Sarah Göhmann
Theresa Bechtel
Rico Lewerenz
Bastian Vajen
(Hg.)

Perspektiven kultureller und politischer Bildung

WOCHEN SCHAU
WISSENSCHAFT

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Sarah Göhmann, Theresa Bechtel,
Rico Lewerenz, Bastian Vajen

Perspektiven kultureller und politischer Bildung

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Sarah Göhmann, Theresa Bechtel,
Rico Lewerenz, Bastian Vajen

Perspektiven kultureller und politischer Bildung

WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Open Access: Einzelne Beiträge dieses Buchs erscheinen unter einer CC-BY-Lizenz.

© WOCHENSCHAU Verlag, Frankfurt/M. 2026
Dr. Kurt Debus GmbH, Eschborner Landstr. 42–50, 60489 Frankfurt am Main

info@wochenschau-verlag.de
www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Die automatisierte Analyse des Werkes, um daraus Informationen insbesondere über Muster, Trends und Korrelationen gemäß § 44b UrhG („Text und Data Mining") zu gewinnen, ist untersagt.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Print-ISBN978-3-7344-1800-6
PDF-ISBN 978-3-7566-1800-2
https://doi.org/10.46499/2574
ISSN: 3053-6898
eISSN: 3053-6901

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Inhalt

BASTIAN VAJEN, THERESA BECHTEL, SARAH GÖHMANN, RICO LEWERENZ 7
Kulturelle Bildung und politische Bildung. Eine Einleitung

LUCAS AURADNICZEK, BORIS WILDE, SABINE SCHNEIDER-BINKL 13
Musikalische Bildung, ästhetische Erfahrungen und politische Bildung Verbindungslinien am Beispiel einer Jazz-Oper mit Holocaust-Thematik

LISA-SOPHIE STEINMANN 26
Kulturelle Bildung in der Schule. Chancen für die Identitätsbildung und gesellschaftliche Teilhabe von Heranwachsenden

CAROLINE-SOPHIE PILLING-KEMPEL 40
Normalität. Impulse zur Entkopplung bestehender Dichotomien

NATALIA HANAUSKA, TILL SCHRÖTER 53
Von Tönen zur Tat. Das Nutzungspotenzial linksradikaler Musik in der politischen Bildung

ALRUN R. VOGT 67
Politische Dimensionen von Alltag und Lebenswelt. Zur Relevanz einer begrifflichen Differenzierung für die Politikdidaktik

MICHAEL NAGEL 77
Zur Politisierung von nachhaltigkeitsorientiertem Handeln. Skizze einer politisch bildenden Begleitung von partizipativem Engagement

STEFAN BREUER, UDO DANNEMANN 92
Die Frage ist aber, was wird danach passieren? Chancen und Grenzen der Transferorientierung in Modellprojekten der Politischen Bildung in die Regelstrukturen von Bildungssystemen

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

MARIAN HUMMEL 107
Format- und Akteursstrukturen der Planspielmethode in der politischen Bildung in Deutschland

Autor*innen

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

LUCAS AURADNICZEK, BORIS WILDE,
SABINE SCHNEIDER-BINKL

Musikalische Bildung, ästhetische Erfahrungen und politische Bildung

Verbindungslinien am Beispiel einer Jazz-Oper mit Holocaust-Thematik

1. Einleitung

Begegnungen mit Musik sind nicht nur ästhetische Erlebnisse, sondern tragen auch das Potenzial in sich, als erinnerungskulturelle Praxen, historische und gesellschaftliche Prozesse zu reflektieren und zu transformieren. Dieser Beitrag befasst sich mit der Schnittstelle von Musikpädagogik, Erinnerungskultur und politischer Bildung und beleuchtet, wie ästhetische Erfahrungen im musikpädagogischen Kontext zum Zwecke der kulturellen, historischen und demokratischen Vermittlung genutzt werden können. Im Zentrum des Beitrags steht die Bedeutung von Werkvermittlung im Kontext der Erinnerungskultur. Der Beitrag geht daher darauf ein, wie Werkvermittlung und ästhetische Erfahrung Lernprozesse fördern können, die sowohl kulturelle Teilhabe als auch eine tiefere Auseinandersetzung mit der Geschichte ermöglichen. Dabei wird deutlich, dass musikalische Werke historische Ereignisse in die Gegenwart holen und durch ästhetische Praxen Erinnerungsarbeit leisten können. Die enge Verknüpfung von Musik und Geschichte eröffnet breite Erfahrungsräume, in denen Lernende nicht nur musikalische, sondern auch politische und kulturelle Inhalte reflektieren und aushandeln können.

Ein besonderes Augenmerk wird auf die historisch-politische Bildung durch Musik gelegt. In der Auseinandersetzung mit historisch-politischen Themen wie dem Holocaust und der NS-Zeit zeigt sich, dass Musikpädagogik eine bedeutende Rolle in der Förderung des gesellschaftlichen und politischen Bewusstseins spielen kann.

Als konkretes Fallbeispiel gilt das Projekt „Musikpädagogik, Erinnerungskulturen und Demokratiebildung“, das am Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik der Justus-Liebig-Universität Gießen in Zusammenarbeit mit dem Komponisten Ted Rosenthal durchgeführt wurde. Anhand von Rosenthals Jazz-Oper „Dear Erich“ (Rosenthal *1959), die das Schicksal seiner eigenen

https://doi.org/10.46499/2574.3887; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Familie während des Holocaust thematisiert, kamen Schüler*innen und Studierende in interdisziplinären Formaten mit Musik und Geschichte in Berührung. Die methodische Begleitung und die Ergebnisse aus den qualitativen Befragungen der Lernenden liefern wertvolle Erkenntnisse darüber, wie ästhetische Erfahrungen historische und emotionale Zugänge eröffnen können.

Der letzte Teil des Beitrags erörtert die Bedeutung von Interkulturalität und Teilhabe in der politischen Bildung durch Musik. Durch das Zusammenspiel von künstlerischer Praxis und historischer Reflexion entsteht ein Raum, in dem kollektive Erinnerungen verhandelt und individuelle Positionen in Bezug auf politische und kulturelle Themen neu definiert werden können. Musik als Medium interkultureller Kommunikation eröffnet dabei Möglichkeiten, komplexe historische Themen in einem ästhetischen Rahmen zu bearbeiten.

Abschließend wird aufgezeigt, wie Werkvermittlung, ästhetische Erfahrung und interkulturelle Kommunikation in der Musikpädagogik zu einem vertieften Verständnis von Erinnerungskulturen und historisch-politischer Bildung beitragen können. Die Verknüpfung von musikalischen und historischen Themen erweist sich dabei als besonders wertvoll, um nachhaltige Lernprozesse zu fördern und kulturelle Teilhabe zu ermöglichen. Die Ergebnisse der Befragungen und die Reflexion der Lernenden verdeutlichen, wie Musik emotionale Betroffenheit und Verantwortungsbewusstsein im Umgang mit historisch-politischen Themen wie dem Holocaust fördern kann.

2. Werkvermittlung, Erinnerungskulturen und politische Bildung aus musikpädagogischen und interdisziplinären Perspektiven

Ästhetische Erfahrungen im Musikunterricht können Lernprozesse anstoßen, die das historische Bewusstsein schärfen und gesellschaftliche Teilhabe fördern. Ein besonderes Interesse gilt somit der Frage, wie musikalische Werke und ihre Vermittlung dazu beitragen können, kollektive Erinnerungen zu verhandeln und politische Bildungsprozesse anzustoßen, indem sie historische Themen wie den Holocaust aufgreifen und in ästhetische Kontexte einbetten. Theoretische Grundlagen aus der Musikpädagogik und der politischen Bildung finden hierbei Anwendung.

2.1 Werkvermittlung als ästhetischer Erfahrungsraum

Die Begegnung mit Musik kann breite Erfahrungs- und Interpretationsräume bieten. Ein Ziel musikalischer Bildung ist es, diese Räume zu öffnen und Menschen bestmögliche Gelegenheiten zu geben, um ästhetische Erfahrungen am

https://doi.org/10.46499/2574.3887; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„schönen Objekt" Musik zu machen. Dabei können die Begegnungen mit musikalischen Werken auch als erinnerungskulturelle Praxen verstanden werden. Zum einen tragen künstlerische Werke immer Spuren des soziokulturellen Umfelds und der politischen Verhältnisse ihrer Entstehungszeit bzw. einer Komponistin oder eines Komponisten in sich, die durch Werkbegegnungen in die Gegenwart geholt werden (Niegot 2012). Zum anderen können Werke explizit Bezug auf historische Ereignisse nehmen und somit ästhetisch geprägte Erinnerungen fördern und ihnen Raum geben. Im gegenwärtigen Fachdiskurs zu Erinnerungskulturen stehen Räume und Prozesse gemeinsamen Erinnerns im Zentrum und die besondere Relevanz der Künste wurde erkannt, um entweder Vergangenes oder Geschehenes in die Gegenwart zu holen und in seiner Bedeutung für die Zukunft zu erfahren (Assmann 2006). In musikpädagogischen Kontexten werden für musikbezogenes Lernen „ästhetische Erfahrungen" spezifisch diskutiert. Sie beschreiben selbstbezogene und sinnliche Erfahrungen, die anhand von Musik gemacht werden können und maßgeblich für musikalische Bildung sind (Rolle 1999). Das Ziel von Musikpädagogik ist es dabei auch, kulturelle Teilhabe durch die Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen zu schaffen.

Ästhetische Erfahrungen haben nicht nur im innermusikalischen Bereich Relevanz. Dass Musik Bedeutungsebenen aufweist, die über sinnlich-emotionale Bereiche des Hörvollzugs hinausgehen, wird nicht nur von alltäglichen Erfahrungen nahegelegt, sondern auch in musiksemiotischen und -hermeneutischen Überlegungen von Antike bis Postmoderne besprochen. Der Diskurs über die Faktoren der musikalischen Bedeutung ist komplex und pendelte in den letzten Jahrzehnten zwischen zwei Polen. Einerseits wird Musik als ihre Bedeutung zuvorderst über musikimmanente, materiale Eigenschaften erhaltend beschrieben, die kontextuelle, kognitive oder programmatische Bedeutung erst (wenn überhaupt) in einem sekundären, untergeordneten Schritt erhalte. Am anderen Pol steht die Auffassung, dass Musik ein intertextuelles Konglomerat von Bedeutungsträgern sei, also mehr eine kulturelle Handlung als ein strikt auditives Phänomen (Giese et al. 1998).

Die letztere Perspektive trägt aktuellen kulturkonstruktivistischen Perspektiven Rechnung und findet insbesondere in musikpädagogischen Kontexten Widerhall. Damit ist herauszustellen, dass Musik Bedeutungsebenen besitzt, die über den ästhetisch-vollziehenden Moment hinausgehen und die neben auditiven Elementen auch Elemente der Kontextualität und Hördisposition beinhalten. Ästhetische Erfahrung als Konzept und Ziel der Musikpädagogik ist so nicht nur durch „reine" Hörerfahrungen zu erreichen, sondern auch durch – und für beste Effekte möglicherweise zwangsläufig – ein Verständnis von Musik als

https://doi.org/10.46499/2574.3887; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

mehrere Ebenen umfassend, welche gesellschaftlicher, handlungsorientierter oder politischer Natur sein können.

Musikpädagogisches Handeln kann für diese Zwecke auf verschiedene Arten erfolgen. Eine davon ist die Werkvermittlung, die besonders im Kontext von Werken wie der Jazz-Oper „Dear Erich" (Rosenthal *1959) relevant ist. Musik kann ein Medium sein, das sich auf außermusikalische Phänomene anwenden lässt (Hüttmann 2009). Über die Werkvermittlung mit entsprechenden Themen kann so im Rahmen der musikalischen Bildung auch prozesspolitische Bildung gefördert werden. Hüttmann (2009) unterscheidet zwischen der Vermittlung von etwas und der Vermittlung zwischen etwas, wobei Letzteres eine Beziehung zwischen dem Betrachtenden und dem ästhetischen Objekt herstellt. Dies ermöglicht eine tiefere und nachhaltigere Auseinandersetzung mit dem Werk und seinen Kontexten. Dieser konzeptionelle Ansatz betont, dass Musik nicht nur als Träger von Informationen dient, sondern als Vermittlerin zwischen den Lernenden und den behandelten Themen fungiert. In einer pädagogischen Situation entstehen Wechselbeziehungen zwischen Objekt, Lehrperson und Lernenden, die individuell und situationsabhängig sind. Diese Interaktion ist besonders bei komplexen Themen wie Völkermord und Rassismus entscheidend, da häufig bereits bestehende Beziehungen zu diesen Inhalten vorhanden sind.

Maset (2001) und Hüttmann (2009) sehen die Lehrperson als Miterörterin im Prozess der Beziehungsarbeit. Musik kann jedoch ebenfalls diese Vermittlerrolle übernehmen und somit eine tiefere Beziehung zwischen den Lernenden und den historischen Inhalten fördern. Hüttmann (2009) betont, dass Musik als Inhalt, Methode oder Medium fungieren könne, wodurch sie historische und politische Zusammenhänge vermittle und eine Beziehung zu diesen Ereignissen herstelle. Die Entwicklung einer solchen Beziehung stellt einen wichtigen ersten Schritt in der Förderung von politischer Partizipation dar. Diese ist unabdingbar für die Stabilität und Weiterentwicklung demokratischer Gesellschaften, da sie den Ausgleich unterschiedlicher Interessen fördert und eine ausgewogene Verteilung politischer Einflussmöglichkeiten sichert. Da demokratische Gesellschaften auf aktiver Mitgestaltung basieren, ist eine reflektierte Auseinandersetzung mit Partizipationsprozessen essenziell.

2.2 Partizipation und Teilhabe in pluralistischen Gesellschaften?

Nach Kaase (1992) umfasst politische Partizipation alle „Tätigkeiten, die Bürger [sic!] freiwillig mit dem Ziel unternehmen, Entscheidungen auf den verschiedenen Ebenen des politischen Systems zu beeinflussen" (Kaase 1992, 682). Um der sich verändernden Praxis der Partizipation gerecht zu werden, entwickelten

https://doi.org/10.46499/2574.3887; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Theocharis und van Deth (2018) eine Annäherung an diesen diffusen Begriff, indem sie mit der Conceptual Map of Political Participation (Theocharis/van Deth 2018, 63–65) erweiterte Kriterien zur Einordnung von Aktivitäten beschrieben.

Demokratie und Freiheit werden oft universalistisch verstanden und als grundlegende Werte unserer Gesellschaft angesehen. Dem universalistischen Verständnis stehen die unterschiedlichsten Ausgestaltungen der Demokratie entgegen (Himmelmann 2006, 37). So kann Demokratie nicht als statischer Zustand, sondern als ein fortlaufender Prozess, der kontinuierliche Aushandlung und aktive Beteiligung erfordert, verstanden werden (ebd., 76). Dabei setzt jede Demokratie Partizipation voraus (Mölten-Sicking 2021, 49). In dieser Partizipation können in einer pluralistischen Gesellschaft verschiedene Meinungen und Deutungen aufeinandertreffen.

Der Pluralismus stellt eine Demokratietheorie in der Politikwissenschaft dar, die die Vielfalt und Heterogenität gesellschaftlicher Interessen und Akteure als wesentlich für das Funktionieren demokratischer Systeme betrachtet (Himmelmann 2006, 89). Pluralistische Theorien gehen davon aus, dass Macht und Einfluss in einer Gesellschaft auf viele Gruppen verteilt seien, wodurch keine einzelne Gruppe dominieren könne. Diese Gruppen reichen von politischen Parteien und Wirtschaftsverbänden bis zu zivilgesellschaftlichen Organisationen und ethnischen Gemeinschaften.

Im Kern betont der Pluralismus die Bedeutung des Wettbewerbs und der Interaktion zwischen diesen Gruppen, um ausgewogene politische Entscheidungen zu fördern. Dieser Prozess, der durch Verhandlungen und Kompromisse gekennzeichnet ist, trägt zur Stabilität und Legitimität demokratischer Regierungen bei (Scherb 2023, 111). Pluralismus erfordert daher eine offene politische Struktur, die den Zugang zu politischen Ressourcen für alle Gruppen sicherstellt und ihre Partizipation ermöglicht (Woyke 2020).

Musik als soziale und kulturelle Praxis ist in diesen politischen und kulturellen Kontext eingebettet. Sie fungiert als Medium, durch das Individuen und Gemeinschaften Identitäten ausdrücken, kulturelle Werte vermitteln und soziale Bindungen stärken können. In der Musikpädagogik wird daher die gesamte Bandbreite musikalischer Aktivitäten betrachtet, von formeller Bildung bis hin zu informellen musikalischen Praktiken, die in verschiedenen kulturellen und sozialen Kontexten stattfinden. Musikalische Teilhabe umfasst die aktive und selbstbestimmte Teilnahme an diesen musikalischen Praktiken (Krupp-Schleußner/Lehmann-Wermser 2018, 215 ff.).

Insgesamt sind die Bedeutungen von Werkbegegnungen und ästhetischen Erfahrungen in einer Kontextualisierung mit Erinnerungskulturen und poli-

https://doi.org/10.46499/2574.3887; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

tischer Bildung vielversprechend, aber bislang wenig untersucht und fachdidaktisch erschlossen. Vor allem erscheint es relevant, die bei den Lernenden ablaufenden Bildungsprozesse zu erschließen, indem methodische Konzepte empirisch begleitet und weiterentwickelt werden.

3. Projektkonzept und Zielstellungen

Die Verknüpfung von Werkbegegnung und ästhetischen Erfahrungen mit politischer Bildung stand im Zentrum eines aktuellen Projekts unter dem Titel „Musikpädagogik, Erinnerungskulturen und Demokratiebildung". Für die Projektarbeit hatte eine Kooperation mit dem New Yorker Jazz-Pianisten und Komponisten Ted Rosenthal (*1959) besondere Bedeutung. Ted Rosenthal ist der Nachfahre von Erich Rosenthal (1916–1996), der in den 1930er Jahren Student an der Universität Gießen war und die Universität damals verlassen musste, da er Jude war. Erich Rosenthal konnte in die USA auswandern, während seine Familie in Deutschland zurückbleiben musste und dem Holocaust zum Opfer fiel. Ted Rosenthal hat sich in den vergangenen Jahren künstlerisch mit seiner Familiengeschichte beschäftigt und seine Jazz-Oper „Dear Erich" auf Basis gefundener Briefe komponiert, die sein Vater und die in Deutschland zurückgebliebene Mutter Herta Rosenthal in den Jahren 1938 bis 1941 nach Nordamerika geschrieben haben.

Im Zuge eines Projekts am Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik der Justus-Liebig-Universität Gießen wurden Studierende der Musikpädagogik sowie Schüler*innen an einem Gymnasium mit dem Komponisten und seinem Werk in Kontakt gebracht. Dies geschah im Rahmen eines persönlichen Besuchs von Ted Rosenthal und verschiedener Veranstaltungsformate sowie eines Konzerts des Ted Rosenthal Trios.

Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts umfasste die systematische Erfassung der Bildungsprozesse von Schüler*innen und Studierenden in verschiedenen Projektphasen. Dabei wurden qualitative Forschungsmethoden angewendet, darunter schriftlich offene Befragung, teilnehmende Beobachtungen sowie die Dokumentation und Analyse von Unterrichts- und Seminargesprächen sowie Arbeitsphasen. Die Auswertung der Daten erfolgte im Stil der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022).

https://doi.org/10.46499/2574.3887; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

4. Ergebnisse aus qualitativen Befragungen und Projektarbeit

Bei den Analysen des Datenmaterials wurde zunächst deutlich, dass sowohl bei Studierenden als auch bei Schüler*innen bereits im Vorfeld eine große Spanne von Wissen und Einstellungen zum Themenkomplex vorhanden ist. Dieses wurde im Abgleich mit den ästhetischen Erfahrungen, die sich im Rahmen der Stückrezeption oder der pädagogischen Szenenarbeit ereigneten, modifiziert oder vertieft. Eine komplette Änderung einer Einstellung stellte sich in der Analyse des Datenmaterials aus den qualitativen Befragungen nicht dar.

Außerdem zeigt sich in den qualitativen Befragungen, dass die ästhetische Auseinandersetzung mit historischen Themen, wie sie in „Dear Erich" (Rosenthal *1959) erfolgt, nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch zu einer tieferen emotionalen und ethischen Reflexion führen kann. Besonders die Verbindung von Musik und Geschichte trägt das Potenzial (im Sinne der Einheitlichkeit, denn oben taucht bereits die Schreibweise mit Z auf), Lernenden neue Perspektiven auf die behandelten Inhalte zu eröffnen und regt sie dazu an, sich intensiver mit den Themen zu beschäftigen. Im Folgenden werden Ergebnisse und Überlegungen vorgestellt.

4.1 (Vor-)Wissen und Interesse der Schüler*innen

Junge Menschen haben ein großes Interesse an der NS-Geschichte Deutschlands, das nicht nur in Grundzügen vorhanden ist, sondern sogar – bei Menschen zwischen 16 und 25 Jahren – über das „Interesse der deutschen Allgemeinbevölkerung" (Papendick et al. 2023, 59) hinausgeht.

Ein allgemeines Interesse für die Inhalte und den geschichtlichen Kontext des Stückes „Dear Erich" (Rosenthal, *1959) verspricht gute Voraussetzungen für eine musikpädagogische Nutzung des Stückes und seiner peripheren Inhalte. Mit Blick auf die Schule und besonders auf die bisher wenig erforschte Verbindung des geschichtlichen Inhaltes des Holocaust sowie der seltenen Form der Jazz-Oper, wurden im Rahmen des Projektes Befragungen mit Schüler*innen der gymnasialen Oberstufe durchgeführt. In diesen wurde das Projekt und das Werk vorgestellt und folgende Ausgangsfragen gestellt, die daraufhin schriftlich in freier Form beantwortet wurden:

„Welche Gedanken habt ihr, nachdem ihr von dem Werk und seiner Geschichte gehört habt? Womit würdet ihr euch gern im Musikunterricht beschäftigen?"

Hierbei ist auffällig, dass besonders die Schicksale der historischen Personen, auf denen die Charaktere des Stückes basieren, auf Interesse stießen. So schreibt eine Person:

https://doi.org/10.46499/2574.3887; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

„Ich würde mich gerne mit den Einzelschicksalen beschäftigen und wie Überlebende oder Verwandte durch Musik das Erlebte verarbeitet haben."[1]

Die Verbindung des Musikalischen mit dem historischen Inhalt stieß ebenso auf Interesse. Besonders der Ansatz über die ästhetische Erfahrung und die damit verbundene Emotionalisierung wurden thematisiert. So schreibt eine andere Person:

„Ich bin der Meinung, dass Ähnliches öfter in der Schule unterrichtet werden soll, weil man durch Kunst, Musik und Literatur einen besseren Zugang zu verschiedenen Themen erhält, weil der Künstler den Sachverhalt persönlicher und somit menschlicher macht. Dadurch sind bestimmte Schicksale nicht nur eine Nummer in einem Geschichtsbuch."

Zusammengefasst stieß das Projekt als pädagogisches Konzept bei Schüler*innen auf großes Interesse und Zustimmung. Die Beschäftigung mit dem Werk, sowie die Behandlung jener spezifischer historisch-politischer Themen, wurde als neu und positiv empfunden. Viele von ihnen empfanden den so wahrgenommenen Inhalts- und Methodenwechsel als ‚erfrischend' im Vergleich zu den geläufigen Methoden des Oberstufen-Musikunterrichts.

4.2 Werkerfahrung, Distanz und Nähe

In pluralistischen Demokratien mit zunehmend heterogenen Gesellschaften (Lanfranchi 2013, 233) sind interkulturelle Kompetenzen von zentraler Bedeutung. Pluralistische Theorien betonen, dass die Stabilität solcher Gesellschaften auf der Anerkennung von und dem respektvollen Umgang mit Vielfalt basiere. Damit demokratische Prozesse inklusiv und gerecht bleiben, müssen Bürger*innen in der Lage sein, unterschiedliche Perspektiven wahrzunehmen und effektiv miteinander zu kommunizieren und zu kooperieren.

Interkulturelle Kompetenzen sind hierbei ein Schlüsselelement, da sie den Dialog zwischen Menschen aus verschiedenen kulturellen Hintergründen fördern und helfen, Missverständnisse zu vermeiden (Auernheimer 2013, 37 ff.). Diese Fähigkeiten sind in Bildungsprojekten relevant, die historische Themen durch Musik aufarbeiten. Hier ermöglichen interkulturelle Kompetenzen einen

1 Die Interviewaussagen stammen aus der Befragung einer Oberstufenschulklasse eines Gymnasiums in Hessen. Aus Gründen der Anonymisierung verzichten wir auf nähere Personenangaben.

https://doi.org/10.46499/2574.3887; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

sensiblen Austausch, der das Verständnis komplexer kultureller und historischer Bezüge vertieft und Lernende dazu anregt, das Gelernte mit ihren eigenen Erfahrungen zu verknüpfen (Lanfranchi 2013, 234).

In der musikwissenschaftlichen Auseinandersetzung steht oft die Frage im Mittelpunkt, wie Nähe und Distanz zwischen Werk und Rezipient hergestellt werden. Historische Werke, wie die in „Dear Erich" (Rosenthal, *1959) thematisierten Briefe, spiegeln ihre Zeit wider und situieren das Werk als Darstellung im heutigen Rezeptionskontext. Die aufgeworfenen Fragen und die möglichen Antworten erfordern eine Einordnung, da sie selbst zu großen Teilen aus Situationsdeutungen bestehen (Kiesel/Volz 2013, 75).

Ästhetische Erfahrungen ermöglichen es, diese Distanz zu überwinden. Musikalische Interpretation holt historische Inhalte in die Gegenwart und macht sie emotional zugänglich. Dies führt zu einer authentischen Betroffenheit, die auf einer sinnlich-konkreten Erfahrung basiert (Stroh 2007, 2). Ted Rosenthal ist es mit seinem Werk „Dear Erich" gelungen, durch seine musikalische Gestaltung eine solche emotionale Nähe zu schaffen, die ein stärkeres Verantwortungsbewusstsein fördert und eine tiefere Auseinandersetzung mit den historischen Themen ermöglicht.

Ein solches Erleben von interkultureller Verständigung und Reflexion durch Musik schildert eindrücklich eine Studentin nach dem Besuch eines Konzerts des Ted Rosenthal Trios, das zur Hälfte aus instrumentalen Stücken der Jazz-Oper „Dear Erich" bestand:

„Das Zusammengehörigkeitsgefühl im Saal fand ich besonders. Es kamen weltoffene Menschen zusammen und haben auf musikalische Weise unserer deutschen Geschichte Aufmerksamkeit geschenkt. [...] Ich war inspiriert davon, wie begeistert einige Gäste von dem Konzert waren. Ich kenne das ja sonst nur aus den Genres, die ich höre (Pop, Musical). Da wird natürlich mal gejubelt und reingerufen, mitgesungen, mitgewippt und sich ekstatisch gefreut."

Dieses Zitat verdeutlicht, wie ästhetische Erfahrungen in der Praxis nicht nur die Distanz zu historischen Themen überwinden, sondern auch zu einem aktiven Austausch und einer kollektiven Reflexion führen können, die den reinen Inhalt des Werks übersteigen.

In Projekten, die historisch-politische Themen durch Musik aufarbeiten, entsteht eine Interaktion zwischen Künstler*innen, Lehrenden und Lernenden, die über die reine Werkvermittlung hinausgeht. Nach Auernheimer (2013) ermögliche interkulturelle Kommunikation nicht nur den Austausch von Informa-

https://doi.org/10.46499/2574.3887; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

tionen, sondern auch eine tiefere Verständigung und die Aushandlung von Bedeutungen. Die künstlerische Zusammenarbeit kann in diesem Kontext als Form interkultureller Kommunikation gesehen werden, in der verschiedene kulturelle Hintergründe und Erfahrungen aufeinandertreffen und durch ästhetische Praxis in Dialog treten. Rosenthals Werk „Dear Erich" bietet einen Raum, in dem kollektive Erinnerungen und kulturelle Identitäten verhandelt werden können.

Besonders in der Konzertpraxis wird diese kollektive und interkulturelle Erfahrung deutlich. Konzerte in diesem Rahmen sind nicht nur Aufführungen, sondern dienen als Räume des Austauschs und der Reflexion, in denen kulturelle und historische Bedeutungen gemeinsam erforscht und neu interpretiert werden können. Diese Praxis schafft eine Gemeinschaft, die durch das gemeinsame ästhetische Erlebnis verbunden ist, und fördert gleichzeitig die interkulturelle Verständigung. Die Teilnehmenden können so ihre eigene Position in Bezug auf das Werk und seine historischen Bezüge hinterfragen und neu definieren, was den kollektiven Lernprozess bereichert.

4.3 „Betroffenheit" und Verantwortungsbewusstsein am Beispiel des Songs „Too many Jews" und der szenischen Interpretation

Die Auseinandersetzung der Lernenden mit der Jazz-Oper „Dear Erich" und dem Stück „Too Many Jews" bietet eine tiefgehende Möglichkeit, nicht nur historische Fakten, sondern auch ethische und moralische Fragen zu reflektieren. Dabei besteht die pädagogische Herausforderung darin, einen Raum zu schaffen, in dem Lernende ihre Wertevorstellungen eigenständig hinterfragen können, ohne dass ihnen ein Gefühl der Betroffenheit aufgezwungen wird.

„Ich finde es absolut furchtbar. Die Szene hat mir Gänsehaut und ein beklemmendes Gefühl bereitet. Ich finde es immer wieder beeindruckend, dass Musik so etwas vermitteln und auslösen kann, neben der Tatsache, dass solche schlimmen Dinge wirklich passiert sind".[2]

Dieses Zitat einer Studentin nach dem Betrachten der Bühnen-Inszenierung des Songs „Too many Jews" zeigt die emotionalen und körperlichen Wirkungen der ästhetischen Erfahrung. Die empfundene Betroffenheit kann emotio-

2 Dieses und die folgenden Zitate stammen aus Befragungen von Studierenden musikpädagogischer Studiengänge, die das Konzert besucht haben. Aus Gründen der Anonymisierung verzichten wir auf nähere Personenangaben.

https://doi.org/10.46499/2574.3887; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

nal bewegen, führt aber nicht zwangsläufig zu einem nachhaltigen Verantwortungsbewusstsein. Pädagogischer Druck, sich betroffen zu fühlen, kann sogar Abwehrreaktionen hervorrufen und die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mindern. Stattdessen sollten Lernende Raum zur eigenständigen Aushandlung ihrer Werte bekommen, um eine tiefere Reflexion zu ermöglichen. Authentische Erfahrungen der Erinnerungsarbeit können entpolitisierend wirken, wenn die systemischen Zusammenhänge des Holocaust nicht aktiv beleuchtet werden (Stroh 2007, 3).

Dieser Reflexionsprozess beginnt mit der Begegnung und Reflexion über das künstlerische Werk. Lernende werden nicht nur mit der Musik und den historischen Hintergründen konfrontiert, sondern auch mit der Frage, wie sie persönlich zu diesen Themen stehen und welche Verantwortung sie daraus ableiten. Durch Diskussionen, szenische Interpretationen und eigene Ausdrucksmöglichkeiten entwickeln sie eine persönliche Verbindung zu den behandelten Themen, die über oberflächliche Betroffenheit hinausgeht.

Lehrende spielen dabei eine entscheidende Rolle, indem sie den Reflexionsprozess begleiten, ohne die Lernenden zu einer bestimmten Antwort zu drängen. Es geht darum, Räume für offene Auseinandersetzungen zu schaffen, in denen Lernende selbst erkennen, welche Werte ihnen wichtig sind und wie sie diese in ihrem Leben umsetzen können. Durch die Aushandlung dieser Werte entsteht ein kollektives, aber individuell verankertes Verantwortungsbewusstsein.

Am Ende steht nicht nur das Gefühl der Betroffenheit, sondern viel mehr die Einsicht, dass Verantwortung im Alltag gelebt werden muss. Wenn Lernende durch die Auseinandersetzung mit Werken wie der Jazz-Oper „Dear Erich" oder deren Song „Too Many Jews" zu diesem Verständnis gelangen, haben sie nicht nur eine wichtige Bildungsaufgabe erfüllt, sondern auch einen entscheidenden Schritt in ihrer persönlichen und ethischen Entwicklung gemacht.

5. Ausblick

Die Untersuchung verdeutlicht die bedeutende Rolle der Musikpädagogik als Schnittstelle zwischen ästhetischer Erfahrung, Erinnerungskultur und historisch-politischer Bildung. Besonders im Kontext der Auseinandersetzung mit historischen Themen wie dem Holocaust zeigt sich, dass musikalische Werke nicht nur ästhetische, sondern auch erinnerungskulturelle und politische Reflexionsprozesse initiieren können. Der Beitrag unterstreicht, dass Musik nicht nur eine Brücke zu kulturellen und historischen Inhalten schlägt, sondern durch die emotionale und sinnliche Dimension eine tiefere Auseinandersetzung mit

https://doi.org/10.46499/2574.3887; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

komplexen, ethischen Fragen ermöglicht. Dabei sind ästhetische Erfahrungen besonders geeignet, über emotionale Ebenen ein Verantwortungsbewusstsein zu fördern.

Die qualitative Analyse der Befragungen zeigt zudem, dass Lernende durch die Beschäftigung mit musikalischen Werken wie der Jazz-Oper „Dear Erich" neue Perspektiven gewinnen und ihre individuelle Haltung zu historischen Themen reflektieren. Dabei erwies sich die Methode der Werkvermittlung als wirksames pädagogisches Instrument, um Lernprozesse zu initiieren, die kulturelle Teilhabe und interkulturelles Verständnis fördern.

Für zukünftige Forschung und Praxis im Bereich der Musikpädagogik ergeben sich mehrere vielversprechende Ansätze. Zum einen könnte die Rolle ästhetischer Erfahrungen in interkulturellen Lernprozessen weiter untersucht werden, um deren Potenzial für die politische Bildung und die Erinnerungskultur umfassender zu verstehen. Dabei sollten besonders heterogene Lernumgebungen und deren Einfluss auf die Rezeption von historischen Inhalten und deren musikalischer Vermittlung näher betrachtet werden.

Zudem wäre es lohnenswert, die langfristigen Auswirkungen solcher ästhetischen Lernprozesse auf die politische und ethische Entwicklung der Lernenden zu erforschen. Die Ergebnisse legen nahe, dass Musik als Medium in der Lage ist, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern tiefgreifende emotionale und ethische Reflexionen anzustoßen. Eine weitergehende Erforschung, wie diese Reflexionen in konkretes Handeln und gesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein münden, könnte hier tiefere Einsichten zutage bringen.

Literatur

ASSMANN, Aleida (2006): Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München. https://doi.org/10.17104/9783406622625 (Zugriff: 14.9.24).

AUERNHEIMER, Georg (2013): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, Georg (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden, S. 37–70.

GIESE, Detlef u. a. (1998): Art. Zeichen. In: Lütteken, Laurenz (Hg.): MGG Online. New York/Stuttgart 2016 ff. https://www.mgg-online.com/mgg/stable/13727 (Zugriff: 14.9.24).

HIMMELMANN, Gerhard (2006): Leitbild Demokratieerziehung. Vorläufer, Begleitstudien und internationale Ansätze zum Demokratie-Lernen. Schwalbach/Ts.

HÜTTMANN, Rebekka (2009): Wege der Vermittlung von Musik. Ein Konzept auf der Grundlage allgemeiner Gestaltungsprinzipien. Augsburg.

KAASE, Max (1992): Partizipation. In: Nohlen, Dieter (Hg.): Pipers Wörterbuch zur Politik. Wiesbaden, S. 682–684.

https://doi.org/10.46499/2574.3887; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

KIESEL, Doron/Volz, Fritz Rüdiger (2013): „Anerkennung und Intervention". Moral und Ethik als komplementäre Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, Georg (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden, S. 71–84.

KRUPP-SCHLEUSSNER, Valerie/Lehmann-Wermser, Andreas (2018): Teilhabe. In: Dartsch, Michael u. a. (Hg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse. Münster, S. 215–220.

LANFRANCHI, Andrea (2013): Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerausbildung. In: Auernheimer, Georg (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden, S. 231–262.

MASET, Pierangelo (2001): Praxis, Kunst, Pädagogik. Ästhetische Operationen in der Kunstvermittlung. Norderstedt.

MAYRING, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalysen. Weinheim.

MÖLTGEN-SICKING, Katrin (2021): Zwischen Parteien und Protest. Politische Partizipation im Wandel. In: Bätge, Frank u. a. (Hg.): Politische Partizipation. Wiesbaden, S. 47–68.

NIEGOT, Adrian (2012): „Die Zukunft war früher auch besser". Anmerkungen zum musikpädagogischen Handlungs- und Geschichtsbegriff aus gedächtnis- und erinnerungstheoretischer Perspektive. In Knigge, Jens/Niessen, Anne (Hg.): Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen, S. 41–55. https://doi.org/10.25656/01:8576 (Zugriff: 14.9.24).

PAPENDICK, Michael u. a. (2023): MEMO-Jugendstudie. Multidimensionaler Erinnerungsmonitor. https://www.stiftung-evz.de/assets/1_Was_wir_f%C3%B6rdern/Bilden/Bilden_fuer_lebendiges_Erinnern/MEMO_Studie/2023_MEMO_Jugend/MEMO_Jugendstudie_2023_DE.pdf (Zugriff: 14.9.24).

ROLLE, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel.

SCHERB, Armin (2023): Pragmatische Politikdidaktik und Demokratielernen. Ein Studienbuch. Frankfurt/M.

STROH, Wolfgang Martin (2007): Der Beitrag der Musikpädagogik zur gegenwärtigen Situation der Holocaustpädagogik. In: Chacinski, Jaroslwa (Hg.): Pokój jako przedmiot międzykulturowej edukacji artystycznej. Slupsk, S. 121–130. https://www.musik-for.uni-oldenburg.de/klezmer/publikationen/holocaust2005.pdf (Zugriff: 14.9.24).

THEOCHARIS, Yannis/van Deth, Jan Willem (2017): Political Participation in a Changing World. Conceptual and Empirical Challenges in the Study of Citizen Engagement. New York.

WOYKE, Wichard (2020): Pluralismus. In: Andersen, Uwe/Bogumil, Jörg/Marschall, Stefan/Woyke, Wichard (Hg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden. https://doi-org/10.1007/978-3-658-23670-0_107-1 (Zugriff: 14.9.24).

https://doi.org/10.46499/2574.3887; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

LISA-SOPHIE STEINMANN

Kulturelle Bildung in der Schule

Chancen für die Identitätsbildung und gesellschaftliche Teilhabe von Heranwachsenden

1. Einleitung

„Kulturelle und künstlerische Bildung hat in Deutschland eine lange Tradition. Sie ist Aufgabe von Kunst- und Kultureinrichtungen, Kindertagesstätten, Schulen, Universitäten, außerschulischen kulturpädagogischen und Ausbildungseinrichtungen und der Medien" (Deutsche UNESCO-Kommission o. D.).

So steht es auf der Homepage der deutschen UNESCO-Kommission geschrieben. Doch es gibt Zweifel, ob das bundesrepublikanische Schulsystem dieser Tradition und dem Auftrag gerecht wird. Denn, so zeigt der Blick in die Forschung; es wird kultureller Bildung zwar eine hohe Bedeutung zugesprochen, in der Umsetzung jedoch hapert es (siehe u. a. Rat für Kulturelle Bildung 2015/2020).

Dabei sind der bildungspolitische Anspruch und damit verbundene Zielstellungen auch in den Lehrplänen formuliert. Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung fasst dies in einem indikatorengestützten Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf bereits 2012 so zusammen:

„Daneben geht es um die Förderung des Kunst- und Kulturverständnisses und die Entwicklung eines ästhetischen Urteilsvermögens. Über diese fachspezifischen Ziele hinaus sollen die künstlerischen Fächer auch zur Persönlichkeitsbildung, Sozial- und Kommunikationskompetenz beitragen. Schließlich sollen den Kindern und Jugendlichen, im Hinblick auf kulturelle Teilhabe, die kulturelle Vielfalt, auch in europäischer Perspektive, und das Kulturerbe Deutschlands vermittelt werden" (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, 178).

Den Schulen als wichtigen Sozialisationsinstanzen bietet sich mit der Stärkung der kulturellen Bildung also die Möglichkeit, dieses Potential zu nutzen und ästhetische Bildung mit Persönlichkeitsbildung zu verbinden. Dennoch zeigt sich, dass die Umsetzung kultureller Bildung in Schulen offenbar noch immer

https://doi.org/10.46499/2574.3888; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

hinter diesen Möglichkeiten zurückbleibt. Sie findet so vornehmlich an Schulen mit künstlerischen Schwerpunkten statt, für welche die Stärkung kultureller Bildung dann auch profilgebend wird, wie das Beispiel der *KulturSchulen* zeigt: „Die Erstellung eines künstlerischen Schulcurriculums regt zu Überlegungen an, ein über alle Jahrgangsstufen sich erstreckendes Kontinuum Kultureller Bildung zu schaffen" (Ackermann et al. 2015, 18). Die Chance, kulturelle Bildung und ästhetisches Lernen für alle Heranwachsenden erlebbar zu machen, wird in der Breite jedoch versäumt. Wenn es dann zu kulturell bildenden Angeboten kommt, wird der künstlerisch-ästhetische Zugang zur Kultur oft vernachlässigt und sein Bildungswert auf Transfereffekte reduziert (Winner et al. 2013).

Wie aber kann kulturelle Bildung in Schulen neben den curricular verankerten künstlerisch-ästhetischen Fächern aussehen? Stellvertretend für weitere Beispiele sei hier ein jahrgangsübergreifendes Tanzprojekt unter Leitung professioneller Tänzer*innen mit Schüler*innen der Sekundarstufe I an einer Gesamtschule in herausfordernder Lage skizziert. Die Jugendlichen choreografieren gemeinsam mit externen Expert*innen eigene Tänze, die sie zur Aufführung im öffentlichen Raum bringen. Sie erfahren, was es heißt, in neuen (Klein-)Gruppen diszipliniert an einem selbstgesteckten Ziel zu arbeiten. Kommunikation findet in dieser Zeit nicht nur über Absprachen statt, sondern über das gemeinsame Erproben von Bewegungen zur Musikauswahl, die zuvor im Miteinander ausgehandelt wurde. Die Heranwachsenden erleben eine neue Ordnung innerhalb des Peersystems und lernen eigene Stärken und Talente kennen. Die vermeintlich „schulisch Schwachen" erklären Mitschüler*innen Tanzschritte, die Lehrkräfte lernen ihre Schüler*innen in einem neuen Kontext kennen. Die Expertise der externen Expert*innen erhöht zum einen die Qualität der Projektumsetzung, macht für die Jugendlichen aber auch die Dimension von Professionalität im Ästhetischen erfahrbar.

Dass sich eine stärkere Fokussierung auf den Wert kultureller Bildung lohnt, sowohl um die ästhetische Bildung als auch die Persönlichkeitsbildung von Kindern und Jugendlichen und damit auch ihre Teilhabechancen zu stärken, kann aus einer sozialisationstheoretischen Perspektive gezeigt werden. Dabei sollen folgende Thesen leitend sein:

1. Für aktivierende Angebote kultureller Bildung an Schulen, die Schüler*innen einen neuen Zugang, sich selbst und andere kennenzulernen, ermöglichen, braucht es Gelingensbedingungen und eine Zielklärung auf Ebene der Einzelschule.
2. Insbesondere im Übergang von Kindheit und Jugend und in der Adoleszenz benötigen Heranwachsende kulturell-ästhetische Lernzugänge, um entwicklungstypischen Herausforderungen begegnen zu können.

https://doi.org/10.46499/2574.3888; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

3. Aktivierende Angebote kultureller Bildung an Schulen sind inklusiv. Sie ermöglichen den Schüler*innen neben kultureller auch soziale Teilhabe.

2. Aktivierende Angebote kultureller Bildung an Schulen

Das BMBF zählt auf seiner Homepage unter kultureller Bildung „eine breite Palette an Aktivitäten [auf], darunter: Musizieren, Malen, Zeichnen, Sprayen, Film-, Fotografie- und Videokunst, Bildhauerei und skulpturales Arbeiten, Tanzen, Theaterspielen [...], Gamesgestaltung [...], Besuch und Gestaltung von Museen und Gedenkstätten" (BMBF 2026) und schreibt: Kulturelle Bildung „fördert die persönliche Entwicklung und kreatives Denken" (ebd.) und „stärkt das Selbstwertgefühl und die Fähigkeit, das eigene Leben aktiv zu gestalten" (ebd.), woraus sich schlussfolgern lässt, dass der Zugang zu kulturellen Bildungsangeboten als besonders wichtig angesehen wird.

Damit diese Zielvorstellungen erfüllt werden können, müssen jedoch einige Voraussetzungen gegeben sein: Für die Umsetzung kultureller Bildung in Schule[1], braucht es neben systemischen Gelingensbedingungen vor allem die Akzeptanz innerhalb der Einzelschule und hier insbesondere der Lehrkräfte. Diese sind kultureller Bildung gegenüber dann aufgeschlossen und bewerten sie als sinnhaft, wenn sie positive Auswirkungen auf die Lernprozesse der Schüler*innen beobachten (Ackermann et al. 2015, 19). Auch Freytag und Theurer stellen 2020 in einer Fragebogenerhebung heraus, dass Lehrkräfte das Potential kultureller Bildung vorwiegend in Hinblick auf Transfereffekte sehen (vgl. Freytag/Theurer 2020, 37).

➢ Wichtig wäre in diesem Zusammenhang also, auch den Eigenwert kulturell-ästhetischen Lernens stark zu machen und die gesamte Schulgemeinschaft für den Mehrwert kultureller Bildung zu sensibilisieren.

Dazu passt, dass Reuter et al. betonen, dass kulturelle Bildung für Jugendliche vor allem ein „Experimentierfeld" bietet (Reuter et al. 2020, 256). Wie die Ergebnisse des KuBiJu-Projekts der Universität Kassel zeigen, spielt bei der Umsetzung kultureller Bildung das Autonomieerleben der Schüler*innen eine wichtige Rolle (Theurer et al. 2020, 40). Die Autor*innen legen daher nahe: „Bei der Gestaltung von Angeboten für Jugendliche jedweder Angebotsform sollten [...] entsprechende Freiräume eröffnet werden" (ebd.).

1 Siehe hierzu auch: Indikatoren für gelingende kulturelle Schulentwicklung in der bildungspolitischen Handreichung des Rats für Kulturelle Bildung (2020,17).

https://doi.org/10.46499/2574.3888; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

- Es erscheint hierbei nur logisch, dass die Adressat*innen ästhetischen Lernens – die Schüler*innen – in den Prozess der Planung und Ausgestaltung solcher Angebote mit einbezogen werden und aktiv partizipieren sollten.

Kulturelle Bildung bietet Potential für sozialintegrative Wirkungen. Jedoch haben Jugendliche aus sozial schwächer gestellten Konstellationen bei der Begegnung mit kulturellen Praktiken Nachholbedarf im Vergleich zu anderen Jugendlichen: „Mit dem Nachgehen der eigenen Neugier, dem Entdecken individueller Interessensgebiete und dem Einbringen persönlicher Ressourcen betreten die Jugendlichen oft Neuland" (Reuter et al. 2020, 252 f.).

- Auch hier zeigt sich einmal mehr, dass Schulen in sozialräumlich deprivierten Lagen bei der Förderung kultureller Bildung vor größeren Herausforderungen stehen, gerade hier aber kulturelle Bildung besonders wichtig erscheint.

Es stellt sich auch die Frage nach inklusionsförderlichen Effekten kultureller Bildung. Dederich et al. untersuchen im Jahr 2020 Teilhabeeffekte im inklusiv gestalteten Musikunterricht. Ein Befund der Studie ist, dass Kinder in „derselben unterrichtlichen Situation" (Dederich et al. 2020, 49) gleichzeitig ein- und ausgeschlossen sein können. Diese „Teil-Teilhabe" (ebd.) verdeutlicht, dass Teilhabe ein „relationales, kontextabhängiges und situativ dynamisches Phänomen" (ebd.) ist. Die größtmöglichen Teilhabemöglichkeiten entstehen demnach bei kulturellen Tätigkeiten, die im Kern gemeinsam vollzogen werden (ebd., 52). Dennoch verweisen die Autor*innen auf die Grenzen der Partizipation bei Kindern mit besonders starken Beeinträchtigungen (ebd., 53).

- Kulturelle Bildung kann somit der Inklusion an Regelschulen Vorschub leisten, sie kann aber auch Ausschließungsmechanismen verstärken.

Damit kulturell bildende Maßnahmen nicht zum Mittel zum Zweck werden, sollte ihr Eigenwert herausgestellt werden: Um auch auf ästhetisch-fachlicher Ebene Wirkungen zu erzielen, regen Freytag und Theurer daher u. a. die Kooperation mit Externen an (Freytag/Theurer 2020, 37). Auch Ackermann et al. konnten zeigen, dass für die Entwicklung von *KulturSchulen* die Kooperation mit Kulturschaffenden unabdingbar ist (Ackermann et al. 2015, 171).

- Die Einbindung von externen Expert*innen kann also die Qualität kultureller Bildung an Schulen verbessern.

https://doi.org/10.46499/2574.3888; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Es lässt sich schlussfolgern: Aktivierende Angebote kultureller Bildung in Schule, ob projektbezogen oder curricular verankert,

1. werden bestenfalls von der gesamten Schulgemeinschaft als sinnhaft angesehen,
2. orientieren sich an den Interessen der Schüler*innen,
3. bieten die Möglichkeit des Sich-Ausprobierens und stärken das Autonomieerleben,
4. sind inklusiv angelegt und
5. sehen die Kooperation mit externen Kulturschaffenden vor.

Zudem kann angenommen werden, dass o. g. Bedingungen besonders dann erfolgsversprechend umgesetzt werden, wenn

6. Schüler*innen in die Ausgestaltung kulturell-ästhetischer Lernarrangements aktiv eingebunden sind, damit sie sich als selbstwirksame Akteur*innen ihres Lernens erleben,
7. die Zusammenarbeit zwischen Schüler*innen, Lehrkräften und außerschulischen Akteur*innen komplementär als auch kokonstruktiv angelegt ist (vgl. Gräsel et al. 2006) und
8. ein Raum geschaffen wird, der eine tatsächliche Auseinandersetzung mit dem Themenfeld ohne Notendruck ermöglicht, damit Heranwachsende sich in neuen Kontexten bewertungsfrei ausprobieren können.

Wenn kulturelle Bildungsangebote also aktivierend angelegt sind und den Schüler*innen die Chance bieten, über ästhetische Erfahrungen auch sich selbst kennenzulernen, dann können sie auch auf die Persönlichkeits- und Identitätsbildung fördernd Einfluss nehmen. Wie dies aussehen kann, wird im Folgenden in Anlehnung an die Identitätstheorie von Erik H. Erikson erläutert.

3. Kulturelle Bildung im Spiegel Erik H. Eriksons Stufenmodell der Identitätsbildung

Erik H. Eriksons Modell der psychosozialen Entwicklung teilt die Identitätsbildung des Menschen in acht Stufen ein (Erikson 1973, 214). Jede Stufe zeichnet sich durch eine phasenspezifische Krise aus, die es im Sinne einer gelungenen Entwicklung zu bewältigen gilt. Krise wird hier nicht als Katastrophe verstanden, sondern als notwendige Entwicklungsaufgabe. Wenngleich Eriksons Model seither berechtigter Kritik unterlag[2], so hat sein Identitätskonzept doch wegweisen-

2 So kritisiert u. a. Tillmann das bei Erikson eher unkritisch – und zeithistorisch – dargestellte Gesellschaftsbild (vgl. Tillmann 2006, 215) und bemängelt die fehlende Auseinandersetzung

https://doi.org/10.46499/2574.3888; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

den Charakter für nachfolgende Theorien und Forschung gehabt. Bis heute bietet es eine gehaltvolle Grundlage für Gedanken zur Persönlichkeitsbildung von Individuen. Insbesondere der Ansatz, individuelle Tätigkeiten im Spannungsfeld physischer Bedürfnisse, psychischer Entwicklungsinteressen, sozialer Normen und kultureller Deutungen zu verstehen, ermöglicht auch, die Bedeutung ästhetischer Erfahrungen für die Identitätsbildung zu beschreiben.

Erikson betrachtet die Bildung von Identität dabei mit keiner Phase als abgeschlossen, sondern als fortwährenden Prozess: „Das heißt aber nicht, daß die Identitäts*bildung* mit der Adoleszenz beginne oder ende: sie ist vielmehr eine lebenslange Entwicklung, die für das Individuum und seine Gesellschaft weitgehend unbewußt verläuft" (Erikson 1973, 140 f., Hervorh. im Original). Sein Begriff der Ich-Identität leitet sich von der Entwicklung eines Selbstgefühls des Individuums her: „Dieses Gefühl möchte ich ‚Ich-Identität' nennen" (Erikson 1973, 17), wobei es sich „um eine subjektive Erfahrung und eine dynamische Tatsache, [...] handelt" (ebd., 17 f.). Weiter beschreibt Erikson:

„Das Gefühl der Ich-Identität ist also das angesammelte Vertrauen darauf, daß der Einheitlichkeit und Kontinuität, die man in den Augen Anderer hat, eine Fähigkeit entspricht, eine innere Einheitlichkeit und Kontinuität (also das Ich im Sinne der Psychologie) aufrechtzuerhalten" (Erikson 1973, 107).

Eine zentrale Rolle spielt hierbei der soziale Zusammenhang, in dem sich das Individuum befindet, es geht also um: „[...] das komplementäre Verhältnis von Ethos und Ich, von Gruppenidentität und Ich-Identität sowohl der Ich-Synthese als auch der sozialen Organisation [...]" (Erikson 1973, 18). Ziel einer gelungenen Identitätsbildung ist die „gesunde Persönlichkeit" (Erikson 1973, 57), die „ihre *Umwelt aktiv meistert*, eine gewisse *Einheitlichkeit* zeigt und imstande ist, *die Welt und sich selbst richtig zu erkennen*"[3] (ebd., Hervorh. im Original).

mit: „historisch-ökonomische[n] Faktoren", „Formen gesellschaftlicher Herrschaft" sowie der „Behandlung geschlechtsspezifische[r] Aspekte" (ebd., 217 f.). Auch Keupp, der selbst das Konzept der Identität als Patchwork (Keupp 2008) entwickelte, kritisiert insbesondere den bei Erikson s. E. idealisierten „Einpassungspassungsprozess" (ebd., 294) des Individuums in die Gesellschaft.

3 Erikson bezieht sich hier auf eine Definition von Marie Jahoda (1950) (siehe Erikson 1973, 57). Die Formulierung und der damit verbundene Anspruch einer „gesunden Persönlichkeit" wurden in der Rezeptionsgeschichte auch kritisiert. Es stellt sich hierbei die Frage, welche Vorstellung seitens der Gesellschaft hinsichtlich wünschenswerter Eigenschaften und Verhaltensweisen des Individuums zugrunde liegen.

https://doi.org/10.46499/2574.3888; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Im Folgenden werden die vierte und fünfte Stufe Eriksons Modells in den Blick genommen, da sie den Übergang von Kindheit und Jugend sowie die Adoleszenz abbilden, und mit den Potentialen kultureller Bildung in Beziehung gesetzt.

3.1 Stufe IV: Werksinn vs. Minderwertigkeitsgefühl

Nachdem die, vor allem im Familienkern ausgetragene, Krise „Initiative vs. Schuldgefühl" bewältigt ist, folgt laut Eriksons Modell die vierte psychosoziale Krise: „Werksinn vs. Minderwertigkeitsgefühl" (vgl. Abbildung Erikson 1973, 214–215). Diese Phase fällt in den Beginn und den Verlauf der Schulzeit. Hier steht das Lernen des Kindes im Vordergrund und das Postulat: „‚Ich bin, was ich lerne'. Jetzt will das Kind, daß man ihm zeigt, wie es sich mit etwas beschäftigen und wie es mit anderen zusammen tätig sein kann" (Erikson 1973, 98). Der Begriff des Werksinns bezieht sich hier ganz explizit auf das Gefühl, etwas schaffen zu wollen:

„[...], daß man Dinge lernen kann, auf die man von selbst nicht gekommen wäre; die Anziehungskraft dieser Dinge liegt ja gerade darin, daß sie nicht das Produkt von Spiel und Phantasie sind, sondern das Produkt von Realität, praktischer Anwendung und Logik; sie verschaffen dem Kind ein Gefühl von Teilnahme an der wirklichen Welt der Erwachsenen" (Erikson 1973, 100).

In der Fortsetzung vom spielerischen Tun geht es jetzt also um die ebenso spielerische Entfaltung der Kreativität in einem normierten Rahmen. Die Heranwachsenden bringen etwas hervor, werden durch andere – bezogen auf Schule sind dies v. a. Lehrkräfte und Peers – genormt und suchen in ihrem Schaffen auch nach Bestätigung dieser anderen. Daher liegt die Gefahr in der Bewältigung dieser Krise auch in der „Entwicklung eines Gefühls von *Unzulänglichkeit und Minderwertigkeit*" (Erikson 1973, 103, Hervorh. im Original), wenn also vorhergehende Entwicklungsaufgaben nicht gut gemeistert wurden oder aber die Anerkennung[4] wichtiger Bezugspersonen für das Gelernte ausbleibt: „[...], weil nichts von dem, was es schon so gut konnte, beim Lehrer etwas gilt" (Erikson 1973, 103). Auch Keupp stellt heraus, dass „Subjekte für eine gelingende Lebensbewältigung [...] einen Kontext der Anerkennung, der die basale Voraussetzung für eine gelingende Identitätsarbeit ist", benötigen (Keupp 2008, 306).

4 Die Anerkennung der und somit auch die Anpassung an die soziale Umwelt spielt für Eriksons psychosoziales Modell eine zentrale Rolle: Das Kind „(…) lernt, sich Anerkennung zu verschaffen, indem es Dinge produziert. Es entwickelt Fleiß, d. h. es paßt sich den anorganischen Gesetzen der Werkzeugwelt an" (Erikson 1973, 103).

https://doi.org/10.46499/2574.3888; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Es wird deutlich, dass für die Ausprägung und Bestätigung des Werksinns ein – nach heutigen Maßstäben formuliert – pädagogisches Setting notwendig ist, das Neues anbietet, praktisch erfahrbar macht, Orientierung bietet und mit einer positiven Fehlerkultur das Lernen unbekannter Inhalte erst ermöglicht. Erikson meint dazu „[...], daß Kinder in diesem Alter sich ganz gern einer milden, aber festen Disziplin fügen, die ihnen die Entdeckung schmackhaft macht, [...]" (Erikson 1973, 100). Dies mag für heutige pädagogische Ohren aus der Zeit gefallen oder autoritär klingen. Es kann aber auch die wichtige Rolle aufzeigen, die pädagogische Bezugspersonen bei der Erkundung neuer Lerninhalte von Kindern spielen: diese nicht mit Offenheit zu überfordern und ihnen dennoch viel Raum zum eigenständigen Erforschen zu geben. Mit Blick auf die Ausgestaltung kultureller Bildung an Schulen lässt sich festhalten, dass gerade diese Angebote eine Spielwiese und einen Erprobungsraum für Heranwachsende bieten und somit die Stärkung des Werksinns, sowie „ein besseres Verständnis für künstlerische und kulturelle Phänomene" (Deutsche UNESCO-Kommission, o.D.) fördern können. Denn:

„Angebote der Kulturellen Bildung haben einen spielerischen Charakter. Es geht darum, freiwillig und gemeinsam mit anderen etwas zu tun, das uns Spaß und Freude bereitet, worauf wir neugierig sind, was uns fasziniert oder was uns stark beschäftigt. Kulturelle Bildung geht von Stärken und Interessen aus und fragt: Was kannst du schon und was möchtest du noch entdecken oder dazulernen?" (Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) 2020,4).

3.2 Stufe V: Identität vs. Identitätsdiffusion

Der oben beschriebenen „Welt des Schaffens" (Erikson 1973, 106) schließt sich die Adoleszenz mit der Krise „Identität vs. Identitätsdiffusion" an. Es ist die Phase, in der die Findung und Festigung der eigenen Identität in den Vordergrund rückt, wenngleich die Identitätsbildung zeitlebens andauert. Es geht dabei einerseits um die Beantwortung der Frage „Wer bin ich" in der Verhandlung mit übernommenen oder neu gewonnen Werten und Einstellungen, aber auch im Abgleich mit anderen auf der Suche nach „einem befriedigenden Gefühl der Zugehörigkeit" (Erikson 1973, 108). Die Anerkennung durch andere im bestehenden gesellschaftlichen System ist also auch hier von besonderer Wichtigkeit, denn die Ich-Identität „[...], erhält seine wirkliche Stärke nur durch die vorbehaltlose und ernsthafte Anerkennung seiner wirklichen Leistungen, d. h. eines Erfolges, der für die bestehende Kultur von Bedeutung ist" (Erikson 1973, 107). Bei der Meisterung dieser Entwicklungsaufgabe spielt auch hier das Ausprobie-

https://doi.org/10.46499/2574.3888; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ren eine zentrale Rolle. Diesmal geht es um das Anprobieren und Austesten verschiedener Rollen und Identitäten – eine Möglichkeit, die kulturell-ästhetische Lernsettings in besonderer Weise bieten.

Erikson weist in diesem Prozess auf die Gefahr der Entwicklung „einer synthetischen Persönlichkeit" (Erikson 1973, 114) hin, bei welcher der Schein das Sein überwiegt und setzt auf ein „Erziehungssystem [...], das es versteht, solche Werte und Ziele zu vermitteln, die entschieden über bloßes ‚Funktionieren' und die Examensbescheinigungen hinausreichen" (ebd.). Die Auseinandersetzung mit ästhetisch-künstlerischen Inhalten und Tätigkeiten kann im kognitiv geprägten Schulalltag also eine Entlastung für die Heranwachsenden bieten und ihnen die Möglichkeit geben, sich bislang Unbekanntes mit „Herz und Hand" und im sozialen Miteinander der Kleingruppe neue Rollen zu erschließen. Das Erleben von Anerkennung durch erwachsene Akteur*innen wie Lehrkräfte oder externe Kulturschaffende ist dabei ebenso elementar wie die Akzeptanz der Peergroup.

Aus der Perspektive Eriksons wird also das Konstruktive und Versuchende ins Zentrum gestellt: Kulturell-ästhetische Bildung in Schulen kann genau diesen Raum für das Schaffen, Kreieren, Produzieren bieten, der für die Entwicklung der Schüler*innen ganz entscheidende Erfahrungen bereithalten kann. In Tanz- und Theaterprojekten, musisch-künstlerischen und (kunst-)handwerklichen Angeboten wird den Heranwachsenden so auch ermöglicht, Kulturen, (Jugend-)Szenen, Lebensstile, (Berufs-)Professionen kennenzulernen. Sie leisten somit einen Beitrag zur Identitätsfindung und -stärkung.

4. Teilhabepotentiale Kultureller Bildung

Einerseits kann kulturelle Bildung also Angebote schaffen, die für Kinder und Jugendliche neue Formen der Beschäftigung mit für sie wichtigen Fragen bieten. Auf diese Weise wird kulturelle Teilhabe gefördert, die dann auch Bedeutung für soziale Teilhabe haben kann, indem den Jugendlichen neue Ausdrucksformen zugänglich werden, die ihnen eine aktive Auseinandersetzung auch mit Themen außerhalb ihrer Lebenswelt ermöglichen. Andererseits ist das politische Potential kultureller Bildung damit aber nicht zwingend von vornherein gegeben.

Der kulturelle Bildungsbegriff wird jedoch oft überfrachtet und mit politisch bzw. demokratiebildenden Zielstellungen aufgeladen: Mit der Begründung, dass sich kulturelle Bildung positiv auf „die Akzeptanz von Unbekanntem" (BMBF 2006) sowie die „Toleranz in einer demokratischen Gesellschaft" (ebd.) auswirke, postuliert das BMBF: Kulturelle Bildung sei „elementar für Bildungsgerechtigkeit"

https://doi.org/10.46499/2574.3888; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

(ebd.). Auch die UNESCO-Kommission verspricht sich von Kultureller Bildung „jedem Menschen eine aktive und kreative Mitgestaltung der Zukunft" (Deutsche UNESCO-Kommission o.D.) zu ermöglichen, denn: „Sie ist ein Schlüsselfaktor für kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe und Integration, aber auch für eine kritische Auseinandersetzung mit den Herausforderungen und Konflikten unserer Welt" (ebd.). Auf den Seiten der Bundeszentrale für Politische Bildung ist sogar zu lesen, dass kulturelle Bildung „zu den Voraussetzungen für ein geglücktes Leben in seiner personalen wie in seiner gesellschaftlichen Dimension" (Ermert 2009) gehört. Damit schreiben alle Organisationen kultureller Bildung weitreichende Potentiale zu. Fraglich ist, inwieweit ein solch umfassender Sammelbegriff das Potential kultureller Bildung tatsächlich erfassen kann und ob die Vermischung mit politisch bildenden Zielsetzungen der genuin politischen Bildung nützt. Hinsichtlich der Bestrebung, Heranwachsenden Einbindung, Beteiligung, Mit- und Selbstbestimmung zu ermöglichen, lohnt es sich daher, kulturelle Bildung aus der Perspektive ihrer Teilhabepotentiale in den Blick zu nehmen.

4.1 Kulturelle Teilhabe

Was Angebote kultureller Bildung in Schulen in erster Linie zu leisten vermögen, ist Kindern und Jugendlichen kulturelle Teilhabe zu *eröffnen*. Maßnahmen künstlerisch-ästhetischer Praktiken können Heranwachsenden einen Erfahrungsraum bieten, der im schulischen Alltag häufig keinen Platz findet, da sich Lernen hier oft auf kognitive Prozesse beschränkt. Meist bietet der Unterricht in den sog. ästhetischen Fächern (Kunst, Musik, Werken) hier die einzige Ausnahme, wobei auch er überprüfbar und curricular organisiert ist. Insbesondere projektbezogene kulturelle Bildungsangebote, wie im Beispiel eingangs bereits beschrieben, bieten aber die Möglichkeit, sich intensiv mit – auch auf den ersten Blick die eigene Lebenswelt überschreitenden und darum häufig auch fremden – kulturellen Themenfeldern auseinanderzusetzen. So haben die Jugendlichen nicht nur die Möglichkeit, sich selbst und ungeahnte Talente kennenzulernen, sondern auch an einem bisher verschlossen gebliebenen Teil der Welt zu partizipieren. Das Erschließen von unbekannten Weltwissen ermöglicht somit kulturelle Teilhabe – und andersherum. Die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) fasst dies so zusammen:

„Kulturelle Bildung ist Persönlichkeitsbildung mit kulturellen Ausdrucksformen, mit Künsten und im Spiel. Sie ist Voraussetzung für kulturelle Teilhabe. Sie ist Allgemeinbildung, weil sie Kinder und Jugendliche dazu befähigt, sich mit Spiel, Kunst und Kultur zu sich selbst und zur Welt zu verhalten" (BKJ 2020,5).

https://doi.org/10.46499/2574.3888; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

4.2 Soziale Teilhabe

Aus dieser, für einen Großteil der Heranwachsenden, neuen Erfahrung *kann* „[i]m Ergebnis [...] die Fähigkeit zur erfolgreichen Teilhabe an kulturbezogener Kommunikation mit positiven Folgen für die gesellschaftliche Teilhabe insgesamt" (Ermert 2009) werden. Allerdings erscheint es bei allen positiven Zuschreibungen wichtig zu betonen, dass kulturell-ästhetische Lernangebote zwar kulturelle Horizonte eröffnen, damit aber soziale Barrieren nicht automatisch überschritten sind. Genauso besteht auch hier Abschließungspotential und neue Grenzziehungen sind möglich (vgl. Liebau 2015). Auch der Rat für Kulturelle Bildung warnt in seiner bildungspolitischen Handreichung daher: „Es besteht das Risiko, dass die kompensatorischen Potenziale Kultureller Bildung in Schulen nicht genutzt werden können" (Rat für Kulturelle Bildung 2020, 27). Deswegen sind auch Zielsetzungen, wie sie die KMK im Zusammenhang mit kultureller Bildung beschreibt, zwar wünschenswert, aber auch ambitioniert:

„[...] legt wesentliche Grundsteine demokratischen Handelns, indem sie Kompetenzen im Umgang mit Mehrdeutigkeit(en), Vielfalt, Misserfolgen und Kontroversen stärkt und Heranwachsende dabei unterstützt, einer noch offenen Zukunft kreativ zu begegnen" (KMK 2022).

In einem ersten Schritt lohnt es sich daher, den Fokus auf das soziale Lernen zu legen. Denn ohne, dass Angebote kultureller Bildung auf ihre Transferwirkungen reduziert werden und gerade mit Stärkung ihres Eigenwerts, sind die im Mitvollzug erlernten Fähigkeiten kostbares Gut: Personale und soziale Kompetenzen wie Perspektivübernahme, Kooperation-, Anpassungs-, Konflikt- und Teamfähigkeit sind Voraussetzungen für ein stabiles und tolerantes Zusammenleben und -lernen, in der Kleingruppe und im gesellschaftlichen Miteinander.

5. Kulturelle Bildung als Türöffner

„[...] Es geht bei Identität immer um die Herstellung einer Passung zwischen dem subjektiven „Innen" und dem gesellschaftlichen „Außen" zur Produktion einer individuellen sozialen Verortung"
(Keupp 2008, 293).

Die zuvor zitierten Definitionen einschlägiger Organisationen zeigen, wie vieldeutig und aufgeladen das Verständnis kultureller Bildung an Schulen und anderen Bildungsorganisationen ist. Gerade im schulischen Verständnis lohnt es sich

https://doi.org/10.46499/2574.3888; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

daher, die sich bietenden Chancen kulturell-ästhetischer Angebote für die Entwicklung von Schüler*innen genauer in den Blick zu nehmen und ihre Potentiale der Identitätsentwicklung hinsichtlich einer „individuellen sozialen Verortung" (Keupp 2008, 293) der Heranwachsenden zu nutzen. Bezugnehmend auf die anfänglich aufgestellten Thesen lässt sich festhalten:

1. Aktivierende Angebote kultureller Bildung an Schulen sind adressatenspezifisch und adaptiv. Sie beziehen die Schüler*innen aktiv mit ein und setzen auch auf die Expertise externer Kulturschaffender. Komplementäres und kokonstruktives Handeln (vgl. Gräsel et al. 2006) aller Beteiligten erfordert dabei eine gemeinsame Zielklärung und das Bewusstmachen des Eigen- und Mehrwertes kultureller Bildung.
2. Kulturell-ästhetische Lernzugänge bieten Schüler*innen die Möglichkeit, Neues zu erproben und Grenzen auszutesten. Im Zusammenspiel von Ausdrucksdrang und Normierung können Heranwachsende Tätigkeiten und Rollen ausprobieren und somit der Antwort auf die Frage „Wer bin ich?" näherkommen. Hierbei bieten kulturelle Angebote wie Tanz, Schauspiel, (Kunst-)Handwerk, Musik u. v. m. Lerngelegenheiten.
3. Wirksame Angebote kultureller Bildung an Schulen können inklusive Wirkungen entfalten. Sie können den Schüler*innen in erster Linie kulturelle Teilhabe ermöglichen und bieten durch Transfereffekte Gelegenheit zum sozialen Lernen.

Kulturell-ästhetische Lernarrangements können also einerseits zur ästhetischen Bildung beitragen, indem sie das Kulturverständnis der Schüler*innen erweitern. Anderseits bieten sie Potential zur Persönlichkeitsentwicklung und können „[...] zu neuen Stufen von Realitätsmeisterung" (Erikson 1973, 102) beitragen. Mit dieser Zielsetzung ist die kulturelle Bildung bereits heraus- und Schulen gefordert, in kulturell-ästhetisches Lernen mehr Ressourcen, wie Zeit, Geld und (externes) Personal zu investieren. Dass sie dafür bildungspolitische Unterstützung benötigen, ist klar. Dennoch können auf Ebene der Einzelschule das Potential von kulturellen Bildungsangeboten für die Schüler*innen bewusst gemacht und passende Ideen zur Umsetzung entwickelt werden.

Literatur

ACKERMANN, Heike/Retzar, Michael/Mützlitz, Sigrun/Kammler, Christian (2015): KulturSchule. Kulturelle Bildung und Schulentwicklung. Wiesbaden.

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf.

https://doi.org/10.46499/2574.3888; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Bielefeld. Online verfügbar unter https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2012/pdf-bildungsbericht-2012/bb-2012.pdf (Zugriff: 15.9.2024).

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2026). Kulturelle Bildung.: Online verfügbar unter https://www.bmbfsfj.bund.de/bmbfsfj/themen/bildung/ausserschulische-bildung/kulturelle-bildung-275750 (Zugriff: 29.4.2026).

BUNDESVEREINIGUNG KULTURELLE KINDER- UND JUGENDBILDUNG (BKJ) (2020): Kulturelle Bildung – Starke Kinder und Jugendliche mit Kunst, Kultur und Spiel. Was? Wo? Wer? Online abrufbar unter: https://www.bkj.de/publikation/kulturelle-bildung/ (Zugriff: 29.4.2026).

DEDERICH, Markus/Dietrich, Cornelie/Nitschmann, Hannah/Wullschleger, Isabel (2020): Ästhetische Bildung und Inklusion. In: Timm, Susanne/Costa, Jana/Kühn, Claudia/Scheunpflug, Annette (Hg.): Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde. Münster, New York. S. 45–59.

DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (o. D.): Online: https://www.unesco.de/node/822 (Zugriff: 13.9.2024).

ERIKSON, Erik H. (1973): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/M.

ERMERT, Karl (2009): Was ist kulturelle Bildung?. Online verfügbar unter https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung (Zugriff: 15.9.2024).

FREYTAG, Verena/Theurer, Caroline (2020): Ästhetisches Erleben oder Nützlichkeit? – Eine empirische Untersuchung zu Perspektiven von Lehrkräften auf ästhetische Bildung. In: Pürgstaller, Esther/Konietzko, Sebastian/Neuber, Nils (Hg.): Kulturelle Bildungsforschung. Methoden, Befunde und Perspektiven. Wiesbaden. S. 23–39.

GRÄSEL, Cornelia/Fußangel, Kathrin/Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik 52. DOI: 10.25656/01:4453. S. 205–219.

KEUPP, Heiner (2008): Identitätskonstruktionen in der spätmodernen Gesellschaft. In: *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie* 7 (2), S. 291–308. DOI: 10.1007/s11620-008-0026-5.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2022): Kulturelle Bildung unabdingbar für die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft. Die Kultusministerkonferenz beschließt Neufassung ihrer Empfehlung. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/aktuelles/pressearchiv/mitteilung/kulturellebildung.html (Zugriff: 29.4.2026).

LIEBAU, Eckart (2015): Kulturelle Bildung für alle und von allen? Über Teilhabe an und Zugänge zur Kulturellen Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-alle-allen-ueber-teilhabe-zugaenge-zur-kulturellen-bildung (Zugriff: 14.9.2024).

RAT FÜR KULTURELLE BILDUNG (2015): Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015. Studie: Kulturverständnis, kulturelle Interesse und Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Klassen an allgemeinbildenden Schulen. Begegnungsmöglichkeiten und Erfahrungen mit den Künsten. Online verfügbar unter https://www.pwc-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/12/1_Archiv_Weitere-Publ._RFKB_Allensbach_Studie_1307.pdf. (Zugriff: 15.9.2024).

https://doi.org/10.46499/2574.3888; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

RAT FÜR KULTURELLE BILDUNG (2020): Auf den Punkt I/III. Kulturort Schule. Bildungspolitische Handreichung. Online verfügbar unter https://www.pwc-stiftung.de/wp-content/uploads/2021/03/kulturort-schule.pdf. (Zugriff: 15.9.2024).

REUTER, Oliver M/Stein, Roland/Wolz, Sabine/Wilkeneit, Tanja (2020): Ästhetische Bildungsprozesse von Jugendlichen in sozial schwierigen Konstellationen. In: Timm, Susanne/Costa, Jana/Kühn, Claudia/Scheunpflug, Annette (Hg.): Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde. Münster, New York. S. 247–264.

THEURER, Caroline/Löwenberger, Kristin/Berner, Nicole/Lipowsky, Frank (2020): Wer, wie, was? Wieso, weshalb, warum? Kulturelle Bildung im Jugendalter: Ergebnisse aus dem KuBiJu-Projekt. In: Timm, Susanne/Costa, Jana/Kühn, Claudia/Scheunpflug, Annette (Hg.): Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde. Münster, New York. S. 25–43.

TILLMANN, Klaus Jürgen (2006): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. 14. Auflage. Reinbek bei Hamburg.

WINNER, Ellen/Goldstein, Thalia R./Vincent-Lancrin, Stéphan (2013): Kunst um der Kunst Willen? Ein Überblick. Paris.

https://doi.org/10.46499/2574.3888; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

NATALIA HANAUSKA, TILL SCHRÖTER

Von Tönen zur Tat

Das Nutzungspotenzial linksradikaler Musik in der politischen Bildung

1. Einleitung

Dass politische Bildung im schulischen und außerschulischen Bereich Jugendliche in ihren Lebenswelten abholen muss, um Kompetenzen und Wissen besser zu vermitteln, ist nicht neu. Dennoch gibt es erhebliche Ausbaupotenziale bei der Nutzung von Lebensweltbezügen als Ressource in der politischen Bildung: Politische Interessen verbleiben ungenutzt, Handlungspotenziale werden nicht realisiert und Möglichkeiten für Selbstwirksamkeitserfahrungen nicht wahrgenommen, wenn Lebenswelt und politische Bildung nicht zueinanderfinden (vgl. Ziemes/Deimel 2024, 88–89). Unterdessen liegt eine einfache Möglichkeit des Zugangs zu den Lebenswelten von Jugendlichen in der politischen Bildung auf der Hand: „Die meisten Jugendlichen hören politische Musik. Und zwar unabhängig davon, ob sie sich dessen bewusst sind oder nicht" (Oeftering 2020a, 75). Daraus folgt: Politische Musik kann ein fruchtbarer Bestandteil politischer Bildung sein. Auch Thomas Goll (2017, 386) kommt zum Schluss, dass „politische Musik [...] als Medium für den Politikunterricht" durchaus geeignet ist. Diese Erkenntnis scheint sich auch in anderen gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen und Fachdidaktiken durchzusetzen, da die Anzahl der Veröffentlichungen, die Musik als Medium des jeweiligen Faches in Betracht ziehen, kontinuierlich wächst. Trotz dieses Erkenntnisses aus wissenschaftlichen Kreisen bleibt Musik aus unterschiedlichen Gründen ein mangelndes bzw. sehr sparsam eingesetztes Medium im Politikunterricht (vgl. Goll 2017, 386 f.; Seibt 2010).

Ausgehend vom Nutzungspotential der politischen Musik für die schulische und außerschulische politische Bildung beschäftigt sich der vorliegende Beitrag exemplarisch mit linkradikaler Musik. Obwohl sich, als eine spezielle Art der politischen Musik, linkradikale Musik vermutlich nicht bei allen Jugendlichen in der Playlist wiederfindet und für viele gar unbekannt ist, verbirgt sich in ihr ungenutztes Potential für das Erkennen gesellschaftlicher Missstände, für das Utopisieren und die Sondierung von Durchsetzungsmöglichkeiten in einer Zukunftswerkstatt. Das Nutzungspotential linksradikaler Songs kann zum einen

https://doi.org/10.46499/2574.3890; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

neue Horizonte für den Gebrauch dieser speziellen Art politischer Musik in der politischen Bildung eröffnen und zum anderen Lehrkräfte ermutigen, sich mit politischer Musik zu beschäftigen. Dafür fokussiert sich dieser Beitrag zunächst auf das komplizierte Verhältnis von Musik und Politik. Im zweiten Schritt beleuchtet er Merkmale von linksradikaler Musik als eine besondere Ausprägung politischer Musik. Zum Schluss skizziert er eine Möglichkeit der Nutzung von linksradikaler Musik in der politischen Bildung: Im Rahmen eines entwickelten und erprobten Workshops (Hanauska/Schröter 2024b) können Jugendliche in der Zukunftswerkstatt – angeleitet von und begleitet durch linksradikale Songs – gesellschaftliche und lebensweltliche Umstände kritisieren und darauf aufbauend utopisieren. Politische Musik, Gesellschaftskritik, eigene Wertvorstellungen und Interessen sowie Handlungspotenziale treffen so aufeinander. Jugendliche werden zum politischen Handeln animiert.

2. Politik und Musik

Bereits Martin Luther formulierte den Gedanken, dass Musik das ist, was über die menschlichen Gefühle herrscht (vgl. Reingrabner 1999, 206). Musik wirkt sich auf Menschen unterschiedlich aus: Sie kann beispielsweise durchaus erholsam und sogar heilsam sein (vgl. Kölsch 2019); sie lässt unsere Erinnerungen aufleben und unsere Kreativität aufblühen. Neurowissenschaftliche Befunde weisen auf eine Vielzahl von durch Musik und ihre Verarbeitung angestoßenen Prozessen im menschlichen Körper hin (vgl. Koelsch 2014). Aber Musik kann auch negative Effekte haben: Durch Musikfolter kommt ihre „dunkle und zerstörerische Seite" (Epler 2013) zum Vorschein. Sie wird ebenso zu manipulativen Zwecken eingesetzt, wie zahlreiche historische und gegenwärtige Beispiele zeigen (vgl. Uhrig 2024). Die starke Macht von Musik ist auch der Politik nicht entgangen. Beide pflegen „eine komplizierte asymmetrische Beziehung" (Hanauska/Schröter 2024b, 1), wobei Politik stärker auf Musik wirkt als umgekehrt (vgl. Heister 1997, 1661). Treffend bezeichnet Ute Canaris (2005, 25) die Rollen von Musik, die das komplizierte Verhältnis im Paar prägen, „als Magd, Begleiterin und Modell der Politik". Da diese Rollen im Verlauf des in diesem Beitrag skizzierten Workshops vorzufinden sind, soll im Folgenden auf sie ausführlicher eingegangen werden. Wir übernehmen die grundlegende Argumentation Canaris sowohl im Workshop als auch in diesem Beitrag und orientieren uns dort auch wörtlich an Canaris, während wir hier die Funktionen in den Vordergrund stellen.

https://doi.org/10.46499/2574.3890; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

2.1 Musik im Dienste von Politik

In ihrer Rolle als *Magd der Politik* wird Musik zu unterschiedlichen Zwecken, zu unterschiedlichen Zeiten und an unterschiedlichen Orten von unterschiedlichen Personen(-gruppen) und Institutionen eingesetzt. Sie ist aus dieser Perspektive funktionales Instrument von Politik. So wurden beispielsweise die Musik von Richard Wagner als Propagandainstrument des nationalsozialistischen Regimes eingesetzt und die Werke von Ludwig van Beethoven für die Legitimation der weltweiten führenden Rolle des nationalsozialistischen Deutschlands neugedeutet (vgl. Pieper/Walther/Scriba 2015). Nicht nur das nationalsozialistische, sondern auch das „personalistische" (Baumann/Stykow 2025, 304) russische Regime von Vladimir Putin instrumentalisiert Musik für seine Propagandazwecke, zum Beispiel durch Songs von bekannten kremltreuen Propaganda-Sänger*innen Julija Čičerina, Oleg Gazmanov und Šaman. Welche Wirkung Musik jedoch letztlich entfaltet, hängt auch von ihrer Zielsetzung ab. Selbstverständlich wird auch in Demokratien von Musik Gebrauch für politische Zwecke gemacht. Barack Obama setzte in seinem Präsidentschaftswahlkampf 2008 gezielt „Musik als tragendes Element" (Seidel 2012, 9) ein: Schwarze und weiße Künstler*innen, junge Musiker*innen, die moderne Musikrichtungen wie Hip-Hop repräsentierten, als auch ältere Künstler*innen unterstützten den damaligen Präsidentschaftskandidaten – die Diversität der Bevölkerung in den Vereinigten Staaten konnte so in Szene gesetzt werden.

2.2 Musik als historisch-politische Dokumentation

Musik kann auch als *Begleiterin der Politik* wahrgenommen werden. In dieser Rolle spiegelt sie den Zeitgeist wider. Die Songs bewahren die wichtigsten Ereignisse auf, dabei geben sie einerseits Inhalte wieder und andererseits lassen sie uns die zu den jeweiligen Zeitpunkten vorherrschenden Stimmungen nachvollziehen. Musik begleitet die Politik und symbolisiert die Zeitgeschichte, wobei nachfolgende Generationen nicht immer über die Bedeutung und den politisch-historischen Kontext im Bilde sind.

Beispielhaft kann Nenas „99 Luftballons" (1983) als Spiegel der Eskalation im Kalten Krieg, des Konflikts zwischen Ost und West, angeführt werden. „Wind of Change" (1990) der Scorpions, „Freiheit" (1987) von Marius Müller-Westernhagen, „Looking for Freedom" (1989) von David Hasselhoff, „Heroes" (1977) von David Bowies oder „Sonderzug nach Pankow" (1983) von Udo Lindenberg – all diese Songs werden in Deutschland mit Mauerfall und Wiedervereinigung in Verbindung gebracht (vgl. o. A. 2019). John Lennons utopisches Musikprojekt „Imagine" (1971), die „Hymne der Friedensbewegung" (Huber

https://doi.org/10.46499/2574.3890; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

2014), ist auch heute noch präsent: So begleitete das Lied friedliche Kundgebungen in Deutschland nach dem russischen Angriff auf die Ukraine am 24. Februar 2022 und galt als Zeichen der Solidarität mit der Ukraine. Wenige Monate zuvor begleiteten alte Seefahrerlieder die von Lockdowns und Isolationsvorschriften geprägte Coronapandemie. Besonders der „Wellerman" (19. Jahrhundert) aber auch andere Walfängerlieder und Shanties wurden auf Social Media Plattformen populär und stiegen bis in hohe Chart-Platzierungen auf. Die Isolation (junger Menschen) während der Pandemie spiegelt sich in den Leben der Seefahrer, die in den Liedern besungen werden, wider (vgl. Sharp 2021). „Macht kaputt, was euch kaputt macht" (1970) war die erste Single von Ton Steine Scherben und zugleich einer der ersten deutschsprachigen Rocksongs. Seit den 1970er Jahren ist das Lied zum unentbehrlichen Begleiter deutscher linker Szenen geworden: Im Kontext der Friedens- und Anti-AKW-Bewegungen lief der Song ebenso wie zur Zeit der Sponti-Bewegung und in der Hausbesetzer-Szene (vgl. Meinhold 2024). Dass der Song seit jeher mehrmals gecovert wurde, beispielsweise von Dritte Wahl, HC Baxxter und Crystal Soda Creme, zeugt von seiner Bedeutung, die bis zum heutigen Tage anhält.

2.3 Musik als gesellschaftspolitischer Entwurf

Schließlich kann Musik als *Modell der Politik* fungieren. Künstler*innen können in ihren Werken ihre Imaginationen von Utopien als besseren Ordnungen oder auch Dystopien als Fantasien von negativen, unerwünschten Ordnungen ausleben. Roger Behrens (1995, 24) beschreibt die Utopie als „Phantasie, die Fähigkeit zum Tagträumen, ohne sich in Luftschlössern zu verlaufen". So zählt beispielsweise das Leben ohne Religionen, ohne Landesgrenzen, in Frieden, ohne Besitztümer, ohne Hunger und Habgier, wie uns dies John Lennon in „Imagine" darstellte, zu einer der berühmtesten Utopien. Gleichsam stellt Ton Steine Scherben in ihrem Song „Der Traum ist aus" (1972) eine utopische gesellschaftliche Ordnung ohne Waffen, ohne Kriege, mit Frieden, leeren Gefängnissen und offenen Türen vor.

Künstler*innen stellen in ihren Songs utopische Projekte als Gegenmodelle für bestehende kritikwürdige soziale, politische und wirtschaftliche Missstände dar. In der Musik gibt es zahlreiche Beispiele für utopische Entwürfe. Sie lassen sich sowohl in der klassischen Kunstmusik als auch in populärer Musik finden – von Beethoven („Alle Menschen werden Brüder") über Stockhausen („Hymnen") bis zum modernen rappenden Kommunisten Vizzion (vgl. Noeske 2024, Matuschek o. J.). Ähnlich wie in literarischen Utopien beleuchten musikalische Utopien kritikwürdige Missstände, liefern Lösungsvorschläge, wie sie

https://doi.org/10.46499/2574.3890; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

zu beseitigen sind und entwerfen Bilder von besseren Alternativen. Zweifellos unterscheiden sich die musikalischen utopischen Projekte von den klassischen Utopien, wie sie in der Literatur oder in sozialphilosophischen Diskursen vorzufinden sind. Denn Utopien können in Liedern – aufgrund der medienspezifischen Limitation des Umfangs – nicht so detailliert und präzise ausformuliert werden, wie beispielsweise in Romanen. In diesem Zusammenhang konstatieren Natalia Hanauska und Till Schröter (2024a, 117) in Hinblick auf von ihnen untersuchte utopische Entwürfe in linksradikaler Musik, dass „die Beschreibungen der zu erstrebenden politischen, sozialen, wirtschaftlichen utopischen Ordnungen" in den Liedern „eher schmal" ausfallen. Dies ist durch die Kürze der Lieder zu erklären. Da Utopien in moderner linksradikaler Musik den Gegenstand des hier skizzierten Workshops bilden, muss zunächst auf linksradikale Musik eingegangen werden.

3. Linksradikale Musik als Ausprägung politischer Musik

Linksradikale Musik ist zunächst der politischen Musik zuzuordnen: Politischer Musik bzw. politischen Songtexten – hier also linksradikaler Musik – wird ein breiter, umfassender Politikbegriff bzw. eine breite Konzeption des Politischen zugrunde gelegt. Somit ist ein politisches Lied nach Tonio Oeftering (2020a, 77) „als ein kommunikativer Akt im öffentlichen Raum wahrnehmbar, der bestimmte Interessen verfolgt und diese in die öffentlich getragene Kommunikation und in das gemeinsame Sprechen und Handeln einspeist". Der Einfluss politischer Musik kann somit weit über möglicherweise schmale Zielgruppen hinausgehen und in die Gesellschaft hineinwirken. Politische Musik ist neben anderen identitäts- und bewusstseinsbildenden „Baustein[en]" (Oeftering 2020b, 8) ein fester Bestandteil der kulturellen und politischen Szenen, auch der linksradikalen. Doch was versteht man unter linksradikaler Musik?

Obwohl das Adjektiv „linksradikal" geläufig ist, gibt es keine einheitliche und vor allem präzise Definition. Wir stützen uns bei den Überlegungen zum Begriff „linksradikale Musik" und zu seiner Abgrenzung von den anderen, oft synonym verwendeten Begriffen auf die Vorarbeiten des Instituts für Demokratieforschung der Universität Göttingen und verstehen darunter jene Songs, welche „die allen Linken gemeinsame Zielvorstellung einer nach sozialer Gleichheit strebenden Veränderung der Gesellschaft an ihrer Wurzel" (Riedl/Micus 2017, 21) transportieren. Diese abstrakte Zielsetzung einer gleicheren, freieren und gerechteren Ordnung kann „durchaus mit dem Grundgesetz vereinbar und je nach Sozialstaatsinterpretation sogar angelegt" (Riedl/Micus 2017, 21) sein. Links-

https://doi.org/10.46499/2574.3890; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

radikale Songs lehnen etablierte liberaldemokratische Praktiken des Dialoges und des Kompromisses ab. Die Bereitschaft zum Wechsel von der Einstellungsebene (Radikalismus) zur Handlungsebene (Militanz[1]) wird vermittelt: Politische Gegner*innen können bzw. sollen aggressiv, nicht selten gewalttätig, bekämpft, in Teilen auch beseitigt, werden. Entscheidend für das Erreichen des Zielzustandes und für die Unterscheidung/Abgrenzung linksradikaler Musik von linker Musik sind die in den Songs propagierten Mittel. Sie machen die Radikalität aus. Diese Mittel werden eingesetzt, um den Zielzustand zu erreichen, und grenzen linksradikale Musik von linker Musik ab. Sie können illegal und/oder illegitim sein. Daraus folgt, dass linksradikale Musik aus unserer Sicht nicht per se mit der Musik gleichgesetzt werden kann, die vom Bundesamt für Verfassungsschutz (2013) und von Extremismusforscher*innen (vgl. Madest 2013, 2014a, 2014b) als „extremistisch" bezeichnet wird. Dies führt dazu, dass wir erstens auf die damit einhergehende Stigmatisierung[2] verzichten und zweitens ein umfangreiches Datenkorpus mit linksradikaler Musik anlegen konnten, das erheblich mehr Songs enthält, als nur indizierte Lieder. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass die Datenerhebung für das im Laufe eines iterativen Verfahrens entstandene Datenkorpus auf der Text- und nicht auf Musiker*innenebene stattfand (vgl. Schröter/Hanauska 2025). Bei der Zusammenstellung des Datenkorpus waren für uns die aus der oben angeführten Begriffsdefinition abgeleiteten Kriterien entscheidend:

a) Vorstellung von einer gleicheren, freieren und gerechteren Ordnung;
b) Ablehnung des Dialoges und Kompromisses mit als Feinden wahrgenommenen Akteuren und Institutionen (vgl. Schröter/Hanauska 2025);
c) Bereitschaft zur Militanz und aggressive, gewalttätige Bekämpfung oder sogar Beseitigung des politischen Gegners.

Ein wesentliches Merkmal von linksradikaler Musik besteht darin, dass sie öffentliche Missstände kritisiert. Dadurch werden – mitunter gewaltsame – Mittel legitimiert, die auf die Beseitigung dieser Problemlagen ausgerichtet sind. Dabei können alternative politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche utopische Ordnungen, die ideologisch unterfüttert sind, nur dann erreicht werden, wenn

1 Militanz ist nicht mit Gewalt gleichzusetzen. In Anlehnung an Nils Schuhmacher (2017, 40) lässt sich Militanz als „eine kämpferische Grundhaltung […], Inszenierungen von Gewaltfähigkeit und Verteidigungsbereitschaft" verstehen.

2 „Wie diese Einschätzungen [des Verfassungsschutzes] zustande kommen, ist derweil unklar. Hier zeigen sich die bekannten Kernprobleme nachrichtendienstlicher Erkenntnisse: in der mangelnden Transparenz und demokratischen Kontrolle" (Schröter/Hanauska 2025, 169).

https://doi.org/10.46499/2574.3890; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Feinde, die sich um die Verhinderung dieser Utopien bemühen, bekämpft werden. Somit entwickelt linksradikale Musik oft auch eine produktive Komponente, die der destruktiven Komponente der Feindbildkonstruktion und Feindbekämpfung gegenübersteht. Schematisch lässt sich die Interaktion wie folgt darstellen:

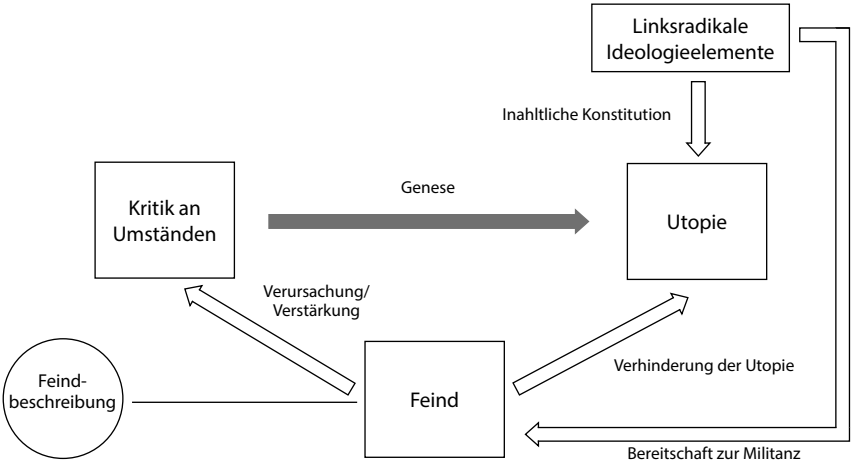


Abbildung 1. Interaktion von relevanten Kategorien in linksradikaler Musik (nach Hanauska/ Schröter 2024a, 108).

Linksradikale Musik bietet somit ein großes Potential für die Auseinandersetzung mit utopischen Entwürfen, denn „Utopien [...] bilden nach wie vor einen wichtigen kollektiven Bezugspunkt linker politischer Identität, indem sie gemeinsame Fluchtlinien für politisches Handeln formulieren" (Matuschek u. a. 2011, 203).

4. Linksradikale Musik – Eine Zukunftswerkstatt

Beim Einsatz des Mediums „politische Musik" im Politikunterricht unterscheidet Goll (2017, 388) zwischen zwei Arbeitswegen: der „Rekonstruktion historisch-politischer Zustände" und der „Positionierung [politischer Musik] im politischen Prozess". Mit der Nutzung von Musik für die Zukunftswerkstatt schlagen wir den zweiten Weg ein, denn sie soll bei der Rekonstruktion von Problemlagen sowie bei der Ausarbeitung der Handlungsstrategien (Verwirklichungsphase) hilfreich sein. Ähnlich wie der Erfinder der Zukunftswerkstatt Robert Jungk verschiedene Zukunftswerkstätten durchführte, um Menschen zu motivieren, „an der Gestaltung ihrer Zukunft mitzuwirken und sie nicht den

https://doi.org/10.46499/2574.3890; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Politikern und Experten zu überlassen" (Meierhenrich 2017, 506), soll die Zukunftswerkstatt anhand linksradikaler Musik die Jugendlichen ermutigen, bestehende Missstände zu identifizieren, (un)mögliche Szenarien ihrer Beseitigung und eigene Handlungsstrategien zu entwickeln, sowie ihre Verwirklichung kritisch zu hinterfragen, kurzum: politisches Handeln im Rahmen eines Workshops zu fördern.

Für die Ziele des entwickelten Workshops wurden zwei Lieder ausgewählt: „Festung Europa" von *Kurzer Prozess* (Album „Blaulichtmilieu", 2008) und „Radikaler Wirtschaftsextremismus" von *chrizki* (Album „Glücklich Arbeitslos Für Herrschaftsfreien Klimawandel", 2022). Die für die Analyse ausgewählten Lieder sind lediglich als Vorschlag und nicht als Muss zu verstehen. Denn, wenn man im Themenbereich „Musik und Politik" arbeitet, kann „eigentlich alles falsch gemacht werden: Zur jeder Auswahl [sic!] der Lieder könnte es (bessere) Alternativen geben" (Kuhn 2021, 67).

Nach einer kurzen Einführungs- und Informationsphase, in der die Schüler*innen die Lieder (sowohl Text als auch Musik) kennengelernt und über ihre Wirkung reflektiert haben (mehr dazu bei Hanauska/Schröter 2024b, 17 ff.), beginnt die Arbeit am Herzstück des Workshops, der Zukunftswerkstatt. Sie versteht sich als „soziale Problemlösungsmethode zur Demokratisierung der Gesellschaft und zur Entwicklung von Visionen und Innovationen für eine ‚zukunftsfähige' Gesellschaftsgestaltung" (Weinbrenner 2000, 214) und eignet sich für die Förderung von politischer Handlungskompetenz sowie für die Arbeit an Utopien. Die wesentlichen Merkmale der Methode lassen sich mit folgenden Adjektiven beschreiben: basisdemokratisch, integrativ, ganzheitlich, kreativ, kommunikativ, provokativ (vgl. Weinbrenner 2000, 214 f.). Sie hebt sich damit in ihrer Aktivierungsfähigkeit und Schülerorientierung von anderen Formaten der Unterrichts- und Workshopgestaltung ab. Die Zukunftswerkstatt selbst besteht aus verschiedenen Phasen, die in den Workshop eingebettet sind.

Am Anfang der Zukunftswerkstatt steht die Kritikphase: Dort sammeln die Teilnehmenden alle Kritikpunkte, Probleme und Missstände, die aus ihrer Sicht relevant sind. Als Quellen für die Kritikphase dienen nicht nur die zu analysierenden Songs, sondern auch eigene Vorstellungen, Erfahrungen und Vorwissen der Jugendlichen. Denn: Die in den Musikstücken im Rahmen der Einführungs- und Informationsphase geäußerte Kritik muss nicht in vollem Umfang einen Bezug zu den Lebenswelten der Teilnehmenden darstellen. Die Teilnehmenden äußern ihre Kritik in der Kritikphase auf ähnlich polemische und radikale Art und Weise, wie sie es zuvor in den Liedtexten wahrgenommen haben. Das Erarbeiten und Äußern von Lösungsvorschlägen ist an dieser Stelle noch nicht erlaubt, denn

https://doi.org/10.46499/2574.3890; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

es geht lediglich darum, gesellschaftliche Problemlagen zu thematisieren. Die Teilnehmenden problematisieren eigene alltägliche Probleme und Herausforderungen. Sie erkennen außerdem deren Verbindungen zu politischen Strukturen und gesellschaftlichen Verhältnissen[3]. Auf diese Weise entsteht am Ende der Kritikphase ein Pool aus gesellschaftlichen Umständen, die die Teilnehmenden und die Lieder als kritikwürdig identifiziert haben – die Problemlage ist evident. Welche Kritikpunkte letztendlich in diesem Problemlagenpool ihren Platz finden, ist offen. Es ist nun denkbar, dass die Jugendlichen aus der Liederanalyse Missstände und Probleme wie beispielsweise *Rassismus, Ausländerfeindlichkeit, Hunger, Kälte* und *Empathielosigkeit seitens des Staates* mitnehmen können. Ob sie typisch linke Themenkomplexe wie zum Beispiel *Kapitalismus, staatliche Grenzen, Ausbeutung von Drittstaaten, Arm und Reich, Wirtschaftsextremismus* aus den zu analysierenden Liedern auf ihre Liste mit den Problemen aufnehmen, lässt sich im Voraus nicht sagen.

Dann folgt die Fantasiephase. Hier werden utopische Projekte entwickelt: Die in der Kritikphase gesammelten Kritikpunkte, Probleme, Missstände sollen ins Positive umgedreht werden. Utopien sind im Werkstattverständnis positive, idealisierte (politische und gesellschaftliche) Ordnungen, die wünschenswert sind und denen „Maßstabfunktion zukommt" (Pieper 1989, 577). Die Lernenden können dabei ihrer Fantasie freien Lauf lassen: Die Teilnehmenden gehen davon aus, dass Geld unbegrenzt ist; jegliche technische Umsetzung ist möglich; Macht und Ressourcen sind vorhanden. Auch bei der darauffolgenden Präsentation ihrer utopischen Projekte sind die Teilnehmenden frei: Denkbar sind diese beispielsweise als Gedichte oder Lieder, als Bilder oder Collagen. Kurze darstellende Spiele, Plakate oder Pantomime sind ebenso möglich – der Kreativität sind keine Grenzen gesetzt.

Am Ende der Werkstattarbeit steht die Verwirklichungsphase. Hier sollen die in der Fantasiephase entwickelten utopischen Projekte auf die Möglichkeit ihrer Verwirklichung – oder zumindest einiger ihrer Elemente – überprüft werden. Diese Phase eignet sich gut, um Lösungs- und Umsetzungsstrategien zu entwickeln. Die Lernenden entscheiden gemeinsam, ob die in den Songs angebotenen Handlungsoptionen (teilweise) übernommen oder verworfen werden. Interessant und offen ist dabei, wie sich die Jugendlichen entscheiden. Neigen sie eher zu radikalen Lösungen, wie sie in den zu analysierenden Songs zu finden sind? Beispiele dafür wären „wir sprengen alle Staaten", „Deutschland, deine

3 Sie haben dafür mit den Liedern bereits eine Vergleichsfolie, wie dies geschehen kann, bearbeitet.

https://doi.org/10.46499/2574.3890; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Mauern werden fallen", „fight law and border", das „Zerstören des Zerstörerischen" und die Flucht in die „lebendigen Utopien". Oder entscheiden sich die Lernenden für demokratische Handlungsoptionen, wie beispielsweise Reformen, Aufklärung, Gesetzesänderung? Zum Schluss diskutieren die Jugendlichen, welche Lösungsvorschläge unter welchen Bedingungen realisierbar wären und woran sie scheitern würden. Sie lernen dabei, was für die Durchsetzung eines Projektes zu berücksichtigen ist und knüpfen ihre utopischen Ideen zurück an die Realität.

Am Ende des Workshops bieten sich für die Evaluation die Methoden soziometrisches Aufstellen und das Ampelspiel an. Mit soziometrischem Aufstellen „beurteilen und äußern [die Jugendlichen] ihre Gefühls- und Stimmungslagen in Bezug auf während des Werkstattprozesses entstandene Emotionen und mögliche Konfliktsituationen" (Hanauska/Schröter 2024b, 24). Das Ampelspiel ermöglicht den Teilnehmenden inhaltliche Urteile und Reflexionen: Sie beurteilen und reflektieren die in der Zukunftswerkstatt entwickelten Handlungsoptionen. Dafür halten sie farbige Zettel (rot, grün oder gelb) hoch, wenn sie die Frage oder Aussage entsprechend ablehnen, ihr zustimmen oder unentschlossen sind (vgl. Hanauska/Schröter 2024b, 25 f.)

Anzumerken ist, dass die Durchführung der Zukunftswerkstatt nicht nur im Rahmen eines zeitlich knappen Workshops – wie oben skizziert – möglich ist, sondern auch die Umsetzung im Rahmen eines mehrtägigen Workshops (z. B. Projektwoche) empfehlenswert ist. So können Jugendliche selbst zu Entscheider*innen werden und politisches Handeln üben – auch wenn es sich zunächst in Form von Utopien manifestiert.

5. Abschlussplädoyer: Mehr Musik in der politischen Bildung

Nicht alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen interessieren sich gleichermaßen für Politik: „Eher hat Politik – trotz der allgegenwärtigen Krisen – einen geringen Stellenwert in ihrem Leben" (Bundeszentrale für politische Bildung 2024). Die Hauptgründe dafür sind Gefühle der Einflusslosigkeit, mangelnde persönliche Kompetenzen sowie politische Apathie (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2024). Kann politische Musik möglicherweise Abhilfe schaffen und die Lebenswelten von Jugendlichen stärker an politische Bildungsangebote knüpfen? Der vorliegende Beitrag ist der Meinung: Ja, auf jeden Fall. In Anlehnung an Marc Calmbach und Silke Borgstedt (2012, 59), die in ihrer Studie „Unsichtbares Politikprogramm" Rap als „eine wichtige Einflugschneise für die politische Bildung" identifizieren, weist dieser Beitrag auf linksradikale Musik hin, die ein großes

https://doi.org/10.46499/2574.3890; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Nutzungspotenzial im Rahmen politischer Bildungsangebote entfalten kann. Linksradikale Musik kritisiert anschaulich und polemisch gesellschaftliche Missstände und bietet gleichzeitig Möglichkeiten, von einer besseren Welt zu träumen.

Sie ist im Rahmen des skizzierten Workshops als Informations- und Impulsquelle für gesellschaftliche und politische Verhältnisse zu verstehen. Die Entwicklung von eigenen utopischen Projekten – positiver, idealisierter, wünschenswerter politischer und gesellschaftlicher Ordnungen, die anzustreben sind – kann zur Förderung von Kritik- und Konfliktfähigkeit sowie politischen Handlungs- und Urteilskompetenzen beitragen. Wie die Erreichung jener Utopien – nach der Meinung linksradikaler Lieder – zustande kommen kann, ist hingegen selten vereinbar mit liberaldemokratischen Vorstellungen von politischen Prozessen. Es lohnt sich deshalb, auch individuell darüber nachzudenken, wie kühne Gesellschaftsträume verwirklicht werden können. All das geschieht in der Zukunftswerkstatt. Das Werkstück? Die Gesellschaft. Das Werkzeug? Die Imaginationsfähigkeit von Jugendlichen. Die Handwerker*innen? Die Jugendlichen selbst!

Literatur

BAUMANN, Julia/Stykow, Petra (2025): Das politische System Russlands. In: Priebus, Sonja/Beichelt, Timm (Hg.): Die politischen Systeme im östlichen Europa: Institutionen, Akteure und Prozesse. Wiesbaden, S. 297–324.

BEHRENS, Roger (1995): Die Aktualität des Utopischen in der Kunst. Ein Streifzug, verstreute Gedanken zum Form-Inhalt-Problem aufnehmend. In: Utopie kreativ, H. 62, 12/1995, S. 24–33. Online: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Utopie_kreativ/62/62.pdf (Zugriff: 25.6.2024).

BUNDESAMT FÜR VERFASSUNGSSCHUTZ (2013): Verfassungsschutzbericht 2011. 2. Aufl., Berlin.

BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (2024): SINUS-Jugendstudie 2024 – „Wie ticken Jugendliche?“, 12.6.2024. Online: https://www.bpb.de/die-bpb/presse/pressemitteilungen/549425/sinus-jugendstudie-2024-wie-ticken-jugendliche/ (Zugriff: 15.7.2024).

CALMBACH, Marc/Borgstedt, Silke (2012): „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. In: Kohl, Wiebke/Seibring, Anne (Hg.): „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. Bonn, S. 43–80.

CANARIS, Ute (2005): Dienerin, Gefährtin oder Wegweiserin? Was Musik mit Politik zu tun hat. In: Canaris, Ute (Hg.): Musik//Politik. Texte und Projekte. Bochum, S. 21–46.

EPLER, Jakob (2013): Die dunkle Seite der Musik. In: Deutschlandfunk, 21.3.2013. Online: https://www.deutschlandfunk.de/die-dunkle-seite-der-musik-100.html (Zugriff: 23.8.2024).

GOLL, Thomas (2017): Musik. In: Reinhardt, Volker/Lange, Dirk (Hg.): Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung. Band 2. Hohengehren, S. 384–391.

https://doi.org/10.46499/2574.3890; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

HANAUSKA, Natalia/Schröter, Till (2024a): „Ich gründe jetzt meinen eigenen Staat und mein Staat ist kein Staat!" Utopien in linksradikaler deutschsprachiger Musik. In: Zeitschrift für Menschenrechte, 2/2024, S. 102–120

HANAUSKA, Natalia/Schröter, Till (2024b): Utopien anhand linksradikaler Musik – Eine Zukunftswerkstatt. Ein Workshop für Jugendliche und junge Erwachsene in der schulischen und außerschulischen politischen Bildung. Göttingen. Online: https://www.linke-militanz.de/publikationen/workshop-utopien-linksradikale-musik/ (Zugriff: 12.9.2024).

HEISTER, Hanns-Werner (1997): Politische Musik. In: Finscher, Ludwig (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart: allgemeine Enzyklopädie der Musik. Sachteil 7. Kassel, S. 1661–1682.

HUBER, Daniel (2014): 33 Songs, die Geschichte schrieben. In: Watson, 19.12.2014. Online: https://www.watson.ch/wissen/viva/688920824-33-songs-die-geschichte-schrieben (Zugriff: 21.6.2024).

KOELSCH, Stefan (2014): Brain correlates of music-evoked emotions. In: Nature Reviews Neuroscience, 15 (2014), S. 170–180.

KÖLSCH, Stefan (2019): Good Vibrations. Die heilende Kraft der Musik. Berlin.

KUHN, Hans-Werner (2021): Musik und Politik. Politisch-kulturelles Lernen als Zugang Jugendlicher zur Politik?! Hermeneutische Aspekte eines doppelten Zusammenhangs. In: Goll, Thomas/Friedrichs, Werner (Hg.): Politik in der Kunst – Kunst in der Politik. Zum Potential ästhetischer Zugänge zur Politik. Wiesbaden, S. 63–82.

MADEST, Ulrike (2013): Linksextremistische Musik in Deutschland. In: Backes, Uwe/Gallus, Alexander/Jesse, Eckhard (Hg.): Jahrbuch Extremismus & Demokratie, 25. Jahrgang. Baden-Baden, S. 136–149.

MADEST, Ulrike (2014a): Linksextremistische Musik. In: Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen, 95, S. 35–42.

MADEST, Ulrike (2014b): Noten des Hasses: Feindbilder in rechts- und linksextremistischer Musik im Vergleich. In: Pfahl-Traughber, Armin (Hg.): Jahrbuch des Extremismus und Terrorismusforschung 2014 (II). Brühl/Rheinland, S. 58–83.

MATUSCHEK, Clemens (o.J.): Stichwort „Utopie" – Die Playlist. Online: https://www.elbphilharmonie.de/de/mediathek/stichwort-utopie-die-playlist/139 (Zugriff: 22.8.2024).

MATUSCHEK, Ingo u.a. (2011): Links sein. Politische Praxen und Orientierungen in linksaffinen Alltagsmilieus. Wiesbaden.

MEIERHENRICH, Volker (2017): Zukunftswerkstatt. In: Reinhardt, Volker/Lange, Dirk (Hg.): Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung. Band 2. Hohengehren, S. 506–512.

MEINHOLD, Philip (2024): Musik ist eine Waffe – Die Geschichte von Ton Steine Scherben. In: ARD Audiothek. Online: https://www.ardaudiothek.de/sendung/musik-ist-eine-waffe-die-geschichte-von-ton-steine-scherben/13224183/ (Zugriff: 24.8.2024).

NOESKE, Nina (2024): Sitting Here in Nowhere Land: Musik in Utopien – Utopien in Musik. In: H-Soz-Kult, 13.3.2024. Online: https://www.hsozkult.de/event/id/event-142728 (Zugriff: 22.8.2024).

https://doi.org/10.46499/2574.3890; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

O.A. (2019): 30 Jahre Mauerfall: Diese Songs wurden Soundtrack zur Wende. In: RedaktionsNetzwerkDeutschland (rnd), 9.11.2019. Online: https://www.rnd.de/kultur/30-jahre-mauerfall-diese-songs-wurden-soundtrack-zur-wende-ACYPSN5RN5GLXLKIT23ZAJCSRQ.html (Zugriff: 4.3.2025).

OEFTERING, Tonio (2020a): Politische Musik und Politische Bildung. In: Gloe, Markus/Oeftering, Tonio (Hg.): Politische Bildung meets Kulturelle Bildung. Baden-Baden, S. 75–89.

OEFTERING, Tonio (2020b): Musik, Politik und Politische Bildung. In: Journal für Politische Bildung 3/2020, S. 6–11.

PIEPER, Annemarie (1989): Utopie. In: Görres-Gesellschaft (Hg.): Staatslexikon. Recht-Wirtschaft-Gesellschaft. 7., völlig neu bearb. Aufl. Band 5. Freiburg, S. 577.

PIEPER, Katrin/Walther, Lutz/Scriba, Arnulf (2015): Musik. In: Lebendiges Museum Online. Online: https://www.dhm.de/lemo/kapitel/ns-regime/kunst-und-kultur/musik (Zugriff: 4.3.2025).

REINGRABNER, Gustav (1999): Mensch – Musik – Religion. Aspekte einer mehrschichtigen Beziehung. In: Matreier Gespräche – Schriftenreihe der Forschungsgemeinschaft Wilheminenberg, S. 201–213. Online: https://www.zobodat.at/pdf/Matreier-Gespraeche_1999_0201-0213.pdf (Zugriff: 21.6.2024).

RIEDL, Jonathan/Micus, Mathias (2017): Der blinde Fleck des Extremismus(-Begriffes). Überlegungen zu einer möglichen Alternative. In: Demokratie Dialog, 1/2017, S. 16–22.

SCHRÖTER, Till/Hanauska, Natalia (2025): Feindbildkonstruktionen in der linksradikalen Musikszene. In: Hensel, Alexander/Bohla, Marie (Hg.): Linke Militanz. Erkenntnisse und Erfahrungen aus Forschung und Praxis. Göttingen, S. 165–180.

SCHUHMACHER, Nils (2017): „Küsst die Faschisten". Autonomer Antifaschismus als Begriff und Programm. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 42/43 2017, S. 35–41.

SEIBT, Marco (2010): Musik (Pop). In: Besand, Anja/Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch Medien in der politischen Bildung. Bonn, S. 320–333.

SEIDEL, Tina (2012): Musik als politisches Mittel in Barack Obamas Wahlkampf 2008. In: Samples 11/2012. Online: https://gfpm-samples.de/Samples11/seidel.pdf (Zugriff: 18.6.2024).

SHARP, David (2021): Sea shanties are having a moment amid isolation of pandemic. In: Associated Press, 29.1.2021. Online: https://apnews.com/article/sea-shanties-oddities-coronavirus-maine-52aa8b2eb3d711a954384f1f6c21b692 (Zugriff: 5.3.2025).

UHRIG, Stefanie (2024): Wie Musik dein Leben beeinflusst. In: Quarks, 30.6.2024. Online: https://www.quarks.de/gesellschaft/musik-gehirn-wirkung-funktion-leben-beeinflusst/ (Zugriff: 23.8.2024).

WEINBRENNER, Peter (2000): Zukunftswerkstatt. In: Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hg.): Lexikon der politischen Bildung (Hg. von Georg Weißeno), Band 3: Methoden und Arbeitstechniken. Schwalbach/Ts., S. 214–217.

ZIEMES, Johanna F./Deimel, Daniel (2024): Identität, Interesse und Selbstwirksamkeit. Überzeugungen von Schüler*innen über sich selbst. In: Abs, Hermann Josef u. a. (Hg.): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich. Münster, S. 77–92.

https://doi.org/10.46499/2574.3890; CC-BY-ND 4.0

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Autor*innen

LUCAS AURADNICZEK promoviert am Max-Weber-Kolleg der Universität Erfurt in Musikwissenschaft und Soziologie zum Phänomen der Entfremdung in Popularmusik. Seine Arbeitsbereiche umfassen außerdem die Musikpädagogik, -ästhetik und -semiotik.

DR. DES. THERESA BECHTEL ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Didaktik der Demokratie. In ihrer Forschung und Lehre setzt sie sich vor allem mit Nationalismus- und Rassismuskritik sowie mit der sozialen Kategorie Gender auseinander.

STEFAN BREUER ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für die Didaktik der politischen Bildung an der TU Dresden.

DR. UDO DANNEMANN ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft im Arbeitsbereich Politikdidaktik und Politische Bildung an der FU Berlin.

SARAH GÖHMANN arbeitet bei der Landeszentrale für politische Bildung in Bremen. Davor war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bremen in der Arbeitsgruppe Politikdidaktik tätig.

NATALIA HANAUSKA ist seit 2022 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Demokratieforschung der Georg-August-Universität Göttingen. Ihre Forschungsinteressen sind Radikalisierungsprozesse und linke Militanz.

MARIAN HUMMEL ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Politische Bildung der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt und Gastdozent an der Akademie für politische Bildung Tutzing. Er arbeitet u. a. zur Planspielmethode.

RICO LEWERENZ ist Lehrer für Mathematik, Wirtschaft und politische Bildung an einem sächsischen Gymnasium, außerdem Referent in der Lehramtsausbildung. Arbeitsschwerpunkte: zeitgemäßer Politikunterricht mit digitalen Formaten sowie HipHop und Rapmusik als Zugang zu politischen und gesellschaftlichen Themen für Kinder und Jugendliche.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

MICHAEL NAGEL ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Didaktik der Demokratie und an der Leibniz School of Education an der Leibniz Universität Hannover. Seine Arbeitsschwerpunkte sind u. a. Nachhaltigkeit, Demokratiebildung und Partizipation.

CAROLINE-SOPHIE PILLING-KEMPEL ist Doktorandin, Lehrbeauftragte, Projektmitarbeiterin und Stipendiatin der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg in der Abteilung Kultur- und Medienbildung. Sie studierte Kunst- und Kulturmanagement und kulturelle Bildung in Karlsruhe, Istanbul und Ludwigsburg. Ihre Forschungsschwerpunkte legt sie u. a. auf Räume von Gehörlosen und Hörenden sowie die Konstruktion von Normalität und „Nichtbehinderung" in der Alltagspraxis.

DR. SABINE SCHNEIDER-BINKL ist Professorin für Musikpädagogik an der Stella Vorarlberg Privathochschule für Musik in Feldkirch. Davor führten sie Professurvertretungen an die Hochschule für Musik Trossingen und an die Justus-Liebig-Universität Gießen. Die Schwerpunkte ihre Forschung und Lehre liegen im Bereich Musikpädagogik und Demokratiebildung.

TILL SCHRÖTER arbeitet seit 2024 in der Fachdidaktik der Sozialwissenschaften der Universität Münster. Davor war er wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Bundesfachstelle Linke Militanz" am Institut für Demokratieforschung der Georg-August-Universität Göttingen.

LISA-SOPHIE STEINMANN ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Pädagogische Sozialisationsforschung an der Georg-August-Universität Göttingen sowie am Fachgebiet Didaktik der politischen Bildung an der Universität Kassel. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind kulturell bildende Schulprojekte, inklusive politische Bildung und multiprofessionelle Kooperation.

DR. BASTIAN VAJEN ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Didaktik der Demokratie an der Leibniz Universität Hannover. Er forscht zu den Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften, zu Verschwörungstheorien und zu Bürgerschaftskonzepten.

ALRUN R. VOGT ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Didaktik der Demokratie an der Leibniz Universität Hannover. Sie studierte Politik- und Sozialwissenschaften in Bremen, Kopenhagen und Amsterdam. Ihre

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

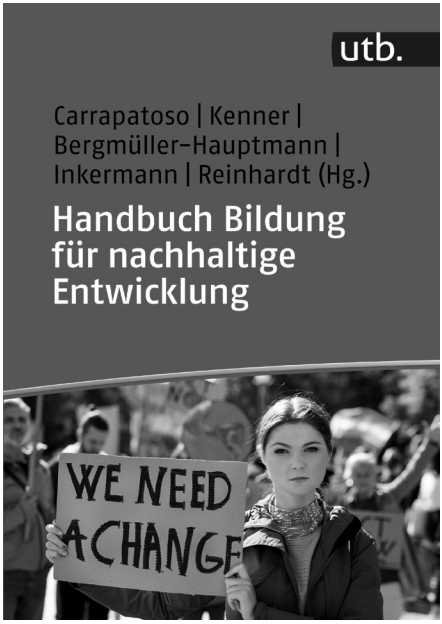
Forschungsschwerpunkte sind non-formale politische Bildung sowie politische Bildung gegen Verschwörungstheorien und Rechtsextremismus.

BORIS WILDE hat Musik und Politik für Gymnasiallehramt an der JLU studiert und begleitete als studentische Hilfskraft für Dr. Sabine Schneider-Binkl das musikpädagogische Demokratiebildungsprojekt um Ted Rosenthal zu „Dear Erich".

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

WOCHEN SCHAU VERLAG
... ein Begriff für politische Bildung

NEUERSCHEINUNG



Handbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung

Zur Bedeutung von Bildung in gesellschaftlichen Transformationsprozessen

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist zentral, damit die notwendige sozial-ökologische Transformation der Gesellschaft gelingen kann, und sie muss dringend strukturell verankert werden.

Wofür steht BNE? Wie sehen die Diskurse in verschiedenen Bezugsdisziplinen dazu aus? Dieses Handbuch bietet einen Überblick über den aktuellen Stand von BNE. Es ist als Referenzwerk für Wissenschaft und Bildungspraxis konzipiert.

Das Handbuch ermöglicht eine kritische Auseinandersetzung mit den verschiedenen Fachdiskursen, institutionellen Rahmenbedingungen, der Ausgestaltung von spezifischen Lehr-/Lernformaten und noch bestehenden Forschungslücken.

hrsg. von Astrid Carrapatoso, Steve Kenner, Claudia Bergmüller-Hauptmann, Nilda Inkermann und Volker Reinhardt
ISBN 978-3-8252-6380-5, 520 S., € 49,90
PDF: ISBN 978-3-8385-6380-0, € 48,99

WOCHEN SCHAU VERLAG
... ein Begriff für politische Bildung

WOCHENSCHAU WISSENSCHAFT

Kunstfreiheit und ihre Grenzen

Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven

Was darf Kunst? Dieser Frage gehen die Autor*innen dieses Bandes an konkreten Fallbeispielen aus der Unterrichtspraxis der Fächer Deutsch, Englisch, Geschichte, Kunst, Latein, Musik und Politik nach. Im Mittelpunkt stehen die Spielräume und Grenzen von Kunst, verstanden als Teil von Demokratie- und Medienbildung. Manche Kunstwerke lösen im Schulkontext Kontroversen aus, die Lehrkäfte vor Herausforderungen stellen, aber auch der Wertebildung dienen. Eingriffe in die Kunst wie Überarbeitung, Verbote und Intervention erweisen sich als ergiebige Unterrichtsgegenstände, die sich für die Schulung von Fiktionalitätsbewusstsein und Ambivalenztoleranz eignen.

hrsg. von Anke Christensen und Maike Schmidt
ISBN 978-3-7344-1773-3, 264 S., € 36,90
PDF: ISBN 978-3-7566-1773-9, € 35,99

Politische wie kulturelle Bildung sehen sich mit den vielfältigen gesellschaftlichen Herausforderungen konfrontiert. Die daraus resultierende Forschung, aber auch die Bildungspraxis hat deshalb viele Gemeinsamkeiten, aber auch ihre je spezifischen Herangehensweisen. Klar ist: der Blick ins jeweils andere Feld kann befruchten und Impulse geben.

Der vorliegende Band eröffnet diesen Blick, indem er Beiträge aus beiden Bildungsbereichen versammelt und zum Nachdenken über die Gemeinsamkeiten anregt. Denn musikalisch-ästhetische, soziale und politische Bildung haben das Potenzial, den gesellschaftlichen Herausforderungen gemeinsam besser zu begegnen.

Dieser Band wird herausgegeben von Sarah Göhmann, Theresa Bechtel, Rico Lewerenz und Bastian Vajen.

Mit Beiträgen von Lucas Auradniczek, Theresa Bechtel, Stefan Breuer, Udo Dannemann, Sarah Göhmann, Natalia Hanauska, Marian Hummel, Rico Lewerenz, Michael Nagel, Merlin Niklosz, Caroline-Sophie Pilling-Kempel, Sabine Schneider-Binkl, Till Schröter, Lisa-Sophie Steinmann, Bastian Vajen, Alrun Vogt und Boris Wilde.

ISBN 978-3-7344-1800-6

9 783734 418006

WOCHEN SCHAU WISSENSCHAFT

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.