



Räume Kultureller Bildung

Nationale und transnationale
Perspektiven

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Westphal, Stadler-Altmann, Schittler, Lohfeld, Räume Kultureller Bildung, ISBN 978-3-7799-4293-1
© 2014 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4293-1>

Einleitung

Räume Kultureller Bildung – Nationale und transnationale Forschungsperspektiven

In den versammelten Beiträgen des Bandes zur 4. Netzwerktagung Forschung Kulturelle Bildung wird die Bedeutung des Raumes für Kulturelle Bildung und die sich daraus ergebenden pädagogischen Implikationen unter differierenden Perspektiven betrachtet. Dabei wird der Raum in seinen unterschiedlichen Dimensionen und Beschreibungshorizonten in den Blick genommen: sachliche, zeitliche und soziale Implikationen spielen dabei ebenso eine Rolle wie der Bezug zu nationalen und internationalen Räumen. Mit dem Ziel der Weiterentwicklung der Forschung in der Kulturellen Bildung verbinden sich dabei folgende Leitfragen: *Worin liegt das Potenzial, wenn künstlerisch-ästhetische und lebensweltliche Räume aufeinandertreffen? Was geschieht, wenn künstlerische und kulturelle Angebote auf schulische und außerschulische Bildungsräume einwirken? Wie lassen sich Räume der Hochkultur und der Pop- bzw. Medienkultur mit den Räumen der Kulturellen Bildung vereinbaren? Vor welchem Horizont bewegen sich aktuelle Projekt- und Forschungskonzeptionen in Deutschland und in anderen Nationen? Wo liegen Gemeinsamkeiten, wo Unterschiede?* Die vorliegenden Texte versuchen auf diese Fragen zu antworten.

Im ersten Kapitel beschreibt *Kristin Westphal* die Herausforderungen für eine Forschung, die sich der Kulturellen und Ästhetischen Bildung widmet. Dabei stellt sie fest, dass der Platz der aktuellen Forschung zur Kulturellen Bildung weder in der räumlichen, örtlichen, der zeitlichen noch der sozialen Dimension fest umrissen ist. Die in ihren Überlegungen zentralen Fragen: *Wo findet Kulturelle Bildung statt, wer wird eingeschlossen und wer wird ausgeschlossen? Wo wird darüber nachgedacht? Wie wird in Deutschland und in anderen Nationen zur Kulturellen und Ästhetischen Bildung geforscht? Was können wir in der Bildung von den Künsten lernen, was können die Künste von der Bildung lernen? Wie sind die Künste im engeren Sinne gegenüber der allgemeinen Bildung zu verorten?* beantwortet sie beispielhaft an der Entwicklung am, im und mit dem Theater. Letztendlich kommt *Kristin Westphal* zu dem Schluss, dass *The future will be confusing* kein Argument gegen die Herausforderungen der nationalen und transnationalen Forschung zur Kulturellen Bildung ist, sondern vielmehr den Raum öffnet im nationalen

und internationalen Kontext die Forschungsfragen zu konkretisieren und im Vergleich neue Perspektiven herauszuarbeiten.

Ausgehend von den unterschiedlichen Bedeutungshorizonten des Raumes weist *Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss* daraufhin, dass in der Forschung zur Kulturellen Bildung allein im nationalen Kontext im Blick auf den Forschungsgegenstand vielfache Unklarheiten und klärungsbedürftige Grundannahmen existieren: *Es gibt einfach noch zu viele offene Fragen den Begriff und Gegenstand betreffend, noch zu wenig interdisziplinären Austausch und Forschung und eine mangelnde Vernetzung der Wissenschaftler_innen und Praktiker_innen im deutschsprachigen Raum.* Dabei verweist sie auf die große Zahl der aktuellen Projekte zur Kulturellen und Ästhetischen Bildung, die die Vielzahl der kulturellen Bildungsaktivitäten in Deutschland illustrieren. Allein die Analyse dieser kulturellen Bildungsräume scheint eine Mammutaufgabe zu sein. Die zusätzliche Perspektive der internationalen Forschung ist deshalb auf den ersten Blick verwirrend, allerdings ermöglichen diese zusätzlichen Anregungen den *nationalen Raum* zu verlassen, *internationale Räume* zu betreten und die *Praxis-* sowie die *Forschungsräume* genauer zu betrachten und anzuregen.

Diese internationale Perspektive wird von *Ernst Wagner* aufgegriffen, indem er in seinen Ausführungen die internationale Debatte um *Quality and Arts Education* beschreibt. Ausgehend von der Frage nach der Qualität Kultureller Bildung im nationalen und internationalen Kontext weist er daraufhin, dass zur Bestimmung des Gegenstands sowie deren Merkmale eine gemeinsame Sprache und Verständigungsgrundlage vorliegen muss. *Für die Kulturelle Bildung zeichnet sich – auch im internationalen Diskurs – eine Kategorisierung von drei Argumentationslinien ab: eine ökonomisch orientierte, eine sozio-politische und eine an Bildung orientierte. Dabei hat sich im zentral- und nordeuropäischen Diskurs eine gewisse Dominanz des Aspekts „Bildung“ und des damit verbundenen Verständnisses von Kultureller Bildung als Bildung in den Künsten und durch die Künste durchgesetzt.* Am Beispiel des Ruhratlas erläutert Ernst Wagner die möglichen Qualitätskriterien und beschreibt diese im Blick auf eine transnationale Perspektive beispielhaft an europäischen Netzwerken wie ENViL (European Network for Visual Literacy).

Mit diesen drei ersten Texten des vorliegenden Bandes ist das Thema Räume Kultureller Bildung umrissen und in seiner facettenreichen Ausgestaltung und Forschungsperspektive angedeutet worden. Die folgenden Beiträge vertiefen nun einzelne Aspekte. Dabei kommen nationale und internationale Forscher_innen und Praktiker_innen der Kulturellen Bildung zu Wort.

Den Auftakt machen im zweiten Kapitel die Beiträge aus den *Foren zur nationalen und transnationalen Perspektive*. Die hier vorgestellten internationalen Forschungen zur Kulturellen Bildung fokussieren Entwicklungen in

den Niederlanden, England, Japan, Tunesien und Marokko und werden durch Forschungsberichte aus Deutschland kontrastierend ergänzt. Auffällig ist, dass die Frage des Austauschs unter dem Blickwinkel des voneinander Lernens zwischen Praktiker_innen und Theoretiker_innen der Kulturellen und Ästhetischen Bildung bei allen Beiträgen bedacht wird und damit die inhaltliche Klammer des zweiten Kapitel darstellt.

Barend van Heusden (NL) stellt in seinem Text die Frage *Was wir von Kunst und Kunsterziehung lernen?* – dabei argumentiert er zunächst gegen das Verwertungsinteresse in schulischen Bildungsprozessen durch die Bildungspolitik, wenn Kunst und Kunsterziehung nur als Instrument zur Leistungssteigerung für Schulerfolg betrachtet wird. Ausgehend von einer theoretischen Fundierung des Zusammenhangs zwischen Kunst und Kultur beschreibt er den Mehrwert der künstlerischen Auseinandersetzung und kommt zu dem Schluss, dass Kunsterziehung genau die Fähigkeiten fördert, die eine moderne Gesellschaft benötigt: Kreativität und innovatives Denken. Diesen Argumentationsstrang greifen *Patricia Thomson* und *Christine Hall* (UK) auf, indem sie ihr Forschungsprojekt zur Arbeit von Künstler_innen und Kulturschaffenden in Bildungseinrichtungen beschreiben: *The Signature Pedagogies of Creative Practitioners*. Die Autorinnen analysieren die Tätigkeiten der Kulturschaffenden im Bildungskontext, beschreiben die Selbstdarstellung der Künstler und setzen diese mit den Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler in Beziehung. Letztendlich zeigen Thomson und Hall auf, wie sowohl Kulturschaffende als auch Lehrkräfte von der gemeinsamen Arbeit profitieren können. Wie sich diese Kooperation und das gemeinsam Lernen in einem konkreten Schulforschungsprojekt gestalten, wird im Beitrag von *Ulrike Stadler-Altman* deutlich. Erfolge und Hindernisse einer gelingenden konzeptionellen Arbeit zwischen Lehrkräften und Kulturschaffenden werden sichtbar, wenn aus *Lehrräumen – Lernräume* werden und der Frage nachgegangen wird: *Was passiert wenn Kulturschaffende und Kunstpädagogen in der Schule Raum greifen?* Mit ihrer Perspektive auf die außerschulischen Bereiche einer ganzen Region ergänzt *Anke Schäd* den Raum der Möglichkeiten zur Kulturellen Bildung und des gegenseitigen Austauschs. Der *Ruhratlas Kulturelle Bildung* wird dabei nicht nur als Bestandsaufnahme gesehen, sondern als Instrument die *Qualitätsentwicklung Kultureller Bildung in der Metropole Ruhr* zu untersuchen. Ob Kunst und kunstbezogener Schulunterricht sinnvoll für die Bewältigung von Naturkatastrophen eingesetzt werden kann und soll untersuchen *Daniel Burghardt* und *Jörg Zirfas*. Ihre *Perspektiven aus ethnographischen Schulbesuchen in der Krisenregion Tōhoku (Japan)* zeigen zunächst einen ungewohnten Blick auf das Forschungsgebiet der Kulturellen Bildung und kommen aus der theoretisch fundierten Zusammenschau *Kunst und Katastrophe* zu dem Schluss, dass der symbolisch-therapeutische Raum der Künste und der imaginäre Raum der

Katastrophe unterschiedliche Zugänge und pädagogische Auswirkungen in Japan und Deutschland implizieren. Dennoch könne Kunst und die pädagogische Ausgestaltung dieses Zugangs einen bewältigbaren Umgang mit Naturkatastrophen ermöglichen. Die produktive Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Gestaltungsprozessen wird im Beitrag von *Sigrid Scherer* deutlich: *Am Rande der Betriebssysteme. Performative Projekte mit Kinder und Jugendlichen an der Grenze zwischen Pädagogik und Produktion*. Wie Performance-Strategien den Raum der Schule erreichen, wie diese Strategien umgesetzt und für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen fruchtbar gemacht werden können und wie ergebnisoffen diese Verfahren sind, zeigt Scherer mit vielfältigen Einblicken in unterschiedliche Ansätze und Projekte. Verdeutlicht und auf den Raum der Tagung bezogen zeigt *Jörg Thums* in seiner Beschreibung des Workshops *Mut zur Lücke* wie eine performative Recherche der Teilnehmer_innen auf dem Campus Koblenz zur Umgestaltung, Neudefinition und Sichtbarmachung bislang verborgener Lern- und Freiräume an der Universität führen kann. Kulturelle Bildung wird hier als Bestandteil der Raumaneignung und der sich damit und darin ereignenden Bildungsprozesse verstanden.

Die Anschaulichkeit der vorgestellten Projekte und Aktionen verbindet die Beiträge im dritten Kapitel. Illustriert durch Beispiele aus *Performances und Theater mit Kindern und Jugendlichen* versuchen die Autor_innen Schlüsse und Überlegungen zu Kulturellen und Ästhetischen Bildung zu ziehen. Ausgehend von der Überlegung, dass Räume erst durch Bewegung erschlossen, verstehbar und gestaltbar werden beschreibt *Anna Stern* im ersten Beitrag des Kapitels ein Projekt, in dem Studierende der Kunstpädagogik ortsspezifische und performative Strategien mit Grundschulkindern erproben. Sie spannt dabei den Bogen von einem Dunkelkammer-Parcours über die Ortsspezifität, die Performancekunst zur pädagogischen Interaktion und zeigt so, dass *Geteilte Räume des Nicht-Wissens* Verbindungen zwischen und Lerngelegenheiten für Studierende und Grundschulkindern schaffen. Im Anschluss daran erschließt *Andrea Bramberger* einen Sprachraum, indem sie das Modell der Teaching Poetry von Kenneth Koch vorstellt und ausführt wie *Soziale Ungleichheit, counter-hegemonic speech und Lyrik in Schulklassen* sichtbar und bearbeitet werden kann. Die Aktualität dieses Ansatzes aus den 70er Jahren wird dabei durch die Möglichkeit der spielerischen Umsetzung durch die Kooperation zwischen Sprachkünstlern und Schulklassen und die Bearbeitung sozialer Differenzen im Rahmen der Kulturellen Bildung verdeutlicht. Kooperationspraktiken von Künstler_innen mit Kindern werden von *Evelyn May* in ihrer Forschungsskizze *Zur Partizipation. Zwischen Sichtbarem und Sagbarem in einem heterogenen Feld* unter die Lupe genommen. Sie untersucht dabei das Verhältnis zwischen der visuellen und sprachlichen Darstellung der Kunstprojekte und bindet dies zurück an theoretische

Grundlagen. Wie ästhetische Interaktion und Partizipation betrachtet und theoretisch fruchtbar gemacht werden kann, erläutert *Thomas Metten* in seinem Beitrag: *Nach Goffman. Auf dem Weg zu einer ästhetischen Interaktionsanalyse* aus der Perspektive der Theaterarbeit. Anknüpfend an Goffmans Analysen zum klassischen Drama zeigt Metten, dass in Bezug auf postdramatische Theaterformen eine erweiterte, ästhetische Interaktionsanalyse aus differenztheoretischer Sicht vonnöten ist, um die Spezifika dieser Spielformen zu fassen. Die Auseinandersetzung mit dem zeitgenössischen Theater kann als Baustein einer Kulturellen Bildung für Studierende verstanden und umgesetzt werden, wie es *Virginia Thielicke* erläutert. Die Aufgabe der Studierenden, individuelle ‚Antworten‘ auf Aufführungen zu finden, kann dabei durch Kunstpädagogen und Künstler unterstützt werden. Wie das gelingen kann, zeigt Thielicke in *Ein theaterpädagogisches Vermittlungskonzept zur erfahrungsorientierten Aufführungsrezeption von zeitgenössischem, experimentellem Theater*.

Im vierten Kapitel stellen die Autor_innen die kritische Frage: *Artistic Research_Neue Wege in der Kunstforschung?* Und geben differenzierte und differente Antworten aus ihren jeweiligen Forschungsperspektiven. Mit der grundsätzlichen Annahme, dass aus einem künstlerischen Forschungsprojekt verallgemeinerbares Wissen generiert werden kann, setzt sich *Wiebke Lohfeld* auseinander und versucht über *Artistic Research: einen skizzenhaften Bestimmungsversuch über Zugänge zu Räumern Kultureller Bildung am Beispiel des Lab Inter Arts*. Das künstlerisch verstehende Erschließen scheint hier der Schlüssel für weitere Auseinandersetzung mit Kunst und Forschung zu sein. Als Kontrapunkt zu dieser Ausführung lässt sich der Essay von *Siglinde Lang* lesen, in dem sie den Umgang mit Raum-Kunstwerken an verschiedenen Beispielen schildert und dabei *Zwischen Fakt und Fiktion. Partizipative (Gegen-)Räume als Stätten kollaborativer Wissensproduktion* beschreibt. Die Teilhabe von Kindergartenkindern an und in künstlerischen Räumen steht im Mittelpunkt des Beitrags von *Kathrin Borg-Tiburcy*. Ausgehend vom Kultur- und Symbolbegriff von Ernst Cassirer beschreibt sie die *Ästhetische Symbolisierung in kindlichen Interaktions- und Gestaltungsräumen* aus der *Rekonstruktion ethnographisch erhobenen Videomaterials* und zeigt die Entstehung und Gestaltung ästhetischer Sinnzusammenhänge in ihrer Mikrostruktur. Anknüpfend an diese Perspektiven stellt *Julia Heisig* die Frage, was passiert, wenn Kulturinstitutionen ihre angestammten, architektonisch definierten Räume verlassen? *New Spaces for Arts – New Arts for the Spaces* würden dadurch ermöglicht und Heisig schildert diese Möglichkeiten, indem sie den *Status Quo von Outreach-Programmen in Deutschland* aufzeigt.

Fragen nach Zusammenhängen zwischen Kunst, Vermittlung und Bildung werden im fünften Kapitel *Räume der Vermittlung* gestellt und beispielhaft beantwortet. *Henrike Plegge* stellt in *studio – Raum für Kunst, Ver-*

mittlung, Bildung den Kunstvermittlungsraum zu einer Ausstellung vor, die sich mit den Fragen, auf welche Weise Globalisierung die Kunst prägt und wie Globalisierung künstlerisch dargestellt wird, auseinandersetzt. Die geschilderten Nutzungsweisen und die Interaktionen in diesem Raum werden als Ausdruck der pädagogischen Arbeit im Museum gezeigt, die als Bestandteil der Kulturellen Bildung sichtbar und erlebbar gemacht werden sollte. Im Kontrast zu diesem Praxisbeispiel geht *Saskia Bender* den Möglichkeiten und Grenzen der ästhetischen Erfahrung und der Kulturellen Bildung im Kontext der Schule theoretisch systematisch nach. Den Anforderungen an eine künstlerische Auseinandersetzung mit einem Gegenstand werden die teilweise restriktiven Rahmenbedingungen der Schule gegenüber gestellt, so dass *Die Erfahrung im schulischen Raum* und *Passungsproblematiken als erhöhte Reflexionsanforderungen für pädagogische Handelnde* deutlich werden. In dieser Hinsicht stellt *Leopold Klepacki* die Frage nach Kunst als Medium der Ermöglichung Kultureller Inklusion? Dabei werden die Diskurse der Kulturellen Bildung und der Inklusion aufeinander bezogen und *Diskurstheoretische Anmerkungen zur lebensweltlichen Reichweite von künstlerischer Bildung als Prinzip der Ermöglichung kultureller Teilhabe* erläutert. Klepacki kommt zu dem Schluss, dass Inklusion als Lebensweltprinzip durch Kunst und Kulturelle Bildung gestärkt werden und neben der Leistungsorientierung neue Bildungsakzente setzen kann. Mit Hilfe der programmanalytischen Systematisierung nach Gieseke versucht *Marion Fleige* *Orte und Räume kultureller Erwachsenenbildung im Kontext von Programmanalysen* auf die Spur zu kommen. Grundlagen ihrer Analysen sind die Angebote der einschlägigen Anbieter von Erwachsenenbildung. Sie kommt zu dem Schluss, dass Angebote der kulturellen Erwachsenenbildung eng mit dem sozialen Umfeld und den Anforderungen des sozialen Raumes verknüpft werden sollten.

Medienräume_Alltagsräume_Kunsträume sind der thematische Schwerpunkt des sechsten Kapitels. Exemplarisch greift *Jörg Hagedorn* aus einem größeren Forschungsprojekt zwei Fallbeispiele heraus und erläutert daran, wie *Das Schreiben über sich selbst als Übung des Denkens* verstanden werden kann und *Narrative Selbstinszenierungen Jugendlicher im Online-Tagebuch* einen eigenen Raum schaffen. Spezifische Möglichkeiten in diesem geschützten Raum sind Selbsterkenntnisprozesse und kulturelle Erfahrungen im Schreibprozess, die zur individuellen kulturellen Bildung beitragen. Dem gegenüber steht der Beitrag von *Hanne Seitz* über *Selbstorganisierte Räume, die Zur Entwicklung und Forschung kultureller Bildungspraxis im europäischen Kontext* berichtet. Aus der Schilderung des Projekts und der dazugehörigen Forschungsbegleitung wird deutlich, dass Kulturelle Bildung nicht an spezifische Formen und Orte gebunden ist, sondern sich den Bedürfnissen der Akteure anpasst, wodurch neue Räume Kultureller Bildung erschlossen wer-

den und dies unabhängig von nationalen Zuschreibungen. Der schulische Musikunterricht als Raum der Kulturellen und Musischen Bildung wird im Beitrag von *Ulas Aktas* und *Maria Spychiger* sichtbar, wenn die Autor_innen die These: ‚*Die Aufrechterhaltung der Freude am Musikunterricht ist ungewiss*‘ ins Zentrum stellen. Im Gegensatz zu den anderen Beiträgen in diesem Kapitel werden Aspekte der Motivation und des Fähigkeitsselbstkonzepts in Bezug zu einer künstlerischen Tätigkeit gesetzt und damit verdeutlicht, dass im Alltagsraum des schulischen Unterrichts Kunsträume entstehen, die für die individuelle Entwicklung der Schüler_innen und für die Ausgestaltung der Musikpädagogik genutzt werden können. Welche Herausforderung die Umsetzung der Kulturellen Bildung in Bildungsinstitution für die jeweiligen Fachkräfte beinhaltet, beschreiben und analysieren *Martina Janßen* und *Margarete Dieck* in ihrem Beitrag zum deutsch-schweizerischen Forschungsprojekt *Primel – Professionalisierung von Fachkräften im Elementarbereich*. In ihrer ersten Schlussfolgerung verdeutlichen sie, dass pädagogische Fachkräfte nicht nur hinsichtlich der Inhalte, sondern auch hinsichtlich der Qualität in der Umsetzung der Kulturellen Bildungsangebote geschult werden sollten. *Tilman Kallenbach* stellt ein Verschmelzen unterschiedlicher kultureller Räume fest und verdeutlicht dies in seinem Beitrag *Vom Verschwinden eines Nichtortes – Pop, Politik und Bildung*. Dafür zeichnet er die Entwicklung der Pop-Kultur parallel zum Verschwinden einer spezifisch abgeschlossenen Jugendkultur als Teil der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklung nach. Die Diskussion um *Künstlerische Forschung und künstlerische Resonanz als (Binnen-)Räume Kultureller Bildung* von *Lisa Niederreiter* schließt das sechste Kapitel ab. In ihren Ausführungen wird deutlich, dass die gegenseitigen Anregungen zwischen Kunst als Forschung und Forschung als Kunst auch die Kulturelle Bildung um neue Aspekte bereichert.

Die Autor_innen des siebten und letzten Kapitels widmen sich einem besonderen Raum Kultureller Bildung: dem *Raum des Tanzes*. Wie dieser für nachhaltige Schulprojekte genutzt und wie diese Effekte evaluiert und wissenschaftlich untersucht werden können, erläutern die Autorinnen der AG Evaluation und Forschung des Bundesverbandes Tanz an Schulen: *Was bleibt? – Eine standortübergreifende Studie zur Nachhaltigkeit von Tanzprojekten an Schulen*. *Claudia Behrens*, *Vanessa Graf*, *Magdalena Pawlitza* und *Lena Kroll* zeigen nicht nur den Forschungsbedarf und die -herausforderungen auf, sondern verdeutlichen den Mehrwert und die Nachhaltigkeit von Tanzprojekten auf der persönlichen, der strukturellen und der methodischen Ebene. Ergänzend dazu kann der Essay von *Sabine Lippold* gelesen werden, die ausgehend von einem Praxisbericht die gesellschaftlichen Herausforderungen an Kulturelle Bildung zu umreißen sucht und diese als *Suchbewegungen im kulturellen Netz von Raum und Zeit* beschreibt. Ihre Überlegungen werden durch den Praxis- und Forschungsbericht *Tanz in*

Schulen – eine Kleinstadt tanzt von Aruna Dufft illustriert. In ihrem Beitrag wird deutlich, wie Tanz als Möglichkeit der selbstwirksamen Aktivität Bildungsprozesse anregen kann. Dieser Gedanke wird in *Haltung und Bewegung. Die untergründige Gestaltung des Körpers in der Bildung* von Hajo Eickhoff aufgegriffen und theoretisch systematisch auf die sozialen Räume Schule, Familie, Haus, Stadt, Stuhl und Netz übertragen bzw. essayistisch ausgestaltet. Den Abschluss des Kapitels bildet der Beitrag von Tobias Fink und Inken Tegtmeyer, *Wenn sich die offenen Räume der Kulturellen Bildung schließen: Kulturelle Bildungsprojekte als Pflichtveranstaltungen*. Sie gehen der Frage nach, was passiert, wenn aus freiwilligen Angeboten Pflichtveranstaltungen werden und zeigen aus den Ergebnissen ihrer Begleitforschung, dass neben den sich ändernden Herausforderungen für die Anbieter der Veranstaltungen die Perspektive der Teilnehmenden zu berücksichtigen ist. In ihrem Fazit machen die Autor_innen deutlich, dass Kulturelle Bildung als Pflichtveranstaltung von den Teilnehmenden nicht ausschließlich positiv rezipiert wird und folgern, dass *eine Qualitätskontrolle, die die Perspektive der Teilnehmer_innen berücksichtigt* gegeben sein muss, nimmt man *die Zielsetzung ernst, Kinder und Jugendliche für Kunst und Kultur zu begeistern*.

In der Zusammenschau aller Beiträge wird deutlich, dass Räume Kultureller Bildung in ihrer Unterschiedlichkeit je eigene Spezifika entfalten, denen es sowohl auf forschungsmethodologischer als auch auf Praxisseite adäquat zu begegnen gilt. Die Facetten und Aufgaben der Kulturellen Bildung in den jeweiligen Räumen werden von den Autor_innen thematisiert und kritisch reflektiert. Damit ergibt sich ein umfassendes Bild der nationalen und transnationalen Kulturellen Bildung, das vielfältige Anregungen für Forschung und Praxis bereithält.

Koblenz im April 2014

*Ulrike Stadler-Altmann, Kristin Westphal,
Susanne Schittler und Wiebke Lohfeld*