

Markus Gloe | Tonio Oeftering | [Hrsg.]

Politische Bildung meets Kulturelle Bildung



Nomos

Votum. Beiträge zur politischen Bildung und
Politikwissenschaft

herausgegeben von

Prof. Dr. Tonio Oeftering,
Prof. Dr. Markus Gloe und
Prof. Dr. Tom Thieme

Band 5

Markus Gloe | Tonio Oeftering [Hrsg.]

Politische Bildung meets Kulturelle Bildung



Nomos



Onlineversion
Nomos eLibrary

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8487-5484-7 (Print)

ISBN 978-3-8452-9670-8 (ePDF)

1. Auflage 2020

© Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2020. Gesamtverantwortung für Druck und Herstellung bei der Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. Alle Rechte, auch die des Nachdrucks von Auszügen, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

Politische Bildung meets Kulturelle Bildung. Schnittmengen ausloten. Domänenspezifisches benennen!	7
<i>Markus Gloe/Tonio Oeftering</i>	
Der politische Blick: Über das langsame Zusammenwachsen politischer und ästhetischer Bildung	17
<i>Werner Friedrichs</i>	
Die politische Dimension kultureller Bildung in der Migrationsgesellschaft	33
<i>Santina Battaglia/Paul Mecheril</i>	
Ist das noch/schon politische Bildung? Erkundungen im Überschneidungsfeld zwischen kultureller und politischer Bildung	47
<i>Anja Besand</i>	
Theater und Politische Bildung	59
<i>Ingo Juchler</i>	
Politische Musik und Politische Bildung	75
<i>Tonio Oeftering</i>	
Seriennacht statt Lesenacht! Polit-Serien als Medium der Kulturellen und der Politischen Bildung	91
<i>Markus Gloe</i>	
Bildung ballert: Computerspiele als Medium in Kultureller und Politischer Bildung	109
<i>Markus Gloe/Sebastian Puhl</i>	
Politische Bildung trifft kulturelle Bildung: Das Beispiel Mode	125
<i>Sabine Dengel</i>	

Inhalt

Politische Bildung mittels Literatur? <i>David Salomon</i>	147
Historisch-politisches Lernen und kulturelle Bildung. Ein Beispiel für lebensweltlich bedeutsame Erinnerungskultur <i>Michele Barricelli</i>	159
Gegen:Kultur(elle Bildung) <i>Annegret Jansen/Sven Rößler</i>	177
Autor*innenverzeichnis	193

Politische Bildung meets Kulturelle Bildung. Schnittmengen ausloten. Domänenspezifisches benennen!

Markus Gloe/Tonio Oeftering

„Im Kulturellen und im Politischen, also in dem gesamten Bereich des öffentlichen Lebens, geht es weder um Erkenntnis noch um Wahrheit, sondern um Urteilen und Entscheiden, um das urteilende Begutachten und Bereden der gemeinsamen Welt und die Entscheidung darüber, wie sie weiterhin aussehen und auf welche Art und Weise in ihr gehandelt werden soll.“ (Arendt 2000, 300)

Möchte man die Schnittmengen zwischen Politischer Bildung und Kultureller Bildung identifizieren und Domänenspezifisches benennen, lohnt sich eine Annäherung über die zentralen Begrifflichkeiten: das Politische, Kultur und Bildung.

Alle drei Begriffe gehören – zumindest in der deutschen Sprache – zu den komplexesten, vielschichtigsten und meistdiskutierten. Sie waren im Laufe der Zeit fundamentalen Umdeutungsprozessen unterworfen, ohne dass frühere Deutungen damit völlig obsolet geworden wären. So kann Politik beispielsweise nach wie vor als das öffentliche Sprechen und Handeln mit dem Ziel, die gemeinsamen Angelegenheiten zu regeln, verstanden werden, wie es bereits Aristoteles beschrieben hat (vgl. Aristoteles 1990). Aber auch Ideen von Politik als einer Elitenherrschaft bei Platon (vgl. Platon 2001, vgl. auch z.B. Deibel 2000, 23ff.) oder auch als repressiver Herrschaftstechnik bei Machiavelli (vgl. Machiavelli 2019, vgl. auch z.B. Pfetsch 2019, 98ff.) lassen sich bis in unsere Tage finden.

Für Kultur findet sich ebenfalls keine einheitliche Begriffsdefinition. Kroeber und Kluckholm hatten bereits im Jahr 1952 die stolze Zahl von 175 verschiedenen Definitionen von „Kultur“ zusammengestellt. Diese Zahl dürfte sich seitdem sicherlich noch einmal deutlich erhöht haben (vgl. Nünning 2009).

Und auch was unter Bildung zu verstehen sei, ist seit Jahrhunderten Gegenstand reger Diskussionen. Das Spektrum reicht hier von einem von der Philosophie der Aufklärung geprägten Bildungsideal der Entfaltung einer mündigen Persönlichkeit bis hin zu einem Begriff von Bildung, der vor allem auf die ökonomische Verwertbarkeit angelegener Bildungs-

gegenstände zielt, also im Grunde auf Ausbildung (vgl. Oeftering 2013, 47ff.).

Aus dieser Begriffsvielfalt ergibt sich, dass sowohl für die Politische wie auch für die Kulturelle Bildung kein einheitlicher Begriff von Politik bzw. Kultur sowie Bildung zugrunde gelegt werden kann. Die unterschiedlichen Begriffe sollten aber in den entsprechenden Diskursen mitreflektiert werden. Diesem Umstand trägt der vorliegende Band insofern Rechnung, als dass den Autor*innen kein einheitliches Verständnis von Kultur, Politik und Bildung bzw. Kultureller und Politischer Bildung vorgegeben wurde, sodass die Texte die Vielfalt und Vitalität des Feldes spiegeln können. Gleichzeitig treiben die Beiträge den oben genannten Reflexionsprozess voran, aber eben unter der spezifischen Perspektive, dass beide Bereiche, also Kulturelle und Politische Bildung miteinander in Beziehung gesetzt werden sollen. Dabei wird zunächst einmal ersichtlich, worin domänenspezifische Eigenheiten bestehen, die sich nicht ohne Weiteres überbrücken lassen; es wird aber auch deutlich: Beide Bereiche weisen grundlegende Gemeinsamkeiten auf und stehen zum Teil vor den gleichen Herausforderungen. Die Schnittmengen zwischen Politischer und Kultureller Bildung auszuloten, erscheint vor diesem Hintergrund umso vielversprechender.

Politik und Kultur – zwei getrennte Sphären?

Bereits im Jahr 2009 hatte sich Joachim Detjen deutlich dagegen ausgesprochen, künstlerische Mittel in Anspruch zu nehmen, um einen Zugang zu Politik zu eröffnen. Er orientiert sich dabei an einer Politischen Bildung im engen Sinne, die auf ein Verstehen der Politik, Förderung einer rationalen politischen Urteilsfähigkeit und Förderung der politischen Handlungsfähigkeit abziele (vgl. Detjen 2009). Eine so verstandene Politische Bildung weise Detjen zufolge keine Gemeinsamkeiten mit Kultureller Bildung auf. Kulturelle Bildung, deren Verständnis auf einem differenztheoretischen Kulturbegriff beruht, diene letztlich dazu, Selbstbildungsprozesse zu ermöglichen, und fördere „zu diesem Zweck Wahrnehmung, Verhalten, Werthaltungen, Identität sowie Lebensgestaltung“ (ebd.). Nur bei einem „großzügigen Verständnis von politischer Bildung“ (ebd.) ergäben sich Schnittmengen mit kultureller Bildung. Politische Inszenierung, Ästhetisierung der Politik auf der einen, politische Akzente in künstlerischen Manifestationen auf der anderen Seite führt Detjen als Beleg dazu an. Das berühre aber Politik nicht im Kern, es dringe nicht zu politischen

Problemlagen vor. Kultur und Kunst verblieben im „Vorhof der Politik“ (ebd.).

Es überrascht doch sehr, weil gerade in den von Detjen aufgelisteten Zielen der Kulturellen Bildung sich deutliche Schnittmengen zu dem von Detjen zuvor als Teil der politischen Mündigkeit angeführten Verantwortungsbewusstsein ergeben. Auch im Beziehen von Positionen – Detjen unterscheidet selbst drei (kritisieren, legitimieren, thematisieren) – dringen künstlerische Manifestationen zum Kern der Politik vor. Sie beziehen eine klare Position, regen ggf. zum Nachdenken und Reflektieren an und entfalten von Zeit zu Zeit sogar politische Massenwirkung. Detjen selbst führt dies auf. Zumeist würden die politischen Botschaften, die von einem Kunstwerk ausgehen, nach einiger Zeit im Bewusstsein der Menschen verblassen. Müssen aber nicht gerade deshalb Politische und Kulturelle Bildung ihre Schnittmengen ausloten und gemeinsam gestalten, damit sich die Bürger*innen der politischen Botschaften bewusst sind und nicht von ihnen ggf. unterbewusst überwältigt werden?

So sieht Witt (2018) Kulturelle Bildung auch an ein weites Verständnis Politischer Bildung anschlussfähig, in dem auf politische Urteilsfähigkeit und politische Handlungsfähigkeit gezielt wird. Kulturelle Bildung sei „im Kontext von Mitbestimmung, Mitgestaltung, Partizipation und politischem Handeln“ (ebd.) zu verorten, so Witt. Die Schnittmengen von Kultureller und Politischer Bildung stärker in den Blick zu nehmen, kann Politischer Bildung insofern zum Vorteil gereichen, als es dazu beitragen könnte, besser an die Erfahrungen, Interessen und Lebenswelten von Jugendlichen anzuknüpfen, die im Zentrum kultureller Bildungsmaßnahmen stehen. Diese ermöglichen eine spezifische Form der Selbst- und Weltaneignung: „Dabei geht es um eine spielerische, lustvolle und von Neugier geprägte – oft auch ironische – Auseinandersetzung mit dem Unbekannten, aber auch mit dem subjektiv Erlebten, mit eigenen Gedanken und Gefühlen. Auf künstlerischem Wege können junge Menschen sich auf einer anderen Ebene mit ihrer Lebenswelt oder auch mit für sie bedeutsamen Fragen auseinandersetzen und zum Ausdruck bringen, wofür vielleicht sonst die Worte fehlen. Sie beziehen Position und lernen, diese mit anderen zu verhandeln“ (ebd.).

Das soll aber ausdrücklich kein Plädoyer für ein Ineinanderfallen der beiden Bereiche sein. Die domänenspezifischen Eigenheiten werden durch ein Ausloten der Schnittmengen nicht aufgelöst: „Wenn im Rahmen Politischer Bildung Methoden Kultureller Bildung angewandt werden, wird daraus nicht automatisch Kulturelle Bildung – und umgekehrt“ (ebd.).

Gemeinsame Ziele

Mit Blick auf die Ziele Politischer wie Kultureller Bildung fällt auf, dass sich tatsächlich Gemeinsamkeiten aufzeigen lassen. So findet sich beispielsweise das Ziel, allen Bildungsadressaten Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen, sowohl in der Kulturellen Bildung (z.B. Kulturrat NRW 2018) als auch in der Politischen Bildung (z.B. Harles/Lange 2015; Widmaier/Nonnenmacher 2011). Allerdings unterscheidet sich das Teilhabeverständnis der Kulturellen Bildung von einem Verständnis politischer Partizipation in der Politischen Bildung. Kulturelle Teilhabe als Ziel setzt auf Partizipation am „künstlerisch kulturellen Geschehen einer Gesellschaft im Besonderen und an ihren Lebens- und Handlungsvollzügen im Allgemeinen“ (Ermert 2009). Politische Partizipation umfasst klassischer Weise institutionell verfasste Formen der Beteiligung wie der Teilnahme an Wahlen oder die Mitgliedschaft in Parteien, aber auch institutionell unverfasste Formen wie Leserbriefe, Unterschriftensammlungen, Demonstrationen oder Bürgerinitiativen (vgl. Richter 2018, 531ff.). Politische Partizipation geht damit also über bloßes politisches Interesse hinaus, welches zumeist eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für politische Partizipation ist (vgl. Rucht 2010, 2).

Ein weiteres gemeinsames Ziel besteht im Ermöglichen von Selbstwirksamkeitserfahrungen, wie sie Kinder und Jugendliche bspw. in Projekten der Kulturellen Bildung sammeln können: „Die eigene Idee gemeinsam mit vielen anderen in einem anstrengenden Prozess am Ende doch noch auf die Bühne zu bringen, allen Krisen zum Trotz – dies kann eine prägende Erfahrung sein“ (Witt 2018). Auf die Politische Bildung bezogen ließe sich dieses Zitat ohne Weiteres umwandeln: Die eigene Idee gemeinsam mit vielen anderen in einem anstrengenden Prozess am Ende doch noch durchzusetzen, d.h. eine politische Entscheidung im eigenen Sinne zu erwirken, allen Krisen zum Trotz – dies kann eine prägende Erfahrung sein.

Gemeinsame Herausforderungen

Neben diesen gemeinsamen Zielvorstellungen gibt es weitere Parallelen zwischen Kultureller und Politischer Bildung, die sich jedoch eher als Herausforderungen darstellen.

Hierzu gehört zunächst einmal, dass beide Bereiche – Politik und Kultur – in hohem Maße öffentlichem Legitimationsdruck ausgesetzt sind. Die flapsige Bemerkung „Ist das Kunst oder kann das weg?“ zeigt dies

ebenso wie die verbreitete Annahme „Die da oben machen doch eh, was sie wollen“.

Beide Bereiche zeichnen sich darüber hinaus – oder vielleicht auch damit zusammenhängend – dadurch aus, dass sie ein erhebliches Teilhabeproblem haben: Nur wenige nutzen Kultureinrichtungen und nur wenige partizipieren politisch. Wobei in beiden Fällen auch genauer zu fragen ist: an welchen Kultureinrichtungen und an welchen Formen von Politik? Denn wenn hier ein zu enges Verständnis angelegt wird, mündet dies schnell in ein sozial exkludierendes Verständnis von Kultur und Politik, nämlich ein klassisch-bürgerliches Kulturverständnis („Hochkultur“) einerseits und ein nur klassische Partizipationsformen berücksichtigendes enges Politikverständnis andererseits (s. dazu auch die Ausführungen zu Detjen oben). Wird der Blick auf kulturelle und politische Teilhabe jedoch geweitet, lässt sich feststellen, dass kulturelle wie politische Partizipation – gerade unter Jugendlichen – sehr weit verbreitet ist, nämlich in unterschiedlichen Subkulturen (in Abgrenzung zur „Hochkultur“) sowie damit verbundenen politischen Aktivitäten, die sich ebenfalls „unterhalb“ des klassischen Institutionengefüges bewegen (bspw. Werbung für Amnesty International auf Konzerten o.ä.).

Die gemeinsame Herausforderung Kultureller wie Politischer Bildung besteht folglich darin, politische und kulturelle Praxen, die sich unterhalb der Wahrnehmung „klassischer“ Kultur- und Politikverständnisse vollziehen, zu identifizieren und für Bildungsprozesse zugänglich zu machen. Hierfür müssen sich Kulturelle und Politische Bildung aber zunächst Zugang zu den Lebenswelten der Lernenden verschaffen. Dies gestaltet sich als ein zuweilen schwieriges Unterfangen, weil sich politische und kulturelle Praktiken Jugendlicher häufig gerade in Abgrenzung zur Welt der Erwachsenen verstehen und ein solcher didaktischer Zugriff zu Bildungszwecken leicht (berechtigte) Abwehrreaktionen auf als illegitim empfundene Eingriffe in die Lebenswelt der Lernenden provozieren kann (vgl. die Beiträge von Oeftering und Gloe in diesem Band). Gleichzeitig führt die lebensweltliche Verankerung und Bedeutung kultureller und politischer Praxen gewissermaßen zum Kern des didaktischen Potentials einer Verbindung kulturellen und politischen Lernens: Beides – Kultur und Politik – sind in den Lebenswelten der Jugendlichen nicht nur fest verankert, sondern häufig auch auf das engste miteinander verbunden. Kulturelles und politisches Lernen kann demzufolge dann in besonderer Weise stattfinden, wenn entweder politisches Lernen den Blick für kulturelle Zusammenhänge öffnet, bzw. wenn kulturelles Lernen das Politische in der Kultur sichtbar macht, oder aber, wenn beides von vorneherein zusammengedacht wird, also Politik bzw. das Politische und Kultur und die damit verbunde-

nen Bildungszugänge als zwei ohnehin miteinander zusammenhängende Bereiche angesehen werden.

Die in diesem Band versammelten Beiträge gehen diesen möglichen Wegen auf unterschiedliche Weise nach, etwa wenn das Potential für politisches Lernen in Literatur (vgl. den Beitrag von Salomon in diesem Band), Theater (vgl. den Beitrag von Juchler in diesem Band), Computerspielen (vgl. den Beitrag von Gloe in diesem Band) und Musik (vgl. den Beitrag von Oeftering in diesem Band) aufgezeigt wird oder auch kulturelle Errungenschaften wie Mode in einem breiteren gesellschaftlichen und politischen Horizont verortet werden (vgl. den Beitrag von Dengel in diesem Band).

Des Weiteren ergibt sich aus der anfangs aufgezeigten Schwierigkeit einer allgemein anerkannten Definition für beide Bereiche, dass sie begrifflich zu zerfasern drohen. Neben Politischer Bildung wird derzeit versucht, mit Begrifflichkeiten wie Demokratie-Lernen oder Demokratiebildung das Feld neu zu besetzen und verbunden mit einem neuen ‚Label‘ auch andere inhaltliche Zugänge zu politischem Lernen zu etablieren. Auch in der Kulturellen Bildung findet sich dieses Phänomen mit Bezeichnungen wie künstlerischer Bildung und ästhetischer Bildung (vgl. Fuchs 2008, 13) oder musischer Bildung, theatraler Bildung, Kulturvermittlung oder Kinder- und Jugendkulturarbeit (vgl. Zacharias 2008, 27).

Dieses Phänomen der begrifflichen Zerfaserung hat unterschiedliche Ursachen. Eine besteht wohl in einer weiteren gemeinsamen Herausforderung Kultureller wie Politischer Bildung: nämlich die Tatsache, dass sowohl Politische Bildung als auch Kulturelle Bildung – vor allem in der Schule – als Querschnittsaufgabe gelten. Dies zeigt sich auch an den entsprechenden Beschlüssen und Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK). Sie hat als seit 1948 gegründete „Ständige Konferenz“ vor allem die Aufgabe, „als Instrument der Selbstkoordinierung“ zu agieren. Die Bundesländer versuchen so bei aller Verschiedenheit der jeweiligen politischen Absichten und Ziele, tragfähige Elemente der Gemeinsamkeit ihrer Arbeit politisch wirksam werden zu lassen (vgl. Beutel/Gloe 2020, 396f.). „Bei allen Maßnahmen, deren Wirkung über die Landesgrenzen hinausgeht“, so schreibt die KMK auf ihrer Webseite, „stimmen sie sich mit dem Ziel ab, Gemeinsamkeit und Vergleichbarkeit zu schaffen bzw. zu wahren“. Das alles geschieht mit Empfehlungen und Beschlüssen im vorrechtlichen Raum – umzusetzen ist es ggf. jeweils in den Ländern. Gleichwohl entfaltet die Beschlüsse und Empfehlungen als politische Verpflichtung und als Richtschnur des Handelns der einzelnen Länder ihre Wirksamkeit. Abgesehen von neueren KMK-Beschlüssen und Empfehlungen, wie z.B. zur Demokratiebildung (KMK 2018a) und Menschenrechtsbildung (KMK

2018b), die nur indirekt auf Politischen Bildung zielen, gibt es nur den Beschluss der KMK über die Grundsätze zur politischen Bildung vom 15. Juni 1950. Dort heißt es in den entscheidenden Passagen:

„2. In diesem Sinne ist politische Bildung ein Unterrichtsprinzip für alle Fächer und für alle Schularten. Jedes Fach und jede Schulart haben darum nach ihrer Eigenart und Möglichkeit zur politischen Bildung beizutragen. Eine besondere Verantwortung trägt der Geschichtsunterricht, der geschichtliches Denken und Werten mit Verständnis für die Gegenwart verbinden muss.

3. Politische Bildung erfordert Kenntnis der wichtigsten Tatsachen, Formen und Zusammenhänge des gesellschaftlichen, staatlichen und überstaatlichen Lebens. Es wird empfohlen, zur Vermittlung dieses Stoffwissens und zur Auseinandersetzung mit aktuellen Fragen, soweit dies nicht in anderen Unterrichtsfächern möglich ist, vom 7. Schuljahr ab Unterricht in besonderen Fachstunden zu erteilen. Die Benennung dieses Faches wird freigestellt (Gemeinschaftskunde, Bürgerkunde, Gegenwartskunde, Politik).“ (KMK 1950, zit. nach Detjen 2013, 109).

In der KMK-Empfehlung zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung wird die Bedeutung der Schule für die Kulturelle Bildung unterstrichen:

„Nicht alle Kinder und Jugendliche haben gleichermaßen Zugang zu Angeboten kultureller Bildung. Die Schule bietet ihnen die Chance, Kultur in vielfältiger Weise zu erleben, zu erfahren und selber zu gestalten. Die Öffnung von Schule für die vielen außerschulischen Akteure der kulturellen Bildung und der Kultur und eine verlässliche Zusammenarbeit mit diesen außerschulischen Partnern tragen dazu bei, dass Kinder und Jugendliche in der Schule Kultur als zentralen Bestandteil ihres Lebens erfahren und gestalten können“ (KMK 2013, 3).

Allerdings wird die Kulturelle Bildung dann auch als Aufgabe aller Unterrichtsfächer deklariert (ebd., 5). Dass also beide Bereiche als Querschnittsaufgabe gesehen werden, führt bedauerlicherweise dazu, dass beide Bereiche häufig fachfremd unterrichtet werden (weil es, wenn es Querschnittsaufgabe ist, ja eigentlich auch jeder können sollte) und damit aufgrund mangelnder Qualifikation – in der Lehramtsausbildung in den Bundesländern sind weder Pflichtbestandteile der Kulturellen noch der Politischen Bildung für die Studierenden aller Fachrichtungen zu finden – wichtige Lernpotentiale nicht entfaltet werden können. Über Alltagseinsichten geht ein solcher fachfremder Unterricht oft nicht hinaus.

Anzumerken ist, dass die Politische Bildung – wenn auch in höchst unterschiedlichem Ausmaß (vgl. Hedtke/ Gökbudak 2020) – überhaupt als mehr oder weniger eigenständiges Schulfach etabliert ist, d.h. als Fach, das – wenn auch mit unterschiedlichen Bezeichnungen – als Politikunterricht klar benannt und in der Schule fest verankert ist. Kulturelle Bildung verteilt sich hingegen auf Fächer wie z.B. Bildende Kunst, Musik, Darstellendes Spiel/Theater; ein eigenständiges Fach Kultur oder Kulturelle Bildung gibt es nicht in vergleichbarem Maße.

Insofern enthält der vorliegende Band auch einen bildungspolitisch relevanten Aspekt: Fachlichkeit stellt eine unhintergehbare Voraussetzung für gelingende kulturelle wie politische Bildungsprozesse dar. Die hier angestrebten Reflexionen leisten in diesem Sinne einen Beitrag zur Professionalisierung beider Bereiche und hoffentlich auch einen Beitrag dazu, die im Titel angedeuteten Schnittmengen, aber auch die fachlichen Spezifika herauszustellen und einem breiteren didaktischen Diskurs zugänglich zu machen.

Die Herausgeber bedanken sich bei den Autor*innen für ihre wertvollen Beiträge. Für das gewissenhafte Lektorat gilt unser Dank Cosima Klein, Max Schewe, Tatjana Voskamp und Derya Yildirim von der Arbeitsgruppe Politische Bildung/Politikdidaktik des Instituts für Sozialwissenschaften der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg sowie Ahmmad Haase und Marianne Wischer an der Lehrereinheit Politische Bildung und Didaktik der Sozialkunde des Geschwister-Scholl-Instituts für Politikwissenschaft der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Literatur:

Arendt, Hannah (2000): Kultur und Politik. In: Dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. München: Piper, S. 277-304.

Aristoteles (1990): Politik. Hamburg: Meiner.

Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus (2020): Die neuen KMK-Beschlüsse: (k)ein großer Wurf?. In: Berkessel, Hans/Beutel, Wolfgang/Frank, Susanne/Gloe, Markus/Grammes, Tilman/Welniak, Christian (Hrsg.): Demokratie als Gesellschaftsform. 7. Jahrbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S. 396-405.

Deibel, Daniela (2000): Zum Begriff des Politischen bei Platon. In: Lietzmann, Hans J./Nitschke, Peter (Hrsg.): Klassische Politik. Politikverständnisse von der Antike bis ins 19. Jahrhundert. Opladen: Leske+Budrich, S. 23-40.

Detjen, Joachim (2009): Zum Verhältnis von politischer und kultureller Bildung, online: www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59939/verhaeltnis-politischer-und-kultureller-bildung [zuletzt: 7.11.2019].

- Detjen, Joachim (2013): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München: De Gruyter.
- Ermert, Karl (2009): Was ist kulturelle Bildung?, online: [www. bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung](http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung) [zuletzt: 7.11.2019].
- Fuchs, Max (2008): Kulturelle Bildung. Grundlagen – Praxis – Politik. München: kopaed.
- Harles, Lothar/Lange, Dirk (Hrsg.) (2015): Zeitalter der Partizipation. Paradigmenwechsel in Politik und politischer Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Hedtke, Reinhold/Gökbudak, Mahir (2020): 3. Ranking Politische Bildung Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich 2019. Online: https://pub.uni-bielefeld.de/download/2941780/2943402/Ranking_Politische_Bildung_2019_final_1.pdf [zuletzt: 23.7.2020].
- KMK (2013): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.2.2007 i.d.F. vom 10.10.2013.
- KMK (2018a): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.3.2009 i. d. F. vom 11.10.2018.
- KMK (2018b): Menschenrechtsbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.1980 i.d.F. vom 11.10.2018.
- Kulturrat NRW (2018): Positionspapier: Landesweites Gesamtkonzept Kulturelle Bildung NRW. Online: www.kulturrat-nrw.de/positionspapier-landesweites-gesamtkonzept-kulturelle-bildung-nrw/ [zuletzt: 2.2.2020].
- Machiavelli, Niccolò (2019): Der Fürst. Hamburg: Meiner.
- Nünning, Ansgar (2009): Vielfalt der Kulturbegriffe, online: www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe [7.11.2019].
- Oeftering, Tonio (2013): Das Politische als Kern der politischen Bildung? Hannah Arendts Beitrag zur Didaktik des politischen Unterrichts. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Platon (2001): Politeia: Der Staat. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Pfetsch, Frank R. (2019): Theoretiker der Politik: von Platon bis Habermas. 3. Auflage. Baden-Baden: Nomos.
- Richter, Emanuel (2018): Partizipation. In: Voigt, Rüdiger (Hrsg.): Handbuch Staat. Wiesbaden: Springer VS, S. 531-539.
- Rucht, Dieter (2010): Engagement im Wandel. Politische Partizipation in Deutschland. WZBrief Zivil-Engagement Mai 2010. Online: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/60046/1/631896406.pdf> [zuletzt: 18.6.2020].
- Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hrsg.) (2011): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

- Witt, Kirsten (2018): Politische Bildung in der Kulturellen Jugendbildung. Online: www.kubi-online.de/artikel/politische-bildung-kulturellen-jugendbildung [zuletzt: 18.6.2020].
- Zacharias, Wolfgang (2008): Zur Katographierung Kultureller Bildung 2.0 – Eine Skizze. In: Hill, Burkhard/Biburger, Tom/Wenzlik, Alexander (Hrsg.): Lernkultur und Kulturelle Bildung. Veränderte Lernkulturen – Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur. München: kopaed, S. 27-41.

Der politische Blick: Über das langsame Zusammenwachsen politischer und ästhetischer Bildung

Werner Friedrichs

Im Beitrag wird zunächst der Eigensinn ästhetischer und politischer Bildung rekonstruiert. Den Hintergrund bildet die epistemologische Abgrenzung des Repräsentationalismus vom Immanentismus. Auf dieser Folie lässt sich einerseits ein kognitiv-lernender von einem ästhetisch-bildenden Ansatz politischer Bildung unterscheiden und andererseits ein rezeptiver Ansatz ästhetischer Bildung einem produktiven gegenüberstellen. Als Folge ergeben sich zwei Ergänzungsverhältnisse politischer und ästhetischer Bildung. Zum einen kann ästhetische Bildung als Rezeptionshilfe für einen politisch geschulten Blick dienen, zum anderen dienen ästhetisch-künstlerische Praxen der Analyse und Gewinnung politischer Gesichtspunkte. Die produktive Verknüpfung politischer und ästhetischer Bildung stellt gegenwärtig die aussichtsreichere und anschlussfähigere Perspektive dar. Von hier aus kann eine Praxis künstlerischen Forschens entwickelt werden, in der der Eigenwert der materiellen Objekte berücksichtigt wird. Es gilt, mit den Objekten zu arbeiten und nicht nur über sie zu sprechen. Politische Bildung muss sich, um den gegenwärtigen Herausforderungen begegnen zu können, zu einer artikulatorischen Praxis in ästhetisch-politischen Ordnungsgefügen entwickeln, um Bildungen demokratischer Subjektivität zu ermöglichen.

1. Sichtweisen: Konstellationen politischer und ästhetischer Bildung

Die Bedeutung ästhetischer Bildung für politische Bildung ergibt sich buchstäblich im ersten *Augenblick*: Am Ausgang der meisten politischen Erfahrungen steht ein sinnlicher Eindruck – „Sehen kommt vor dem Sprechen“ (Berger 2016, 7, vgl. dazu auch Besand 2018). Ästhetische Bildung beansprucht daher auch die Förderung „sozialer Kompetenz“. „Die Art und Weise, wie wahrgenommen wird, konstituiert eine Gemeinschaft und bestimmt ihre Möglichkeiten“ (Maset 2012, 109). Die sich daraus ergebende, politische Relevanz einer ästhetischen Bildung der Wahrnehmung hat noch dadurch zugenommen, dass sich die Gegenwartsgesellschaft nach dem „iconic turn“ (Burda u. a. 2005) bzw. „visualistic turn“ (Sachs-Hombach 2009) mehr denn je als visuelle Kultur beschreiben lässt (vgl. Mitchell 2008). Zwar hatten visuelle Darstellungen und Symbole schon immer eine zentrale Stellung in der Politik inne – etwa bei der Installation und Verfestigung von Machtstrukturen (vgl. z. B. Soeffner 1997, Hebekus 2009) –, aber Bildlichkeit hat sich inzwischen so stark verdichtet, dass schon seit längerem ein Zeitalter der Simulation diagnostiziert wird, in dem jeglicher

Realgehalt hinter dem bildlichen Ausdruck erodiert sei (vgl. z. B. Baudrillard 1978a, b). Die Schlagworte des postfaktischen Zeitalters und der Fake News bestätigen diese fast vier Jahrzehnte zurückliegende Einschätzung. Es scheinen vollkommen neue Möglichkeiten der Machtausübung durch Bildräume möglich (vgl. z. B. Holert 2000; Holert 2008). Damit ist es der politischen Bildung weniger denn je möglich, Bildlichkeit zu übergehen und sich allein auf einen mutmaßlich hinter ihrer Oberfläche steckenden, reinen Informationsgehalt zu konzentrieren (vgl. dazu nach wie vor Besand 2003).

Eine genauere Bestimmung des Verhältnisses von politischer zu ästhetischer Bildung, der Unterschiede und Schnittmengen, hängt vom jeweiligem Grundverständnis ab. Für die politische Bildung kann ein lerntheoretischer von einem bildungstheoretischen Ansatz unterschieden werden (vgl. Sutor 1971, 13f.; Hilligen 1975, 95ff.): Beim lerntheoretischen Ansatz handelt es sich um ein *kognitiv-lernendes* Format, in dem der Prozess der politischen Bildung als lernende Veränderung kognitiver Fach- und Basis-konzepte schematisiert wird. Der bildungstheoretische Ansatz lässt sich als *ästhetisch-bildendes* Format bezeichnen. Darin geht es um das wechselseitige, kategoriale „Erschlossensein“ von Mensch und Welt (vgl. Klafki 1963, insb. 43ff.), das sich aus einer „bildenden Berührung“ in einem „Lehrgefüge“ (Weniger 1975, 199) ergibt. Solchermaßen gewonnene „Bildungskategorien“ seien nicht „auf Erkenntniskategorien zu reduzieren“ (Derbolav 1970, 50). D. h. es werde in der Bildung gegenständliches Wissen erster Ordnung im *Sinn* eines Selbst- und Weltverhältnisses *aufgehoben* (vgl. dazu u. a. Litt 1948, 48f.). Während also im *kognitiv-lernenden* Format der Erwerb von konkretisiertem Orientierungswissen und der Aufbau entsprechender Kompetenzen im Zentrum stehen, geht es im *ästhetisch-bildenden* Format um den *Eigensinn* demokratischer Selbstartikulation, d. h. um politische Selbstwerdung. Diese hat ihr Maß in einem „gelungenen Weltverhältnis“, das sich „am Grad der Verbundenheit mit und der Offenheit gegenüber anderen Menschen“ (Rosa 2016, 53) abtragen lässt.

In der ästhetischen Bildung lassen sich nach einem ähnlichen Muster zwei Grundverständnisse unterscheiden. Dem kognitiv-lernenden Format entspricht ein *rezeptives* Verständnis ästhetischer Bildung. „Ästhetische Bildung wird heute zumeist als Erweiterung des perceptiven, emotionalen und kognitiven Erfahrungsspektrums definiert. In einem ästhetischen Sinne gebildet zu werden bedeutet demnach, mehr, bewusster und anders wahrzunehmen, zu fühlen und zu denken, als das in alltäglichen, normalisierten Weisen des Erfahrens der Fall ist“ (Laner 2018, 14). Ein solches Verständnis wird in der rezenten Debatte einem *produktiven* Verständnis ästhetischer Bildungen gegenübergestellt. „[Hier] fällt das Augenmerk auf

die *Produktionsbedingungen* [Herv. i. O.], die konkreten Praktiken der Herstellung (*poiesis*) und ihrer Medien und Materialien, auf die erratische Suche oder ‚Versuchung‘ durch die Dinge, ohne die damit verbundenen Affekte sowie das Verstehen und seine Prozesse zu privilegieren“ (Mersch 2015, 14 und passim). Der Fokus wird von einer Optimierung der Rezeptionsexpertise auf die Schaffung von Perspektiven, Gesichtspunkten und letztlich Wissen verschoben (vgl. statt vieler Bippus 2012).

Die Einteilungen in *kognitiv-lernende* und *ästhetisch-bildende* politische Bildung sowie *rezeptive* und *produktive* ästhetische Bildung basieren auf unterschiedlichen Weltvermessungen: einer repräsentationalistischen auf der einen und einer immanenten auf der anderen Seite. Bei ersterer stehen sich Wahrnehmende und Wahrnehmungsgegenstände gegenüber – je nach erkenntnistheoretischer Schwerpunktsetzung liegt das Primat beim Subjekt (Konstruktivismus) oder dem Objekt (Realismus). Diese Gegenüberstellung löst sich im immanenten Weltzugang auf: „Nicht ich mache eine Wahrnehmung, so wie sie ist, sondern die Wahrnehmung lässt mich so sein, wie ich bin“ (Wiesing 2015, 118). Folglich entstehen erst in der Operativität der Wahrnehmung (selbst Ausdruck eines immanenten Gefüges) – der realen Ordnung des Zuhandenen – Welt, Selbst und deren Gegenüberstellung. Das führt zu unterschiedlichen Lesarten von Politik. Im Paradigma der Repräsentation treten Individuen, Bürger*innen, Schüler*innen oder einfach Subjekte dem Bereich, System oder der Sphäre der Politik gegenüber oder in sie ein. Es lassen sich Akteure, Institutionen und Interessen unterscheiden, Politikfelder als Gegenstandsbereiche ausweisen und mit analytischen Begriffsinstrumentarien vermessen (*polity*, *politics*, *policy*). Im Paradigma der Immanenz besteht Politik dagegen in der apriorischen Einrichtung des Sichtbaren. Subjekte sind immer schon in die Politik eingelassen. Ein davon zu unterscheidendes Politisches macht sich in Unterbrechungen des epistemischen Regimes der Politik vernehmbar: Wenn von Gewohnheiten abgewichen wird, wenn Selbstverständlichkeiten, Zählungen und/oder Einteilungen aufgebrochen werden.

Das Verhältnis von politischer und ästhetischer Bildung lässt sich damit anhand der Verortung des politischen Blicks holzschnittartig in zwei Konstellationen unterteilen. Ist der (subjektive) politische Blick (*rezipierender*) Teil eines kognitiven Lernprozesses, in dem (repräsentierende) Wahrnehmungen auf der Grundlage eines konzeptionellen Erkenntnisapparates verarbeitet werden? Hier würde ästhetische Bildung bei der Interpretation des Dargebotenen helfen (Abschnitt 2). Oder ist das, was am Ende ein subjektiver, politischer Blick genannt wird, (immanenter) Ausdruck einer „skopischen Ordnung“ (Jay 1992)? Dann ginge es eher um die ästhetisch-forschende Untersuchung der *Produktion* der Blicke in einer Ordnung

des Sinnlichen mit Blick auf politische *Bildungen* von Subjektivität (Abschnitt 3).

2. Der politisch geschulte Blick – ästhetische Bildung als Rezeptionshilfe

Dem kognitiv-lernenden Format politischer Bildung liegt ein repräsentationalistisches Modell zugrunde, nach dem Subjekte der Welt, insbesondere der Politik, gegenüberreten. Sie entwickeln dabei ein „inneres Bild“ der Welt. Die Repräsentationen, das Gesehene und Wahrgenommene dienen als Ausgangsmaterial für die Entwicklung von Vorstellungen bzw. Konzepten über Politik. Solche Lernprozesse werden hinsichtlich der fachlichen Angemessenheit entwickelter Konzepte (vgl. Weißeno u. a. 2010) bzw. deren subjektiver Bedeutsamkeit (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2011) in der politischen Bildung thematisiert. Fluchtpunkt bleibt dabei ein „betont nüchternes, kognitionsbezogenes Profil“, das auf „sachbezogenes Wissen“ (Sander 2011, 30) abstellt.

Ästhetische Bildung droht auf einer solch repräsentationalistischen Folie in den Stand einer methodischen Hilfestellung für den Umgang mit bildlichen Darstellungen gesetzt zu werden (vgl. z. B. Goll 2010b). „[V]isuelle Inszenierungen politischer Ereignisse und ihrer Protagonisten“ werden „als interessengeleitete Vorhaben und Strategien“ (Fleckner 2014, 11) betrachtet. Bilder gelten als zeichenhafter, ikonischer Vorrat des kulturellen Gedächtnisses, die unter Zuhilfenahme von Kontextwissen eingeordnet werden können (vgl. dazu auch Paul 2009). Der Eigensinn ästhetischer Erfahrung wird damit in einer politischen Ikonographie aufgelöst; Bildverwendung diene einzig dazu, einen vom Ästhetischen klar abgrenzbaren, politischen Lernprozess zu unterstützen (vgl. Goll 2010a, 193 und passim).

Ein etwas differenzierteres Verhältnis zur ästhetischen Bildung ergibt sich, wenn man Darstellungen nicht allein in ihrer „Ikonographie und Ikonologie“ (Panofsky 2006) berücksichtigt. Letztlich wird in einer solchen „Tyrannei des Sichtbaren“ alles mit einem „Schleier des Wissens“ (Didi-Hubermann 2000, 59) überzogen. Gegen eine solche „Tyrannei“ wird die „ikonische Differenz“ (vgl. z. B. Boehm 1994, 29; 2011) ins Spiel gebracht. Dabei handelt es sich um den Kontrast zwischen sichtbaren und beschreibbaren Elementen einer Darstellung einerseits und einer ihr „innewohnenden Fremdheit“ andererseits, in der sich „Räume von Sinn, ungeahnte Räume der Visualität, des Klagens, der Geste“ (Boehm 2008, 52f.) befinden. In der Kunst kann auf der Folie dieser Differenz ein Moment des Unverfügbaren exponiert werden. Didi-Hubermann hat beispielsweise rekonstruiert, wie sich das Grauen von Auschwitz in einer *Konstellation von*