die weiteren Bildungsbereiche der formalen, nonformalen und informellen Art zumindest zu benennen, ist eine explizite Schwachstelle der Konvention aus Sicht der Kulturellen Bildung. Im internationalen Diskurs zur Kulturellen Bildung sind die Ansätze, wie oben gezeigt, wesentlich breiter gefasst (siehe dazu auch Liebau & Wagner 2018: S. 199 ff.).

Dies geschieht durch „fachliche und internationale Kulturaustauschprogramme“ in „Partnerschaften mit der Zivilgesellschaft, mit nichtstaatlichen Organisationen und mit dem privaten Sektor“.

Profil des Übereinkommens

Die oben zitierte, in der Konvention genannte „Bereitschaft zur **Erhöhung von Vielfalt**“ (in der englischen Originalfassung: „*diversity of cultural expressions has to be [...] enhanced*“) bezeichnet darüber hinaus ein Ziel, das im Kontext aktueller politischer Tendenzen in vielen Teilen der Welt ein ganz besonderes Merkmal der Konvention ausmacht und Orientierung für die Kulturelle Bildung gibt. Dass kulturelle Vielfalt dabei auch noch in einem engen Zusammenhang von wirtschaftlicher und kultureller Entwicklung steht und dabei dem Gedanken der Nachhaltigkeit verpflichtet ist, stellt die Maßnahmen und vor allem die geforderten internationalen Kooperationen zusätzlich in den Rahmen von Entwicklungspolitik (Artikel 2 – Leitende Grundsätze 5 und 6). Darüber hinaus erscheint es im Hinblick auf das Anliegen dieser Studie bedeutsam, dass der Grundsatz des **gleichberechtigten Zugangs** „zu einem reichen und vielfältigen Spektrum kultureller Ausdrucksformen aus der ganzen Welt“ (Artikel 2, Leitender Grundsatz 7) vor allem im **Bildungsbereich** aufgrund seiner Reichweite zu erzielen ist.

Für unseren Kontext bietet also das von vielen Staaten und auch von Deutschland ratifizierte „Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen“ mit den aufgezeigten Merkmalen eine ausgezeichnete Grundlage für eine Argumentation: Einschlägige Programme im Bereich internationale Kulturelle Bildung werden von den Vertragsstaaten explizit gefordert. Maßnahmen in diesem Bereich gehören also zu den Pflichten der Vertragsstaaten.

7.2 Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education

Als zweites internationales Dokument spielt die „*Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*“ (UNESCO 2010) eine herausgehobene Rolle. Zeigte die UNESCO-Konvention zu „Schutz und Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen“ mögliche Perspektiven von außen auf die Kulturelle Bildung auf, so ist die Seoul Agenda das zentrale internationale Referenzdokument, das aus der Innenperspektive heraus entwickelt und formuliert wurde. Dieses Positionspapier wurde von der UNESCO-Generalversammlung im Jahr 2011 einstimmig (also auch mit der Stimme Deutschlands) als Empfehlung verabschiedet. Als Policy Paper fordert sie in ihrem dritten Ziel für die Entwicklung der Kulturellen Bildung „Prinzipien und Praktiken Künstlerischer und Kultureller Bildung an[zu]wenden, um zur Bewältigung der heutigen sozialen und kulturellen Her-

ausforderungen beizutragen“. In einer der dazu vorgeschlagenen Strategien heißt es, dass „die Anerkennung [...] des Potenzials Künstlerischer und Kultureller Bildung, Identität zu entwickeln und Erbe zu bewahren sowie kulturelle Vielfalt und den Dialog zwischen den Kulturen zu fördern“ ist. Auch hier finden sich also ganz ähnliche Leitvorstellungen wie in der Konvention.

7.3 Weitere Dokumente

Weitere relevante Dokumente, die für eine Argumentations- und Legitimationslinie konsultiert werden können, sind u. a. die *Sustainable Development Goals* der Vereinten Nationen auf globaler Ebene, das *Cultural Awareness and Expression Handbook* der Europäischen Kommission auf europäischer und der *Orientierungsrahmen Globales Lernen* auf nationaler Ebene.

Letztlich liefert der Rahmen der *Sustainable Development Goals* der Vereinten Nationen zusätzlich einen möglichen Bezugspunkt, wenn es um die Entwicklung von Begründungszusammenhängen aus dem internationalen Kontext geht. Dabei ist vor allem das Ziel 4.7 von besonderem Interesse:

„Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für [...] eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung.“ (UN 2015)

Das *Cultural Awareness and Expression Handbook*⁶⁴ der Europäischen Kommission wiederum, das im Rahmen der *Open Method of Coordination* (OMC) von einer Expertenarbeitsgruppe der EU-Mitgliedsstaaten zur Europäischen Schlüsselkompetenz „*Cultural Awareness and Expression*“ 2016 erstellt wurde, liefert weitere Anregungen, wie Kulturelle Bildung mit Interkulturalität verbunden werden kann.

Schließlich bietet – auf nationaler Ebene – der von der Kultusministerkonferenz und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung herausgegebene Orientierungsrahmen Globales Lernen (KMK/BMZ/Engagement Global 2016) einen weiteren wichtigen Bezugspunkt. So werden z. B. für die Fragestellung dieser Studie relevante Themenbereiche wie „Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse:

⁶⁴ European Commission 2016. Abschnitt „Terms and Concepts“, S. 13–37.

Diversität und Inklusion“, „Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder“, „Migration und Integration“ ebenso benannt wie „Kommunikation im globalen Kontext“ (ebd.: 97). Als Instrument für Unterrichtsentwicklung an Schulen werden aus den jeweiligen Fächern heraus zu diesen Themen dann Unterrichtsideen vorgestellt, die z. B. in den Fächern Deutsch, Musik oder Kunst vielfältige Anregungen bieten.

8. Empfehlungen

Mit der Analytischen Matrix und dem Kompetenzmodell liegen erstmals wissenschaftlich fundierte Instrumente vor, Maßnahmen der Kulturellen Bildung zu entwickeln bzw. zu beurteilen und zu evaluieren. Mit den – auch noch rechtlich verbindlichen – Leitlinien ergibt sich darüber hinaus ein effizienter Begründungszusammenhang. Dieses Potenzial kann und sollte genutzt werden. Deshalb sollen hier Anregungen, die auf exemplarisches Erproben von Möglichkeiten zur Ausgestaltung gerichtet sind, gegeben werden. Für alle diese Anregungen gilt, dass die Entwicklung, begleitende wie abschließende Evaluation und die Veröffentlichung unter Nutzung der beiden hier vorgelegten Instrumente und des Begründungsrahmens zentral sind. So wird gewährleistet, dass die Erprobungen produktiv zurückgebunden und so das Feld nachhaltig gestaltet wird. Das kann und sollte z. B. folgende Felder einschließen.

Personalentwicklung

- Entwicklung eines Konzepts zur Qualifizierung von Akteuren in der Ausbildung – unter Nutzung der hier vorgelegten Matrix der Ansätze (Kapitel 5) sowie des Kompetenzmodells (Kapitel 6) – und exemplarische Durchführung.
- Entwicklung eines Konzepts für themenbezogene Fort- und Weiterbildungen, unter Einbeziehung von einschlägigen Einrichtungen, exemplarische Durchführung.

Organisationsentwicklung

- Transkulturelles und internationales Mainstreaming in exemplarischen Bildungseinrichtungen.
- Vernetzung der nationalen Akteure, vor allem der Mittlerorganisationen⁶⁵, der Wissenschaft (z. B. einschlägige UNESCO-Lehrstühle) und der Zivilgesellschaft sowie internationaler Akteure zu diesem Thema etwa im Rahmen einer Fachtagung mit dem Ziel, das Thema Kulturelle Bildung in der Strategieentwicklung zur AKBP nachhaltig zu verankern.
- Zugang zur Kulturellen Bildung ist eine Grundbedingung für erfolgreiche Arbeit gerade im Hinblick auf Diversity-Orientierung. Deshalb ist der Zugang gerade für unterschiedliche Gruppen in allen geförderten Projekten national wie international zu verbessern.⁶⁶

⁶⁵ Bundesregierung 2017, S. 33 ff.

⁶⁶ Siehe dazu auch: Rat für Kulturelle Bildung 2014.

Diskursentwicklung

- Weiterentwicklung von Theorie und Forschung durch komparatistische Studien zu den Verständnissen und Auffassungen auf globaler Ebene.
- Fallstudien zu einzelnen, in Deutschland besonders relevanten Partnerländern, um ein tieferes Verständnis für die spezifischen Auffassungen von Kultur / Kunst / Bildung / Kultureller Bildung in dem jeweiligen Land gewinnen zu können, auch als Grundlage für Kooperationen.
- Beobachtung / Monitoring der Prozesse in Deutschland (etwa im Rahmen der Bildungsberichterstattung der Bundesregierung und der Länder); Auswertung von einschlägigen Programmen wie „Kultur macht stark“ unter Nutzung der hier vorgelegten Instrumente.
- Einrichtung eines Modellversuchs zur Verschränkung internationaler und interkultureller Bildung, z. B. zu Kunstpraxen (z. B. N’goma und Oper) oder im Bereich von kulturellen Verständnissen (z. B. Kulturelles Gedächtnis – eine Skizze dazu findet sich im Anhang, Anlage 3).

9. Fazit und Ausblick

„Schon 1996 hatte der Wissenschaftssoziologe Wolf Lepenies das Goethe-Institut und vergleichbare Einrichtungen anderer westlicher Länder als Überbleibsel einer eurozentristischen Belehrungskultur beschrieben, die in einer globalisierten Welt nicht mehr zeitgemäß sei. Für ein friedliches Zusammenleben in der Weltgesellschaft der Zukunft“ so postuliert Lepenies „wird alles davon abhängen, dass sich zwischen den einzelnen Kulturen zunehmend Lerngemeinschaften herausbilden und dass durch die Bündelung unterschiedlicher Erfahrungen und Erwartungen unsere gemeinsamen Innovationschancen wachsen.“⁶⁷

Die Kritik von 1996 ist in der Zwischenzeit, zumindest im Hinblick auf die Programmatiken, angekommen und der Ansatz, Kooperation als gemeinsames Lernen zu begreifen, ist aktuell in der Fachcommunity der Kulturellen Bildung wie in der Politik weitgehend Konsens: „Die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) [...] fördert kulturelle Kooperation statt Repräsentation.“ (Auswärtiges Amt 2018)

Das Ergebnis dieser Studie kann in diesen Argumentationszusammenhang eingereiht werden, versucht aber, die bestehenden Ansätze an zwei zentralen Punkten einen Schritt weiter zu führen. Zum einen im Hinblick auf strategische Überlegungen: Kulturelle Bildung, wie sie in dieser Studie verstanden wird, hat als Querschnittsaufgabe zwischen Bildung, internationaler Politik und Kultur, das Potenzial, disparate und nicht vernetzte Dimensionen zusammenzubringen und damit nachhaltig wirksam zu machen. Zum anderen liefert die Studie zum ersten Mal konkrete analytische Modelle (Matrix der Ansätze und Kompetenzmodell), um das Feld – über reine Absichtserklärungen, Proklamationen und Glaubensgrundsätze hinaus – transparenter zu machen. Das gilt in zwei Richtungen: Diese Instrumente können zur Bewertung und zur Evaluation von bestehender Praxis ebenso genutzt werden wie zur Konzeptionierung, Durchführung und Weiterentwicklung eben dieser Praxis.

⁶⁷ Regina Kusch & Andreas Beckmann. „Achten Sie auf die Umlaute!“ In Goethes Namen: 60 Jahre deutsche Kulturarbeit im Ausland. https://www.deutschlandfunkkultur.de/achten-sie-auf-die-umlaute.984.de.html?dram:article_id=153578 [gesehen am 10.9.2018].

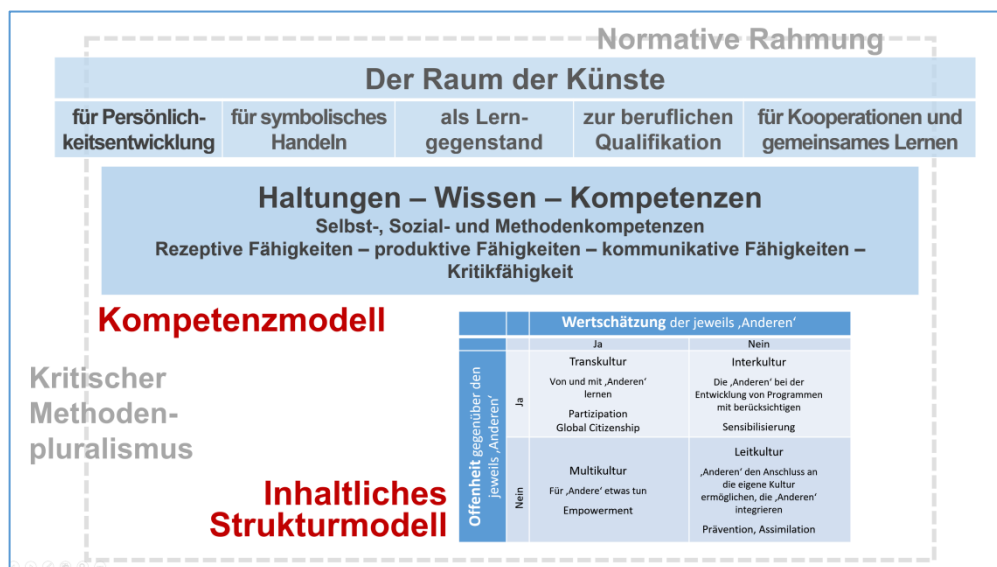


Abb. 3: Übersicht des Kompetenzmodells und inhaltlichen Strukturmodells

Dies gilt für internationale Kooperationsprojekte ebenso wie für die Arbeit mit Geflüchteten in Deutschland: „Globale Migrations- und Flüchtlingsbewegungen haben erneut gezeigt, dass sich Außen und Innen nicht mehr klar voneinander abgrenzen lassen.“ (Bundesregierung 2017 (1)).

Eine erfolgreiche Kulturelle Bildung im internationalen Kontext verspricht eine wichtige Wechselwirkung. Internationale Kooperationen fördern dies (in Deutschland) durch das Einbeziehen neuer Perspektiven, die durch die jeweiligen Kooperationspartner eingebracht werden und damit wird die Qualitätsentwicklung von Kultureller Bildung in Deutschland positiv beeinflusst. Gleichzeitig werden auf diese Weise deutsche Projekte für internationale Kooperationen attraktiver.

Die Anforderungen und Erwartungen an das Feld der Kulturellen Bildung sind hoch, aber legitim. Kulturelle Bildung muss einen Beitrag zur Entwicklung der heranwachsenden Bürger, der Bildungs- und Kulturinstitutionen sowie der Gesellschaft insgesamt leisten. Und dabei spielen inter- oder transkulturelle Fragestellungen eine besondere Rolle. Dies betrifft nicht nur Deutschland als Einwanderungsland, sondern auch die Rolle Deutschlands in der fortschreitenden Globalisierung.

Literatur

Akuno et al. 2015: Emily Akuno, Leopold Klepacki, M.-C. Lin, John O'Toole, Tia Reihana, Ernst Wagner, & Gloria Zapata-Restrepo. Whose arts education? International and intercultural dialogue. In M. Fleming, L. Bresler, & J. O'Toole (Ed.), The Routledge International Handbook of Arts and Education. London: Routledge. S. 79 ff.

Aktaş et.al. 2018: Ulaş Aktaş, Leila Haghighat, Nina Simon, Timm Stafe: Postkoloniale Perspektiven auf Fort- und Weiterbildung in der Kulturellen Bildung. Hegemonie(selbst)kritik als ästhetisches Prinzip. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: www.kubi-online.de/artikel/postkoloniale-perspektiven-fort-weiterbildung-kulturellenbildung-hegemonieselbstkritik [gesehen 10.9.2018]

Auswärtiges Amt 2018: Auswärtiges Amt 2018. 15 Orte – 15 Ideen „Lange Nacht der Ideen“ zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. Pressemitteilung <https://www.auswaertiges-amt.de/de/newsroom/lange-nacht-der-ideen-akbp/2087274> [gesehen 10.9.2018]

Bertelsmann Stiftung 2018: Bertelsmann Stiftung. Kunst in der Einwanderungsgesellschaft – Beiträge der Künste für das Zusammenleben in Vielfalt. Gütersloh (Bertelsmann Stiftung)

Berry 1990: John W. Berry. Psychologie der Akkulturation – Verständnis von Individuen, die sich zwischen Kulturen bewegen, in: Brislin, RW (Hrsg.): Angewandte interkulturelle Psychologie (Vol. 14), Newbury Park

Bhabha 2012: Homi K. Bhabha. Über kulturelle Hybridität: Übertragung und Übersetzung. Wien: Turia + Kant

Bundesregierung 2017 (1): 20. Bericht der Bundesregierung Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik Deutscher Bundestag. Drucksache 18/11550 vom 16.03.2017

Bundesregierung 2017 (2): Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik – Mit Kunst und Kultur gegen Krisen und Krieg. <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2017/03/2017-03-14-bericht-auswaertige-kulturpolitik.html> [gesehen 10.9.2018]

Bundeszentrale für Politische Bildung 2018. Beutelsbacher Konsens. www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens [gesehen 10.3.2018]

Dogramaci 2018: Burcu Dogramaci. Wenn Flucht Kunstgeschichte macht, in: Süddeutsche Zeitung vom 11.10.2017, S. R16

- European Commission 2016: European Commission, Directorate-General for Education and Culture. Cultural awareness and expression handbook.
<http://bookshop.europa.eu/en/cultural-awareness-and-expression-handbook-pbNC0116126/related/?PublicationKey=NC0116126&CatalogCategoryID=u9oKABstIEwAAAEjboUY4e5K> [gesehen 10.3.2018]
- Fuchs 2018: Max Fuchs. Kein Vertrauen in die eigene Kultur? Leitkultur oder Wertedebatte: eine problematische Alternative. In: Zimmermann & Geißler 2018 (1). S. 70 ff.
- Göhlich, Leonhard, Liebau & Zirfas 2006: Michael Göhlich, Hans-Walter Leonhard, Eckart Liebau & Jörg Zirfas. Transkulturalität und Pädagogik. Weinheim (Juventa)
- Ildens, Bolden & Wagner 2017: Teunis Ildens, Ben Bolden & Ernst Wagner, Eds. Arts Education around the World: Comparative Research Eight Years after the Seoul Agenda. International Yearbook for Research in Arts Education 5, 2017
- Jörissen & Unterberg 2018: Benjamin Jörissen & Lisa Unterberg, Whose Arts Education – Whose ‘Quality’? A Plea to Rethink our Modes of Articulation; in: Ildens, Bolden & Wagner 2017, S. 378 ff
- Jullien 2017: François Jullien. Es gibt keine kulturelle Identität. Frankfurt: Suhrkamp
- Keuchel 2015: Susanne Keuchel. Arts Education in the Age of Cultural Diversity. A Basis to Gain Cultural Identity in a Risk Society. In: B. van Heusden & P. Gielen (Eds.), Arts Education Beyond Arts. Teaching Art in Times of Change. Amsterdam: Valiz
- Klepacki 2015: Leopold Klepacki. Roots and Traditions of the Berlin Theses. In: Akuno et al. 2015, S. 86 ff.
- KMK / BMZ / Engagement Global 2016: Kultusministerkonferenz, Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Engagement Global (Hrsg.). Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn: Cornelsen
- Liebau und Wagner 2018: Eckart Liebau & Ernst Wagner. Das Konzept ‚Kulturelle Bildung‘ im globalen Kontext. In: DGfE (Hrsg.). Räume für Bildung – Räume der Bildung, Veröffentlichung zum 25. DGfE-Kongress: Verlag Barbara Buderich

Lindström 2012: Lars Lindström. Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A Curriculum Study. In: Volume 31, Issue 2, 2012. The International Journal of Art and Design Education. Pages 166–179 <http://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01737.x>

Lum und Wagner 2019: Chee Hoo Lum & Ernst Wagner (Eds.). Arts Education and Cultural Diversity - Research, Pedagogies, Practices and Policies. Yearbook Arts Education Research for Cultural Diversity and Sustainable Development. Volume 1. Singapur: Springer

Maccoby und Martin 1983: Eleanor Maccoby & John A. Martin. Sozialisation im Kontext der Familie: Eltern-Kind-Interaktion, in: E. Mavis Hetherington (Hrsg.): Handbuch der Kinderpsychologie: Sozialisation, Persönlichkeit und soziale Entwicklung. New York: Wiley, S. 1-102

Mecheril 2015: Paul Mecheril. Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen. Veröffentlicht. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: www.kubi-online.de/artikel/kulturell-aesthetische-bildung-migrationspaedagogischeanmerkungen [gesehen 1.9.2018]

OECD 2013: Ellen Winner, Thalia R. Goldstein, Stéphan Vincent-Lancrin. Art for Art's Sake. Paris, www.oecd.org/education/cei/arts.htm [gesehen 10.3.2018]

Rat für Kulturelle Bildung 2014: Rat für Kulturelle Bildung. Schön, dass ihr da seid – Kulturelle Bildung, Teilhabe und Zugänge. Essen; Rat für Kulturelle Bildung

Tippelt 2017: Rudolf Tippelt. Soziokulturelle Milieus. In: Wagner, Wenrich, Ratzel. Diversity im Kunstunterricht. München: kopaed

UN 2015: Vereinte Nationen. Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. <http://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> [gesehen 1.9.2018]

UNESCO 2005: Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen. Deutsche Fassung: www.unesco.de/infothek/dokumente/uebereinkommen/konvention-kulturelle-vielfalt.html Englische, offizielle Fassung: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002253/225383E.pdf> [gesehen 10.3.2018]

UNESCO2006: Road Map for Arts Education - Building Creative Capacities for the 21st Century.

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf [gesehen 30.12.2018]

UNESCO 2010: Seoul Agenda.

www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Kultur/Kulturelle_Bildung/111024_Seoul_Agenda_DE_final.pdf [gesehen 10.3.2018]

UNESCO 2017: 2005 Convention Global Report: Re|Shaping Cultural Policies – Advancing creativity for development. <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002606/260678e.pdf> [gesehen 10.3.2018]

UNITWIN 2017: Stellungnahme im Rahmen der Vorbefragung der UNITWIN Mitglieder zur Vorbereitung der gemeinsamen Publikation. Unveröffentlichtes Manuskript

UNITWIN 2019: UNITWIN Netzwerk „Arts Education Research for Cultural Diversity and Sustainable Development“, s. Lum und Wagner 2019

Vertovec 2007: Steven Vertovec. Super-diversity and Its Implications. In: Ethnic and Racial Studies, 30 (6)

Wagner 2015: Ernst Wagner. Transkulturelle Stadträume; in Susanne Keuchel, Viola Kelb (Hg), Diversität in der kulturellen Bildung, Bielefeld 2015 (transkript), S. 235–253

Wagner 2016: Ernst Wagner. Terms and Concepts. in: European Commission, Directorate-General for Education and Culture 2016

Wagner 2017: Ernst Wagner. Bilderkriege und Bildverehrung. In: Wagner, Wenrich, Ratzel. Diversity im Kunstunterricht. München (kopaed), S. 148 ff.

Wagner & Schönau 2016: Ernst Wagner, Diederik Schönau (Hrsg.). Cadre Européen Commun de Référence pour la Visual Literacy – Prototype / Common European Framework of Reference for Visual Literacy – Prototype / Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp; Hrsg. Münster/New York (Waxmann)

Weigl 2015: Aron Weigl. Kulturelle Bildung im internationalen Austausch – Synergien und Anknüpfungspunkte. ifa-Edition Kultur- und Außenpolitik. Stuttgart (ifa)

Welsch 2017: Wolfgang Welsch. Transkulturalität. Realität – Geschichte – Aufgabe. Wien (new academic press)

Zernitz & Ildens 2018: Zoë Zernitz & Teunis Ildens 2018. National awareness and appreciation of cultural diversity: conflicting goals or two sides of the same coin? In: ENO Yearbook, Springer 2018

Zimmermann & Geißler 2018 (1): Olaf Zimmermann & Theo Geißler (Hrsg.). Wertedebatte: Von Leitkultur bis kulturelle Integration. Berlin (Deutscher Kulturrat)

Zimmermann & Geißler 2018 (2): Olaf Zimmermann & Theo Geißler (Hrsg.). Die dritte Säule: Beiträge zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. Berlin (Deutscher Kulturrat)

Weitere Quellen

- Interview mit Raimund Vogels, geführt am 20.2.2018
- Interview mit Rolf Witte, geführt am 5.3.2018
- Interview mit Julius Heinicke, geführt am 7.3.2018
- Auswertung aller Beiträge zu dem im Entstehen begriffenen Jahrbuch ‚Yearbook of Arts Education Research for Cultural Diversity and Sustainable Development‘ des UNITWIN Netzwerks hrsg. von Chee Hoo Lum. Springer. Singapore. Erscheint im Herbst 2018. Ein Überblick über die Beiträge zu diesem Buch findet sich auf den nächsten Seiten.

Anlage 1: UNITWIN – Yearbook: Zielgruppen und Konstellationen

	Newly arrived immigrants (as minorities)		Existing (minority) groups in the respective society / country (light green: not minorities)					International cooperation
	Political reasons	Economic reasons	Ethnic-cultural	Social ⁶⁸	Occupational ⁶⁹	Biological	Abilities	
KOR Kim 1	North Korean defectors	Women from Southeast Asia						
KOR Yujin 2		Immigrants				Elderly, youth and women	Disabled	
HKG 3					Occupational groups			
TWN 4			indigenous people					
SGP Lai Yee 5							Disabled people	
SGP K. Wok 6			Chinese, Malay, Indian	Social status				
SGP Charlene 7			Racial, religious and linguistic	Social				
SGP Chee Hoo 8			Chinese, Malay, Indian					
COL 9	Ex-combatants				Ex-combatants (?)			
ISR 10			Beliefs, values, and lifestyles					Research communities
AUS 11			Ethnicities, languages – indigenous	Classes		Gender	Abilities	UNITWIN members
NZL 12						Elderly people, children	Children in hospitals	
CAN Larry 13	Refugees from Syria		Indigenous peoples					
CAN Ben Larry 14			Cultural bearer of 'another' culture					
KEN 15			Indigenous					
DEU Lisa 16	Musicians from Germany and Refugees	Various immigrants						Musicians international
DEU Jörrissen 17								UNITWIN
DEU Wagner 18		Different groups of immigrants						

⁶⁸ Groups in respect to their social (economic, educational ...) status.⁶⁹ E.g. teachers – artists – researchers – policy makers.

Anlage 2: UNITWIN – Yearbook: Themen der Beiträge

	Defining cultural diversity (Who/How/What)			How do the arts/arts education engage with the issue?	Methodology utilized	Theoretical framework(s) utilized	A Policy B Research C Practice D Terms / Concepts?
	- Goals -						
Country/ author	Who: Which groups / cultures are involved?	How: What kind of relation between the groups /cultures is existing / intended?	What: Transformation: Potentials and problems	Role of arts education / art form involved	Kind of contribution	References to frameworks	Category (Focus on ...)
KOR Kim 1	North Korean defectors; families with a wife /mother from Southeast Asia as minorities vs. the homogeneous majority in Korea	Resolution of conflict and discord is intended („cultural integration“, „social integration“, „reconciliation“).	Transformation of the self-concept of the Korean society	Arts edu deals with expression, communication, empathy, and identity representation	Historical analysis Data mining / meta research -> clarification of terms and concepts		Research
KOR Yujin 2	Immigrants – Non-immigrants Minorities (such as the elderly, disabled, youth and women)	Social integration Accept and enjoy differences	n/a	Arts ed. extends empathy, sympathy understanding by learning artistic viewpoints. appreciation of unfamiliar	Report	Korean government's policy UNESCO convention	Policy
HKG Bo-Wah, Richard 3	Partnership between university and schools, artists and teachers <i>Not understood as intercultural</i>	Cooperation between artists and teachers; goal: being effective <i>Not understood as intercultural</i>	Citizens' Chinese-grounded identity is enriched by other cultures. This leads to more creativity for economic purposes in a globalized world.	Accessibility to people from different cultural backgrounds (one sentence) Create national identity through Cantonese opera (many sentences) – after 1997 (colonial) Music	Case study on Hong Kong's policy	Chinese education and culture politics	Policy
TWN Mei Chun 4	Taiwanese students learn about indigenous people (Seediq) under Japanese occupation	Multiple perspectives through comparison of two cultures	n/a	Reenactment of a historic event, make the intercultural situation more vivid and clear Drama / Museum education	Reflection and report on own practice		Practice
SGP Lai Yee 5	Disabled people	Foster an inclusive society that must be multi-cultural multiracial <u>and</u> multi-abled	n/a	activities with, for or by people with disabilities All art forms	Report about own programs	SDGs	Policy (and practice)
SGP K. Wok 6	Chinese, Malay and Indian different economic and educational backgrounds	co-exist, mix, interact and eventually integrate; foster stronger, more cohesive communities; get to know other art forms	Creating one Singaporean identity / a national art / nation building	Bridging Cultural Differences based on traditional art forms Shared vs. distinctive? All art forms / art festivals	Report	National policy	Policy

Country/ author	Who: Which groups / cultures are involved?	How: What kind of relation between the groups /cultures is existing / intended?	What: Transformation: Poten- tials and problems	Role of arts education / art form involved	Kind of contribution	References to frameworks	Category (Focus on ...)
SGP Charlene 7	Social, racial, religious and linguistic plurality within Singapore	Dealing with difference through self -reflection Deepen trust, instill egalitarian pride and propel a sense of shared ownership	Transformation of attitudes, the individual self: Develop empathy, self-awareness, critical reflection, interpersonal capacities, and thus navigate difference	Foster awareness (-> social cohesion) through free (!) / creative expression, collabora- tion and its reflection; The Other is always a central topic of the play <i>Youth theatre / festival</i>	Reflection on prac- tice	n/a	Pedagogy
SGP Chee Hoo 8	Music from different "cul- tures": Chinese, Malay, Indian ... Different forms of fusion	Fusion as a concept that em- braces confluence, syncretism, hybridity etcetera	The content of what is taught in classrooms must be transformed, modernized	Musical fusion as a model or only representing the situation in Sg <i>Music</i>	Discourse analysis of interviews	n/a	Research Terms and concepts
COL Zapata 9	Ex-combatants (guerrilla) vs. the rest of the society in Co- lombia	Reintegrating (reconciliation)	Transformation of the self- concept (identity) of the ex- combatants	artistic experience becomes part of construction of a new identity	Country report		
ISR Schon- mann 10	Plurality of beliefs, values, and lifestyles of different groups e.g. in Israel	Respect one another's differ- ences; co-exist in peaceful re- spectful ways vs. assimilation; foster equity and social justice; humanity	Transformation of research in arts education?	In arts edu one requires skills to deal with complexities; symbol systems; Developing and cherish- ing the languages of art	Developing general systematic ques- tions	Seoul Agenda	Pedagogy Research
AUS Wright, Coleman 11	UINTEWIN members – from different regions, abilities, genders, classes, ethnicities, races and languages Aboriginals, Torres Strait Islander	Co-creation of knowledge in an (idealized) academic space, e.g. free of power relations ...	revising arts education, e.g. in order to more locate arts edu at the intersection between non- Indigenous and Indigenous ways of knowing	promoting diversity through modalities, mediations and semiotics Understand the arts of Aborigi- nals <i>Visual Art</i>	It is not a case study (on own practice)	n/a	Research
NZL Ralph 12	Diverse target-groups (elder people, children in hospitals, children at school ..)		social transformation of the communities	Using dance to empower, to develop wellbeing and to im- prove quality of life <i>Dance</i>	Reflection of the own approach in teaching	UNESCO	Practice
CAN Larry 13	Canada's Indigenous peoples Refugees from Syria	Understanding of the minorities, respecting, acting responsible, accepting	Openness by the majority. The minorities / marginalized have to be developed (e.g. they learn French) in a way that respects them as equal.	Arts Edu reacts to societal prob- lems: Empowerment (develop- ment of identity), reconciliation <i>All art forms</i>	Report about a conference and the practice examples presented there. Also, about the political context.	Seoul Agenda UN / UNESCO	Policy and Practice

Country / author	Who: Which groups / cultures are involved?	How: What kind of relation between cultures is existing / intended?	What: Transformation: Potentials and problems	Role of arts education	Kind of contribution	References to frameworks	Category (Focus on ...)
CAN Ben Larry 14	African music, performed by a Canadian choir, conducted by a “cultural bearer”	Understand the other culture/music by practicing it, led by a person from that background, explaining the contexts	Attitude of intolerance	Allows exemplary immersion in a strange culture. <i>Music</i>	Case study	Seoul Agenda	Practice
KEN Emily 15	n/a	Indigenous and western notion of “arts” Diverse art forms	Core curriculum: appreciation of the country's rich and diverse cultural heritage for harmonious co-existence	<i>Music</i>	Report about arts education in Kenya	Policy in Kenya	Policy
DEU Lisa 16	Refugees – “Germans” Musicians from different countries	Examples: 1) learning the other, 2) creating a third space	Transformation of the individual	<i>Music</i>	Report about Germany, reflection on practice	n/a	Policy and Pedagogy
DEU Benjamin 17	UINTEWIN members – from different regions					n/a	Research
DEU Ernst 18	Different groups of immigrants	Plurality	Praxis through reflection	<i>Museums</i>	Reflection on approaches	n/a	Research

Anlage 3: Exemplarische Projektidee für einen Modellversuch zum Kulturellen Gedächtnis

Images Worlds of Images World Views

Concept for the development of a transnational internet portal on visual memory

PROJECT IDEA

The proposed project focuses on the conscious selection of images (i.e. artworks, architecture, design, photos, films, handicraft, fashion etcetera) in different regions of the world, their respective interpretations, and their use in education. It is international, interdisciplinary, collaborative and multi-perspectival, and it aims at mutual exchange about imageries and their meanings. The leading ideas are:

- To start from the idea that in a globalized world we can find shared, common world-views (expressed in images and imageries) on the one hand and different, distinct, non-shared understandings on the other.
- How we conceive the world, is based on specific repertoires of imagined ideas or imageries that are anchored in the respective collective as well as individual pictorial memory.
- In the context of *Global Citizenship Education*⁷⁰ and *Education for Sustainable Development*⁷¹, peaceful transnational exchange about these imageries is essential.
- The educational systems have a special responsibility in this context, as they offer a space for awareness and reflection on these world-views, and their transformation in collaborative processes.

⁷⁰ „Global Citizenship Education aims to empower learners of all ages to assume active roles, both locally and globally, in building more peaceful, tolerant, inclusive and secure societies. GCED is based on the three domains of learning – cognitive, socio-emotional and behavioral. Cognitive: knowledge and thinking skills necessary to better understand the world and its complexities.“

<https://en.unesco.org/themes/gced/definition>.

⁷¹ „With a world population of 7 billion people [...], we, as individuals and societies need to learn to live together sustainably.“ <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development>.

The project focuses on international cooperation in art education – in collaboration with other subjects (such as history or science), where applicable.⁷² The project addresses three key areas of interest:

- First, how does the selection of „important images“ (works of art, architecture, design, photos, films, handicraft, fashion etcetera) take place in different countries? Which ideas shape this selection? How is the own understanding expressed and conceived by the selection? How are the selected objects / images interpreted from the point of view of the selectors? Which stories do they tell, which messages do they transport, which narratives convey?
In the context of education: Which images are relevant in education in the participating countries, as they shape the world views of the students? How is the selection justified?
- Secondly, how can we enter a dialogue about these pictorial repertoires, both linguistically and artistically? How can selection and interpretation be addressed in international cooperation? How can they be used to give deeper insights through cultural comparison? How can they be useful for future pedagogical practice? Can the multi-perspective comprehension lead to a deeper understanding, e.g. similarities and differences on a global level, because images (as a non-linguistic medium) make different world-views clearer, better understandable, more arguable or assessable?
- Thirdly, how can we train stakeholders, educators, teachers to be able to teach visual literacy in this sense? How can images be not only interpreted but also transformed, changed, re-interpreted and/or re-designed in educational contexts?⁷³

PROJECT DEVELOPMENT

Phase 1: Content development

The partners will develop – in parallel – a collection of approximately twenty objects / images in the first step – more are of course possible. Selection and interpretation are carried out from the perspective of the respective country's educational interests and cultural backgrounds. The objects / images shall be relevant for education in the country of origin. Texts (giving the reasons for the selection, interpretations, hints how they can be

⁷² In Germany, the subject Visual Art is at the center. The (desired) interdisciplinary approach should also include history (cultural history), languages, ethics, philosophy. If some images come from other disciplines, e.g. the sciences, the respective subject is also addressed.

⁷³ Artistic and creative design approaches can and should be tested in this context.

used at schools, in museum education or in teacher training) are written in the respective national or regional language and in English.

Phase 2: Collaboration and exchange

The partners involved fill an internet database with their results.⁷⁴ They compare their selections, exchange the interpretations and try to find common views that represent a multi-perspective approach. The interpretations are both linguistically and artistically. In this way, a multilayered, stimulating pool of materials is created for teacher training and further education, which can also be used for school lessons.

The website works as an interactive platform for international exchange or mutual learning. Finally the joint efforts can lead to a global “virtual museum”. Because it is editable, the database also allows „counter canons“ or canon-critical approaches.

Phase 3: Use of the portal

On the basis of the website, there can and should be further international cooperations, firstly by involving other countries or by the already existing partners at different levels: universities (but also schools) can use the materials for their own purpose.

⁷⁴ *This has to be in line with the principles of UNESCO's guidelines of Open Educational Resources (OER).*

Über den Autor

Prof. Dr. Ernst Wagner lehrt und forscht an der Akademie für Bildende Künste München. Er ist Lehrbeauftragter und Projektleiter des Vorhabens Bilder_ Bilderwelten _ Weltbilder. Er arbeitet als Lehrbeauftragter auch am UNESCO-Lehrstuhl für Kulturelle Bildung an der Universität Erlangen-Nürnberg. Er studierte Kunstpädagogik an der Kunstakademie München und stellte in Deutschland und den USA aus. Das Zweitstudium in Kunstgeschichte (Nebenfächer Philosophie und Volkskunde) an der Ludwig-Maximilians-Universität München schloss er mit der Promotion über die Apokalypse von Max Beckmann ab.

Die Studie entstand 2018 im Rahmen des deutsch-chinesischen Fachdialogs Kulturelle Bildung, welcher von der Stiftung Mercator und der China Soong Ching Ling Foundation initiiert wurde und in Kooperation mit dem ifa (Institut für Auslandsbeziehungen) durchgeführt wird.

Gefördert von:



Die Publikation gibt ausschließlich die persönliche Auffassung des Autors wieder.

Herausgeber: ifa (Institut für Auslandsbeziehungen e. V.),
Charlottenplatz 17, 70173 Stuttgart,
Postfach 10 24 63, D-70020 Stuttgart,
info@ifa.de, www.ifa.de
© ifa 2020

Autor: Prof. Dr. Ernst Wagner

Redaktion/Lektorat:
ifa-Forschungsprogramm „Kultur und Außenpolitik“

Bildnachweis: chuttersnap von
unsplash

Design: Eberhard Wolf, München

ISBN: 978-3-948205-19-5

DOI: <https://doi.org/10.17901/AKBP1.04.2020>

Weitere Publikationen der ifa-Edition Kultur und Außenpolitik



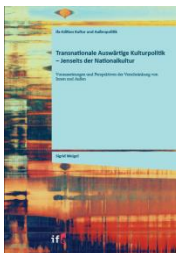
Gijs de Vries: Cultural Freedom in European Foreign Policy
Stuttgart: ifa, 2019 (ifa Edition Culture and Foreign Policy)



Richard Higgott, Virginia Proud: Populist-Nationalism and Foreign Policy. Cultural Diplomacy, International Interaction and Resilience, Stuttgart: ifa, 2017 (ifa Edition Culture and Foreign Policy)



Stefan Meister (ed.): Understanding Russian Communication Strategy. Case Studies of Serbia and Estonia, Stuttgart: ifa, 2018 (ifa Edition Culture and Foreign Policy)



Sigrid Weigel: Transnationale Auswärtige Kulturpolitik – Jenseits der Nationalkultur. Voraussetzungen und Perspektiven der Verschränkung von Innen und Außen, Stuttgart: ifa 2019 (ifa-Edition Kultur und Außenpolitik)

Weitere Publikationen finden Sie unter: publikationen.ifa.de

Diversitätsorientierte Kulturelle Bildung in internationaler Perspektive

Die zunehmende Anzahl internationaler Projekte der Kulturellen Bildung bedarf einer Untersuchung der verschiedenen nationalen wie internationalen Verständnisse. Mit welchen Begriffen, Konzepten und Modellen kann das Feld sinnvoll modelliert werden? Wie kann Kulturelle Bildung stärker in die AKBP integriert werden?

Kulturelle Bildung in dem Verständnis, wie es dieser Studie zugrunde liegt, hat das Potenzial, die noch disparaten und nicht vernetzten Dimensionen zusammen zu bringen. Und zum andern liefert die Studie zum ersten Mal konkrete analytische Modelle, um das Feld – über reine Absichtserklärungen, Proklamationen und Glaubensgrundsätze hinaus – transparenter zu machen.