

# **Kulturelle Bildung und Inklusion im Kontext von Jugendszenen**

**Daniel Mark Eberhard und Anna Magdalena Ruile**

## **Einführung**

„Kulturelle Bildung“ und „Inklusion“ sind derzeit inflationär beanspruchte Begriffe. Auf Basis unterschiedlichster Wert- und Normvorstellungen bezeichnen sie komplexe gesellschaftliche Prozesse, die auf divergente Zielgruppen hin gerichtet sind, deren einziges Konvergenzmerkmal eine wie auch immer geartete, defizitäre „Andersartigkeit“ ist, mit der nun in konstruktivem Sinne vielfältig umgegangen werden soll. Aus diesem Grund ist in den letzten Jahren eine Popularität intensiver Diskurse über Potenziale und Realisierungskonzepte kultureller Bildung, v.a. im Hinblick auf inklusive Kulturarbeit etwa in Publikationen, bei Tagungen sowie im Kontext (bildungs-)politischer Diskussionen und Initiativen festzustellen. Im Fokus der Inklusions- und Bildungsbemühungen liegen dabei sowohl die schulische Begegnung als auch die außerschulische Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Im ästhetischen Erleben, durch Selbsta Ausdruck und Präsentation können sich kulturelle Bildungs- sowie Inklusionsprozesse gleichermaßen vollziehen. Jugendszenen stellen dabei eine Besonderheit dar, da sie abseits der Einengungen und Einschränkungen formaler Bildungseinrichtungen eigenen, mehr oder weniger bewussten Regeln folgen. Weniger virulent erscheint in diesem Zusammenhang die Frage nach diesen Gesetzmäßigkeiten, da diese szenespezifisch und kaum generalisierbar sind. Vielmehr sind die in vielen Jugendszenen stattfindenden, inklusiven Prozesse kultureller Bildung selbst bedeutungsvoll.

## **Kulturelle Bildung inner- und außerhalb von Jugendszenen**

Das Schlagwort „Kulturelle Bildung“ erscheint in zahlreichen Kontexten, von der Bildungs-, Kunst-, Kultur- und Medien- bis hin zur Jugend-, Familien- und Sozialpolitik. Der Kunst- und Kulturpädagoge und stellvertretende Vorsitzende der Landesvereinigung kulturelle Bildung Bayern e.V., Wolfgang Zacharias, führt die besondere Popularität des Begriffs seit der Jahrtausendwende auf zwei bedeutsame Ereignisse zurück. Zum einen auf die PISA-Studie von 2001, die dringend notwendige Reformen im deutschen Bildungssystem

schockierend vor Augen führte, zum anderen auf den Schlussbericht der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Kultur in Deutschland“ von 2007, der die Bedeutung Kultureller Bildung besonders herausstellt:

„Durch Kulturelle Bildung werden grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben, die für die Persönlichkeitsentwicklung des jungen Menschen, die emotionale Stabilität, Selbstverwirklichung und Identitätsfindung von zentraler Bedeutung sind. [...] Kulturelle Bildung erschöpft sich nicht in der Wissensvermittlung, sondern sie ist vor allem auch Selbstbildung in kulturellen Lernprozessen.“ (Zacharias 2008, S. 29)

Der Bericht hält darüber hinaus fest, dass kulturelle Bildung auch ein Kinderrecht auf der Basis der UN Kinderrechtskonvention von 1990 ist (Zacharias 2008, S. 30). Der Aktualität des Begriffspaares ist auch durch die Tagung „each one teach one“, die der Ausgangspunkt der vorliegenden Publikation war, Rechnung getragen.

Zur Klärung des Begriffs bietet der Deutsche Kulturrat eine knappe und prägnante Antwort:

“Kulturelle Bildung meint die aktive Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur. Dies beinhaltet sowohl die aktive Rezeption als auch die eigene kulturelle Praxis. Kulturelle Bildung ist nie abgeschlossen, sondern ein lebensbegleitender Lern- und Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft. Kulturelle Bildung ist integrales Moment von Allgemeinbildung und hat unter anderem die Aufgaben, Menschen in ihrer Persönlichkeitsbildung zu unterstützen sowie deren soziale, kommunikative und kreative Fähigkeiten zu stärken.“ (Deutscher Kulturrat 2002, S. 9)

Unter kultureller Bildung ist nach diesem Verständnis nicht das bloße Erlernen eines Musikinstruments oder der Besuch eines Theaterstücks zu verstehen. Vielmehr geht es um Bildung im humboldtschen Sinne, aber auch um die Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen, zu denen beispielsweise Zugänge zum Arbeitsmarkt gehören. Der Auffassung der Soziologin und Musikwissenschaftlerin Susanne Keuchel zufolge überwinden kulturelle Aktivitäten Grenzen zwischen Kulturen, zwischen Generationen oder verschiedenen Bevölkerungsgruppen, sie stärken die soziale Kompetenz und sind im Berufsalltag gefragt. (Keuchel 2000, S. 8)

Mit kultureller Bildung ist immer auch der soziale Gedanke der Partizipation mitgedacht. Dies rückt u.a. Karl Emert, ehemaliger Leiter der Bundesakademie für Kulturelle Bildung, in den Blick:

„Kulturelle Bildung bedeutet Bildung zur kulturellen Teilhabe. Kulturelle Teilhabe bedeutet Partizipation am künstlerisch kulturellen Geschehen einer Gesellschaft im Besonderen und an ihren Lebens- und Handlungsvollzügen im Allgemeinen. Kulturelle Bildung gehört zu den Voraussetzungen für ein geglücktes Leben in seiner personalen wie in seiner gesellschaftlichen Dimension. Kulturelle Bildung ist konstitutiver Bestandteil von allgemeiner Bildung.“ (Emert 2009)

Kulturelle Bildung geschieht in intendierter Weise in Bildungskontexten: in Schule, Hochschule, in der außerschulischen Bildung, in der Erwachsenen- und Weiterbildung (Deutscher Kulturrat 2002, S. 9) etc. Sie ist ein öffentliches Angebot in Kulturpolitik, Jugendarbeit und Jugendhilfe, Schule und Ausbildung, sie findet vor Ort, aber auch auf der kommunalen, föderalen, nationalen und internationalen Ebene statt (Zacharias 2008, S. 32-33). Man kann davon ausgehen, dass Jugendliche in und durch diese Institutionen kulturell gebildet werden.

Aufgrund der Eigenständigkeit, Effizienz und Nachhaltigkeit der dort stattfindenden Lern- und Bildungsprozesse sind jedoch auch andere Orte und Arten kultureller Bildung jenseits institutioneller Rahmungen in Form eines „rhythmisierten informellen und zufällig kulturell-ästhetischen Lernens“ (Zacharias 2008, S. 32) von Interesse für unterschiedlichste Bezugswissenschaften und Kulturinitiativen. Gegenüber den formal-kulturellen Bildungsprozessen, die seit den 1990er Jahren in Forschung und Politik verstärkt Betrachtung finden, orientieren sich die Autoren dieser Publikation an einem deutlich länger bestehenden Verständnis von kultureller Bildung, das – entstanden im Kontext von Soziokultur und einem erweiterten Kulturbegriff, Bildungsreform und neuen sozialen Bewegungen – den freien Künsten und eigenständigen Jugendkulturen weitaus näher steht (vgl. Zacharias 2008, S. 28-29). Wie z.B. der Beitrag von Paul Eisewicht in diesem Band zeigt, sind Jugendszenen bedeutende Orte vielfältiger und komplexer kultureller Lernprozesse, denen die Szenegänger mit großer Zielstrebigkeit und Handlungsautonomie nachgehen. Häufig sind Jugendliche aufgrund der sie umgebenden sozialen und ökonomischen Bedingungen von (hoch-)kultureller Bildung ausgeschlossen. In Szenen erleben sie alternative Erfahrungs- und Erprobungsräume mit spezifischen Kulturgütern und Vermittlungsprozessen. Da Jugendszenen quer zu sozialen Zugehörigkeiten liegen, bieten sich hier Kompensationsmöglichkeiten bzw. Potenziale mit hohem Eigenwert. Zentral ist dabei der Aspekt der Handlungsautonomie: Jugendliche werden nicht kulturell gebildet, sondern bilden sich kulturell auf

Grundlage eines eigenständigen, wandelbaren Kulturbegriffs. Dass dieser nicht automatisch fernab von gesamtgesellschaftlichen Realitäten und Erfordernissen existiert, legt u.a. Anna Magdalena Ruile in ihrem Beitrag dar, der sich der beruflichen Verwertbarkeit von kultureller Bildung im Bereich HipHop widmet.

### **Inklusion in Jugendszenen**

Neben den Prozessen kultureller Bildung in Jugendszenen scheint auch eine Betrachtung der dort stattfindenden inklusiven Prozesse lohnenswert, einerseits, da diese häufig symbiotisch mit kulturellen Bildungsvorgängen einhergehen, andererseits um daraus Rückschlüsse, etwa für das Verständnis und mögliche "Nutzungsformen" dieser Effekte zu ziehen. Was man in Gesellschaft und Institutionen mühsam und geregelt zu erreichen versucht, vollzieht sich in Jugendszenen häufig nebenbei und unstrukturiert. Körperliche Einschränkungen, unterschiedliche nationale, politische, ethnische, religiöse oder soziale Herkunft etc. treten dabei oftmals zurück vor der Beherrschung szenespezifischer Umgangs- und Ausdrucksformen, vor Authentizität sowie vor der Einhaltung jeweils eigener Codes. Bedeutsam ist hier auch der Aspekt der "Selbstwirksamkeit", d.h. die Erfahrung, dass das eigene Handeln etwas Sinnvolles für den Handelnden selbst bewirken kann und dadurch Exklusionsrisiken gemindert werden können (vgl. Balz 2008).

Zur Erklärung dessen, was unter Ex- bzw. Inklusion zu verstehen ist und wie diese zu verwirklichen sei, bieten sich verschiedene Erklärungsansätze an. Diese sind u.a. abhängig davon, worauf sich Inklusion beziehen soll. Inkludiert werden sollen – je nach Kontext – geistig und körperlich Behinderte, Andersfarbige, Migrant\*innen, sozial Schwache, Adipöse, Suchtkranke, sexuell "Andersartige" etc. Da jeder Mensch in eine Gesellschaft hineingeboren wird, gibt es kein Gegenüber von Individuum und Gesellschaft, sondern immer bereits bestehende Wechselbeziehungen (vgl. Elias 1986), in denen Menschen "inkludiert", d.h. der lateinischen Wurzel *includere* folgend "eingeschlossen" sind. In diesem Verständnis mag der aus dem Englischen übernommene Begriff "Inklusion" tautologisch klingen, denn Exklusion ist in einem radikalen Verständnis nicht möglich. Dem ursprünglichen Wortsinne folgend, bedeutet Inklusion demnach die selbstverständliche Einbindung aller Menschen in die Gesellschaft, unabhängig von ihren Fähigkeiten, Einstellungen und Einschränkungen. Der bislang verwendete Begriff "Integration" erweist sich demgegenüber als problematisch, da nur integriert werden kann, was zuvor als voneinander

getrennt empfunden wurde. Zudem ist der Begriff in höchstem Maße normativ, da er suggeriert, dass etwas *Bestehendes* und etwas *Andersartiges*, etwas *Richtiges* und etwas *Falsches*, etwas *Vollständiges* und etwas *Defizitäres* oder kurzum: etwas *Normales* und etwas *Unnormales* existieren, und dass das eine in das Übergeordnete überführt werden muss. Der zeitgemäßere Inklusionsgedanke verwirft derart plakative und dichotomische Vorstellungen und begreift die heutigen, vielfältig-heterogenen Lebenswelten nicht als problematische Schiefelage, sondern als Normalzustand der selbstverständlichen Zugehörigkeit aller, der überdies mit besonderen Chancen und Potenzialen für die Gesellschaft verbunden ist.

Bei der Verwendung des Begriffs Inklusion wird meist auf den Umgang mit Behinderung Bezug genommen und auf die UN-Behindertenrechtskonvention (abgekürzt: UN-BRK) verwiesen, die 2006 ratifiziert und 2009 in Deutschland eingeführt wurde. In Artikel 30 der von der Unterorganisation der Vereinten Nationen formulierten Richtlinien ist die „Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport“ geregelt. Gewährleisten soll dieser, dass Menschen mit Behinderung jeden Alters gleichberechtigt mit anderen am kulturellen Leben teilnehmen dürfen und von Seiten der Vertragsstaaten entsprechende Maßnahmen ergriffen werden müssen, um diesen Zugang zu ermöglichen. Absatz 2 des Artikels lautet:

„Die Vertragsstaaten treffen geeignete Maßnahmen, um Menschen mit Behinderungen die Möglichkeit zu geben, ihr kreatives, künstlerisches und intellektuelles Potenzial zu entfalten und zu nutzen, nicht nur für sich selbst, sondern auch zur Bereicherung der Gesellschaft.“

Deutlich wird hier der Verweis auf kulturelle Bildung und die Aufforderung, inklusive, künstlerische (Aus-)Bildungsmöglichkeiten zu schaffen sowie künstlerische Prozesse zu befördern, deren Ergebnisse öffentlich zugänglich gemacht werden. Hier geht es primär um Beiträge von Behinderten für die Gesellschaft, nicht um Einschränkung oder Rücksichtnahme, sondern um ein Mit- und Füreinander, um Potenziale, Gewinn und Bereicherung. Durch entsprechende Praxis kann somit ein Rollenwechsel vom „Sorgenkind“ zum „vollwertig gleichgestellten Akteur auf Augenhöhe“ vollzogen werden, der den Blick aufeinander und damit letztlich auch Gesellschaft verändern kann.<sup>1</sup>

---

1 Thematisiert wird dieser Aspekt auch in aktuellen Kinofilmen, z.B. Duval, Nicolas; Zenou, Yann; Zeitoun, Laurent: *Ziemlich beste Freunde*. (Originaltitel: *Intouchables*). [Film]. Frankreich. 2011.

Anstelle von Heilpädagogik und Therapie geht es um Gleichwertigkeit und uneingeschränkte Teilhabe. Betont wird hier eine von drei Dimensionen von Inklusion, nämlich die soziale bzw. partizipatorische. Die Aufgabe politischer Entscheidungsträger ist es, Lösungen für einen konstruktiven Umgang innerhalb der materiellen Dimension zu finden, zumal die Wechselwirkungen, etwa zwischen Armut und Bildungschancen von Kindern bzw. die gesundheitlichen Folgen von Armut weitere Probleme aufwerfen (vgl. Huster/Boeckh/Mogge-Grotjahn 2008 bzw. 2012). Von außen nur schwer erreichbar ist die subjektive Dimension. Während sich die ersten beiden anhand bestimmter Indikatoren abbilden lassen, erschwert die in höchstem Maße subjektive Befindlichkeit des Einzelnen im Umgang mit seinen spezifischen Problemlagen und Herausforderungen (vgl. Mogge-Grotjahn 2012, S. 16-20).

In Jugendszenen verwirklicht sich – häufig im Gegensatz zu formal-institutionalisierter Bildung – ein natürliches, gemeinsames Lernen von Menschen mit unterschiedlicher Erfahrung, Begabung, Lerngeschwindigkeit etc. Das individuelle Lernen geschieht mehr oder weniger bewusst, im Hinblick auf meist selbst gesetzte Ziele oder bisweilen auch zweckfrei. Die Dynamik von Jugendszenen ermöglicht Unkonventionelles, Neues, Andersartiges, Kreatives und Experimentelles. Zwar gibt es Inklusionsforderungen und -initiativen in allen möglichen Kontexten, dennoch ist man in Deutschland noch weit davon entfernt, Inklusion auch erreicht und allenorten ermöglicht zu haben (vgl. Eberhard 2012, S. 159-160). Die Wahrnehmung und die Umgangsformen mit Andersartigkeit sind traditionell äußerst unterschiedlich (Zickgraf 2005), die bisherigen Bemühungen, Inklusion etwa an Schulen zu verwirklichen, sind bislang eher eine dürftige Camouflage des formulierten bildungspolitischen Willens, da die Rahmenbedingungen etwa in Bezug auf Personal, Zeit, Raum und Ausstattung unzureichend sind. Eine beständige Aufgabe und Herausforderung wird es angesichts der rasant zunehmenden Komplexität unserer Gesellschaft sein, mit den unterschiedlichen Lebenswelten und -formen und den damit verbundenen, verschiedenartigen Lernformen konstruktiv umzugehen, um gleiche Bildungsschancen zu gewährleisten. Dies bedeutet u.a., auch die kulturellen Bildungsprozesse, informellen Lernpraxen und inklusiven Umgangsformen innerhalb von Jugendszenen zu berücksichtigen und deren besondere Potenziale auszuloten, denen sich die vorliegende Publikation widmet.

## Quellen

- Balz, Hans-Jürgen (2012): Prekäre Lebenslagen und Krisen. Strategien zur individuellen Bewältigung. In: Huster, Ernst-Ulrich/Boeckh, Jürgen/Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hrsg.): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 419-437.
- Deutscher Kulturrat (2002): Kulturelle Bildung im digitalen Zeitalter – Standortbestimmung des Deutschen Kulturrates zu Kultur und Bildung. In: Zimmermann, Olaf/Schulz, Gabriele: Kulturelle Bildung in der Wissensgesellschaft – Zukunft der Kulturberufe. Bonn, Berlin.
- Eberhard, Daniel Mark (2012): Beiträge zur Sozialen Inklusion durch musikpädagogische Projektarbeit im Umgang mit der Musik des 20./21. Jahrhunderts. In: Greuel, Thomas/Schilling-Sandvoß (Hrsg.): Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung. Musik im Diskurs. Band 25. Aachen: Shaker.
- Elias, Norbert (1970): Was ist Soziologie? Weinheim/München: Juventa.
- Emert, Karl (2009): Was ist kulturelle Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung. URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung> <11.12.2012>.
- Hill, Burkhard/Biburger, Tom/Wenzlik, Alexander (2008): Kulturelle Bildung verändert Lernkulturen. In: Hill, Biburger und Wenzlik (Hrsg.): Lernkultur und Kulturelle Bildung. Veränderte Lernkulturen – Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur. Bobingen: Kessler Druck+Medien, S. 9-23.
- Huster, Ernst-Ulrich/Boeckh, Jürgen/Mogge-Grotjahn, Hildegard (2012, Hrsg.): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Keuchel, Susanne (2000): Kulturelle Schnittstellen zwischen sozialen Prozessen, Wirtschaft, Technik, Bildung, Forschung und den Künsten. In: Keuchel, Susanne et al. (Hrsg.): Kulturelle Bildung in Deutschland. Modelle innovativer Projektarbeit, Bonn:ARCult Media, S. 7-18.
- Mandel, Birgit (2010): „Jeder hat das Recht, sich auch mit Hilfe der Künste zu verwirklichen“. Kultur für alle unter den Bedingungen einer kulturell diversen Gesellschaft. In: Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Kulturelle Bildung braucht Kulturpolitik. Hilmar Hoffmanns Kultur für alle reloaded. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim, S. 53-59.
- Mogge-Grotjahn, Hildegard (2012): Alter Wein in neuen Schläuchen? Einladung zur Auseinandersetzung mit Theorien sozialer Inklusion. In: Greuel, Thomas/Schilling-Sandvoß (Hrsg.): Soziale Inklusion als künst-

lerische und musikpädagogische Herausforderung. Musik im Diskurs. Band 25. Aachen: Shaker.

Zacharias, Wolfgang (2008): Zur Kartographierung 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. Bobingen: Kessler Druck+Medien, S. 27-41.

Zickgraf, Arnd (2005): Braucht Deutschland eine Pädagogik der Inklusion? Von der Pädagogik der Ressourcenverschwendung zur Pädagogik der Inklusion – noch ein weiter Weg. URL:  
<http://www.bildungserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=458> <09.01.2013>