



Geographische und Kulturelle Bildung. Theoretische Grundlagen, Prinzipien, Schnittstellen

**Geographic and Art Education. Theoretical Foundations, Principles,
Interfaces**

Romy Hofmann , **Jan Christoph Schubert**

Zitieren dieses Artikels:

Hofmann, R., & Schubert, J. C. (2018). Geographische und Kulturelle Bildung. Theoretische Grundlagen, Prinzipien, Schnittstellen. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 46(3), S. 23–48. doi 10.18452/22464

Quote this article:

Hofmann, R., & Schubert, J. C. (2018). Geographische und Kulturelle Bildung. Theoretische Grundlagen, Prinzipien, Schnittstellen. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 46(3), pp. 23–48. doi 10.18452/22464

Geographische und Kulturelle Bildung. Theoretische Grundlagen, Prinzipien, Schnittstellen

Geographic and Arts Education. Theoretical Foundations, Principles, Interfaces

Romy Hofmann, Jan Christoph Schubert

Zusammenfassung

Seit den letzten Jahrzehnten erlebt die kulturelle Bildung eine zunehmende Konjunktur. Darunter wird die Auseinandersetzung des Menschen mit praxisorientierten, künstlerisch-kulturellen Angeboten gefasst. Das besondere Potenzial kultureller Bildung wird in der Persönlichkeitsbildung gesehen; sie ermögliche die Entfaltung der Sinne, trage zu ganzheitlichem, lebenslangem Lernen bei und garantiere kulturelle Teilhabe (u.a. ERMERT, 2009). Ausgehend von kurzen definitiven Annäherungen an die Begriffe Bildung, Ästhetik und Kultur werden im Beitrag kulturelle und geographische Bildung mit ihren jeweiligen Prinzipien vorgestellt. Auf dieser Basis werden im nächsten Schritt Schnittfelder und Grenzlinien beleuchtet und abschließend Thesen zum Verhältnis sowie Zukunftsperspektiven geographischer und kultureller Bildungspraxis formuliert, die sinnlich-ästhetische Dimensionen berücksichtigen, um fachliche Bildung in einem ganzheitlichen Sinne auszugestalten.

Schlüsselwörter: Kulturelle Bildung, Geographische Bildung, Räumliche Orientierung, sinnlich-ästhetisches Lernen, Ganzheitlichkeit

Abstract

There has been an increasing interest in Arts Education over the last decades. Arts Education includes practice-oriented and artistic-cultural activities of human beings. Its special potential lies in 'personal education'; it is assumed to develop learners' senses, contribute to holistic and lifelong learning and lead to cultural participation. The paper starts by introducing brief conceptual overviews of education, aesthetics and culture along with central principles of Arts and Geographic Education. It outlines similarities and differences of both fields and finally elaborates hypotheses on the relation and future prospects in Geographic and Arts education that consider sensual-aesthetic dimensions in order to develop subject-specific education in a holistic way.

Keywords: Arts Education, Geographic Education, spatial orientation, aesthetic learning, holistic approach

1 Problemaufriss und erste Klärung zentraler Begriffe

Kulturelle Bildung hat aus bildungspolitischer Sicht in den letzten Jahren eine gesteigerte Wertschätzung erfahren, wenn man Förderprogramme, städtische Initiativen sowie neu gegründete Institutionen als deren Akteure berücksichtigt. Auch als Teil formaler Ausbildung in den Schulen ist sie verankert (vgl. DEUTSCHER KULTURRAT, 2005). Demgegenüber steht die wiederholte Rechtfertigung geographischer Bildung, welche sich zugespitzt in der Diskussion um die Kürzung, Auflösung oder Zusammenlegung von Geographie(-unterricht) mit anderen Fächern spiegelt. Ausgehend von terminologischen Ähnlichkeiten sowie der erklärten Unentbehrlichkeit beider Bildungspraxen stellt sich aus einer geographiedidaktischen Perspektive die Frage, welche Gemeinsamkeiten zwischen kultureller und geographischer Bildung bestehen und inwiefern Potenziale in der gegenseitigen Berücksichtigung liegen. Thesenhaft kann zunächst festgehalten werden, dass ein gemeinsamer Wert geographischer wie kultureller Bildung in sinnlich-ästhetischen Zugängen liegt: Der Mensch nimmt die Welt zuallererst über seine Sinne wahr und ist in der Lage, sich eigenständig damit zu beschäftigen, sich sein Bild der Welt zu machen. Wo kulturelle Bildung dabei vornehmlich auf die Künste (z.B. Tanz, Musik oder Malerei) als Medium zur Auseinandersetzung des Individuums mit sich und seinen Sinnen fokussiert, stellt in der geographischen (Bildungs-)Praxis der Raum den Ausgangspunkt genuiner Erfahrungen des Menschen mit sich und der Erdnatur dar (vgl. ZAHNEN, 2015). Beide Modi des Weltzugangs erwägen den Menschen als eigenständiges Wesen, das durch seine sinnliche Wahrnehmung zur freien Beschäf-

tigung mit seiner Umwelt in der Lage ist und mittels dessen ganzheitliche Bildungsprozesse ermöglicht werden sollen.

Bevor eine Definition der beiden Begriffe kulturelle Bildung sowie geographische Bildung erfolgt, werden zunächst einige grundlegende Konzepte und damit einhergehende Unschärfen definiert, um diese als Ansatzpunkt für die weiteren Erklärungen zugrunde legen zu können.

1.1 Bildung

Das heutzutage vorherrschende Bildungsverständnis entspinnt sich in einem Spannungsfeld zwischen Standardisierung und Kompetenzorientierung (vgl. SCHIER, 2014) auf der einen sowie der Betonung des Personal-Subjektiven auf der anderen Seite. Bildung ist auf Effizienz und Marktwert ausgerichtet; sie dient der Weiterentwicklung und Professionalisierung sowie Vergleichbarkeit innerhalb einer Wissensgesellschaft. Gleichzeitig ist der Bildungsbegriff immer noch geprägt durch das aus dem 18. Jahrhundert dominierende Verständnis von Bildung als „[...] Entwicklung und Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen“ (FUCHS, 2016b, 47), durch die das Individuum selbstbestimmt an der eigenen Mündigkeit arbeitet und sich aktiv mit der sich umgebenden Welt auseinandersetzt. Damit sind vor allem Grundannahmen der philosophischen Tradition der Pädagogik impliziert (vgl. FINK, HILL, REINWAND & WENZLIK, 2012; zsf. Liebau, 2012), welche Bildung ausgehend von den menschlichen Sinneswahrnehmungen und damit im Kern ästhetisch auffassen (vgl. JÜDT, 2014). Sinnlich-ästhetische Lernpro-

zesse beanspruchen eine große Bedeutung hinsichtlich der Persönlichkeitsbildung, die die Person selbst zum Bildungsgegenstand haben (vgl. GEBHARD, REHM & WELLENSIEK, 2012; GÖBEL & PRINZ, 2015). Die angenommene Unterscheidung zwischen einer personal-humanen und funktional-pragmatischen Bildung geht auf die Ursprünge der ästhetischen Bildung in der frühen Neuzeit zurück (vgl. FREDERKING & BAYRHUBER, 2017). In ihrer historischen Betrachtung arbeiten FREDERKING und BAYRHUBER (2017) schlüssig heraus, dass trotz der vielfachen Fokussierung einer personal-zweckfreien Bildung, die sich vor allem mit Wilhelm von Humboldt als Grundlage aktuell vorherrschender allgemeiner Bildungstheorien durchsetzte, seit dem Mittelalter bereits Aspekte fachlicher Bildung konsequent verankert sind (vgl. FREDERKING & BAYRHUBER, 2017). Für die weiteren Überlegungen soll deshalb festgehalten werden: Bildung ist zuallererst fachlich auszuformulieren, da allen Disziplinen ein Bildungspotenzial inhärent ist, das über schulisches Lernen hinausgeht (vgl. FREDERKING & BAYRHUBER, 2017). Fachlichkeit stellt eine Voraussetzung zur Bestimmung konkreter Bildungsgehalte dar. Fachliche Bildung lässt sich wiederum, in Anlehnung an Humboldt (vgl. FREDERKING & BAYRHUBER, 2017), in eine eher *personale fachliche Bildung*, die fachlich konturierte Facetten des Selbst- und Weltverhältnisses im Fachunterricht anbahnen, sowie eine *funktionale fachliche Bildung* unterteilen, die dezidiert fachliche Kompetenzen fördern soll. Diese Erörterung findet nach Ansicht der Autorin und des Autors noch wenig intensiviert innerhalb der kulturellen Bildung statt, da sie sich als eine Priorisierung personaler Fähigkeiten verstanden wissen und in Abgrenzung zu rein fachlichen Kompetenzen gelten möchte (vgl.

Kap. 2). Dahingegen erweist sich der Diskurs um geographische Bildung seit seinen Anfängen geprägt durch beide, das heißt sowohl personale wie auch funktionale Bildung (vgl. Kap. 3).

Diese angenommene Unterteilung von Bildungsansprüchen findet auch in Lehrplänen sowie übergeordneten bildungspolitischen Dokumenten ihre Übersetzung. Die Bayerischen Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit bestimmen zunächst als oberstes Bildungs- und Erziehungsziel den „[...] eigenverantwortliche[n], beziehungs- und gemeinschaftsfähige[n], wertorientierte[n], weltoffene[n] und schöpferische[n] Mensch“ (ZUKUNFTSMINISTERIUM, 2014, 7). Mit Persönlichkeitsbildung sind vor allem solche Fähigkeiten wie kritisches Denken, Mehrperspektivität und Einfühlungsvermögen gemeint. Hierzu zählen „Wissen über sich selbst, Wissen über kulturelle Deutungsmuster und damit die kulturelle Bedingtheit von Wissen“ (SCHIER, 2014, 31). Wichtig zu betonen bleibt, dass der Mensch Ausgangspunkt aller Überlegungen zur Ausgestaltung von Bildungsprozessen und sein Körper Bezugspunkt mit all seinen Qualitäten, besonders Gefühlen ist (vgl. u.a. BUNDESAKADEMIE FÜR KULTURELLE BILDUNG, 2011). Damit kommt der Gedanke der gesamtheitlichen Bildung, einer Bildung, die den ganzen Menschen einbezieht, zum Tragen, die bereits im 18. Jahrhundert als „Herzensbildung“ (FREVERT & WULF, 2012, 2) in die Schulen drang: sowohl Gefühle und Empfindungen als auch der Geist und Verstand waren erklärtes Bildungsziel (vgl. FREVERT & WULF, 2012). Es gilt dabei, die Gleichzeitigkeit personaler wie funktionaler Aspekte von Bildung besonders unter fachlichen Perspektiven auszuformulie-

ren; Bildung erfolge nach Humboldt immer nur fachbasiert, wobei das fachliche Wissen nie als Selbstzweck begriffen werden sollte, sondern vielmehr, um die dem Menschen „[...] innewohnenden Kräfte, die auf Weltbegegnung, Welterkenntnis und Weltgestaltung drängen, zur Entfaltung zu bringen“ (FREDERKING & BAYRHUBER, 2017, 226). Die Auseinandersetzung um das Erreichen solcher Ziele wird bis heute intensiv diskutiert und verkommt dabei mehr zu einem Label (Emotionale Intelligenz, Empathietrainings) (vgl. FREVERT & WULF, 2012).

1.2 Ästhetik

Die philosophische Disziplin der Ästhetik etablierte sich Mitte des 18. Jahrhunderts als ein Gegengewicht zum dahin vorherrschenden Rationalismus (vgl. FUCHS, 2008). Abgeleitet vom griechischen Wort der *aisthesis* meint Ästhetik die Betonung des Sinnlichen und der gesteigerten Wahrnehmung des Menschen für seine Umwelt – umfasst folglich sowohl sinnlich-emotionale als auch kognitiv-erkennende Dimensionen (vgl. DREWES, KUNTZ & VEDDER, 2014) und beruft sich dabei nicht allein auf den Bereich der Künste oder daraus abgeleiteter normativer Bewertungen eines Schön oder Hässlich. Ästhetische Lernprozesse werden u.a. auch in der politischen oder naturwissenschaftlichen Bildung fruchtbar gemacht (u.a. RICHTER, 2011). „Spätestens gegen Ende des 18. Jahrhunderts wird diese Wahrnehmung und Gestaltung im Bildungszusammenhang durch Wilhelm von Humboldt nicht nur als reflexartig verstanden, sondern als bewusste, wechselwirkende Auseinandersetzung des Selbst mit der Welt“ (RKB, 2013, 16). Darüber hinaus zählen ästhetische Erfahrungen auch als Vor-

aussetzung für Identitätsbildung (vgl. SCHIER, 2014) im Sinne des Reflektierens über die eigene Persönlichkeit, was einen individuellen und nicht ausschließlich steuerbaren Prozess darstellt und auch nicht allein an Kunst gebunden ist – wobei sich letzteres Verständnis in der allgemeinen Sprache etabliert hat. Entsprechend kann zwischen ästhetischen Erfahrungen bezüglich Kunst(-werken) und der allgemeineren Umwelt (z.B. Wetter) differenziert werden (vgl. RKB, 2017). Eine ästhetische Erfahrung gilt zunächst als „kontemplative Aufmerksamkeitskonzentration“ (RKB, 2017, 15), die auf einen Gegenstand i.w.S. gerichtet ist und sich ganz dem Ergünden seiner Eigenschaften widmet, um neue Perspektiven zu entdecken (vgl. RKB, 2017). Der Kunstpädagoge PEEZ (2008) hat unter Bezugnahme auf andere Autorinnen und Autoren wesentliche Strukturmerkmale ästhetischer Erfahrungen herausgestellt, die von der ersten Aufmerksamkeit, Offenheit und Neugier für ein Phänomen, über das Versunkensein und emotionale Involviertheit, der Freude und dem Entdecken von Neuem, darauf aufbauender Reflexion bis hin zu neuem Wissen reichen. Nicht unwesentlich erweist sich dabei auch die Fähigkeit zur *Einbildung*, die insbesondere mit der kulturell-ästhetischen Bildung im 18. und 19. Jahrhundert als Theorie ausformuliert wurde und eine „[...] spezifische Wahrnehmungs- und Imaginationsfähigkeit [...], die künstlerischem Schaffen zugrunde liegt“ (FREDERKING & BAYRHUBER, 2017, 245), umschreibt. In schulischen Kontexten jedoch stellt sich die Herausforderung, dass kein Unterricht ästhetische Erfahrungen mit Sicherheit garantieren könne. „Es ist das Besondere der ästhetischen Erfahrung, dass sie an eine Welt gebunden ist, die sich nicht vollständig in Routine, Alltag, Selbstverständ-

lichkeit auflösen lässt, sondern immer und genuin auch durch Fremdheit, Andersheit, Unverfügbarkeit gekennzeichnet ist“ (LIEBAU, 2013, 35).

1.3 Kultur

Ausgehend vom Lateinischen umfasst der Kulturbegriff in seiner ursprünglichen Definition den Gedanken der Pflege und des Wachsens; mit Cicero wird dessen Bedeutung von der Landwirtschaft im weiteren Sinne auch auf den Menschen und dessen Geist ausgeweitet (vgl. FUCHS, 2008). Der Mensch, in einem philosophisch-anthropologischen Sinne, muss sich und sein Leben selbst und aktiv gestalten und bringt damit Kultur hervor. Das unterscheidet ihn von anderen Lebensformen (vgl. FUCHS, 2008). In dieser Betätigung erschafft sich der Mensch selbst, was als Bildungsprozess verstanden wird (vgl. FUCHS, 2008). Zu bestimmten Zeitpunkten waren oder aber sind die von Menschen geschaffenen Kulturen bzw. Lebensformen einer Unterscheidung zwischen einer Hoch- und einer niederen Kultur unterworfen, die mit einer Priorisierung bestimmter Kulturformen, wie bspw. dem Theater oder einem Opernbesuch, gleichzeitig auch der Distinktion über die menschlichen Sinnesmodalitäten (z.B. in Geschmacksfragen, die soziale Differenzierungen artikulieren, vgl. LICHAU & WULF, 2012) einherging. Blieben bestimmten sozialen Gruppen einige kulturelle Ausdrucksformen lange Zeit noch verwehrt, wird heutzutage eine zunehmende Partizipation aller Schichten an (bildungs-)kulturellen Angeboten angestrebt. Fast unwidersprochen ist man sich einig, dass diese Trennung zwischen einer hohen und niederen Kultur so nicht mehr haltbar ist, sondern vielmehr ein

weiter(er) Kulturbegriff – auch zur Bestimmung kultureller Bildung – verwendet werden muss, der nichtsdestotrotz bestimmte hochkulturelle Formen einschließt (vgl. REINWAND, 2012). Letztlich geht es also eher um einen Mittelweg als eine extreme, ausschließende Definition von Kultur (vgl. RKB, 2017). Ein wesentlicher Punkt ist auch, dass Kultur häufig als gesellschaftliche Dimension, Bildung hingegen mit dem einzelnen Subjekt in Verbindung gebracht wurde (vgl. Reinwand, 2012). „Kultur [...] ist die objektive Seite von Bildung und Bildung die subjektive Seite von Kultur“ (FUCHS, 2008, 82). Anders formuliert wird der Prozess der Bildung als ein individuell geprägter und gesteuerter verstanden, der an und mit den kulturellen Gegebenheiten stattfindet; Kultur hingegen umfasst die Gesamtheit jener individuellen Ergebnisse. In einem weiteren Verständnis wird Kultur verstanden als Reservoir an Deutungen, Symbolen, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata der Menschen, die sie in bestimmten Situationen aktualisieren. Damit ist Kultur ein „Prozess der sinnhaften Kartierung der Welt und Verortung des Selbst als zentraler Aspekt menschlicher Kommunikation und menschlichen Handelns“ (BLOTEVOGEL, 2003, 10). Mit einem spezifisch geographischen Blick (vgl. RÖPCKE, 2013) verweist der Kultur-Begriff besonders im Zuge der cultural turns auf eine gesteigerte (Selbst-)Reflexivität, mittels der es gilt, Essentialisierungen, z.B. in Form der Zuweisung bestimmter Menschen zu bestimmten Kulturen aufgrund ihres Phänotyps, zu vermeiden, sondern anzuerkennen, dass auch Kultur(en) im Prozess des Werdens und der Aushandlung begriffen ist. Das impliziert eine gewisse Unsicherheit, da scheinbar richtig tradierte Denkmuster bezüglich eindeutiger Objekte von Kultur verworfen werden

und neuen Zuweisungen weichen müssen. Absolute Wahrheiten lösen sich auf. Natürlich und notwendigerweise definieren sich Menschen z.B. über ihre Hautfarbe oder Kleidung, über ihre Sprache oder Herkunft, sozialen Handlungen wie z.B. Museumsbesuche als Teilhabe an Kultur – und können auch darüber von anderen identifiziert werden. Doch ist Kultur kein abgeschlossenes, unumstößliches Wertesystem. Gerade im Zuge der

Bildungsdebatten hat sich Kultur zunehmend von einer Gleichsetzung mit den subjektiven Künsten hin zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen (vgl. ZÜRNER, 2015) und damit einer Kompetenzorientierung erweitert. Im Sinne dieses Bildungsanspruchs sollte die geforderte Reflexivität bezüglich eigener und anderer kultureller Deutungsmuster auch bei Lernenden angeleitet werden.

2 Kulturelle Bildung. Begriffsbestimmung, Akteure und zentrale Prinzipien

Der Diskurs um kulturelle Bildung hat sich seit ungefähr 20 Jahren zunehmend pluralisiert (vgl. LIEBAU, 2015a). Es wurden neue Institutionen gegründet, Studiengänge eingeführt, vielfältige Förderprogramme ins Leben gerufen und es wird erkennbar, dass sich nicht mehr nur Künstlerinnen und Künstler in einem engen Verständnis den kulturell-künstlerischen Angeboten in Schulen und außerschulischen Institutionen zuwenden und dabei fast jedes Altersspektrum vom Kleinkind bis zum Senior ansprechen. Damit kann der Vorwurf zumindest teilweise entkräftet werden, kulturelle Bildung sei exklusiv, nur bestimmten sozialen Gruppen vorbehalten und allein Künstlerinnen und Künstler könnten sich über kulturelle Bildung verständigen (vgl. RKB, 2015).

2.1 Zur Entwicklung des Diskurses um kulturelle Bildung

Da eine Auseinandersetzung mit kultureller Bildung auch ihre historische Entwicklung einschließt, wird im Folgenden kurz auf wesentliche Ereignisse eingegangen, die

wiederum Bezug auf zentrale Begriffe nehmen. Konkrete Anfänge kultureller Bildung lassen sich bis auf Schillers Briefe zur ästhetischen Erziehung, in denen er Ende des 18. Jahrhunderts die Ästhetik als Erzieherin des Menschen propagierte, kaum belegen. Bereits in der griechischen Antike galten Ästhetik und Bildung als erstrebenswert, wobei die Begrifflichkeiten mit heutigen Auffassungen nur schwer gleichzusetzen sind (vgl. KLEPACKI & ZIRFAS, 2012). Es existieren vielfältige Begriffe um den der kulturellen Bildung, welche aber häufig wenig trennscharf sind: „muische Bildung“, „muisch-kulturelle Bildung“, „ästhetische Bildung“, „künstlerische Bildung“ usw. (vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG, 2007, 377). Zugleich sei angemerkt, dass die ebenso prominente „ästhetische Bildung“ – trotz des konzeptionellen Beitrags zur kulturellen Bildung – nicht mit ihr gleichgesetzt werden sollte (vgl. ZÜRNER, 2015). Vielmehr kann sie „[...] im Sinne einer sinnlich-reflexiven und performativ-handlungsbezogenen menschlichen Praxis“ (KLEPACKI & ZIRFAS, 2012, 68) und damit ein Stück weit allgemeiner als kulturelle Bildung verstanden

werden. Zugleich spannt sich ästhetische Bildung als eigenes disziplinäres Feld auf, welches als Anspruch an alle Unterrichtsfächer aufgefasst werden könne (vgl. SPINNER, 2008). FUCHS (2008) möchte das Verhältnis zwischen künstlerischer (Kunst), ästhetischer und kultureller Bildung als ein System konzentrischer Kreise verstanden wissen, bei dem die Künste als ein Teil von ästhetischer Praxis gelten und diese wiederum Grundbestandteil von und Voraussetzung für kulturelle Bildung ist. Somit gilt kulturelle als Erweiterung ästhetischer Bildung sowie der Künste.

Die ausdrücklich künstlerischen Ursprünge kultureller Bildung sind während der Industrialisierung zu finden, in deren Zuge die Künste als Medium der Kultur- und Gesellschaftskritik dienten (vgl. FUCHS, 2013). Zur Zeit der Weimarer Republik wurde die damals aktuelle musische Bildung als ein Rückzug in die Gemeinschaft verstanden. Nach der Instrumentalisierung dieser betont sinnlichen Haltung durch die Nationalsozialisten sollte mit der Kulturpädagogik eine neue Bezeichnung etabliert und sie von politischer Aufladung befreit werden. Die gegenwärtige Kulturpädagogik versteht sich als kultur- und erziehungswissenschaftliche Disziplin zur Vermittlung kultureller Schlüsselkompetenzen; entsprechend ist das Ziel von Kulturpädagoginnen und Kulturpädagogen die Weiterentwicklung kultureller Bildung (vgl. FUCHS, 2008; ausführlicher ZACHARIAS, 2001). Weitere Institutionalisierung erfuhr die kulturelle Bildung mit der offiziellen Umbenennung der vormals Bundesvereinigung Musische Bildung in die Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung im Jahr 1968 (vgl. REINWAND, 2012). Es war zu einer Zeit, die durch die „[...] politischen und pädagogischen Emanzipations- und Modernisierungsentwicklungen“

(RKB, 2013, 17) gekennzeichnet war. Neuen Aufwind erhielt die Kultur(-pädagogik) unter anderem mit Hilmar HOFFMANNs Forderung einer Kultur für alle (1979) sowie dem von Hermann Glaser proklamierten Bürgerrecht Kultur, in welchem er sich besonders auf Schillers Briefe zur ästhetischen Erziehung bezog (vgl. FUCHS, 2014). Nach einem kurzen Bedeutungsverlust in den 1990er Jahren erhielt die kulturelle Bildung spätestens mit der Jahrhundertwende unter diesem neuen Label neuen Aufschwung, bedingt durch den Einzug in die Schulen, der Erweiterung der Anbieterinnen und Anbieter kultureller Bildungsangebote sowie durch eine Öffnung hinsichtlich der Zielgruppen (vgl. FINK et al., 2012, 9), auch im Sinne eines politisch angesehenen Projekts (vgl. FUCHS, 2008, 12). International existiert neben dem Feld der Arts Education, welches sich mit kultureller Bildung und deren Zielsetzungen i.e.S. vergleichen lässt (vgl. UNESCO, 2006; EGER, 2014), das Konzept der Cultural Education, das insbesondere im britischen Raum verbreitet ist (vgl. BRITISCHE REGIERUNG, 2013) und darüber hinaus auch von einigen deutschen Institutionen (z.B. Goethe-Institut) als Übersetzung verwendet wird. Im vorliegenden Beitrag erfolgt eine Beschränkung auf nationale Darstellungen.

2.2 Begriffsbestimmung kultureller Bildung

Bis heute bleibt die Definition kultureller Bildung uneinheitlich, insbesondere durch die Auseinandersetzung neuer Institutionen mit etablierten Akteuren im Abstecken historisch geprägter Kompetenzen und Zuständigkeiten (vgl. ZÜRNER, 2015). Die starke Praxisorientierung erleichtert die Ausweitung bestehender

Orte und Tätigkeiten kultureller Bildungspraxis (vgl. FUCHS, 2008), die sodann mit dem Label besetzt werden. Doch nicht immer lässt sich eine eindeutige Gruppierung von Angeboten kultureller Bildung in Zuständigkeitsbereiche – Kultur oder Bildung? – vornehmen. So erwies sich die Schaffung von sogenannten UNESCO-Lehrstühlen zur Kulturellen Bildung als eine „elegante, ressortunabhängige Perspektive“ (LIEBAU & WAGNER, 2011). Dennoch lässt sich ein Kern an Merkmalen von kultureller Bildung festlegen, auf den sich mehrheitlich geeinigt und der sowohl in der theoretischen wie praktischen Betätigung zugrunde gelegt werden kann. Einen wesentlichen Anteil daran hat die sogenannte Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ), die seit mehr als einem halben Jahrhundert als Dachverband unterschiedlicher Institutionen und Fachverbände kulturelle Bildungsarbeit vorantreibt und damit aufzeigt, als was sie verstanden werden soll. Daneben gilt die UNESCO als ein essentieller Akteur in der umfassenden Förderung kultureller Bildung über nationale Grenzen hinaus.

Die Konjunktur kultureller Bildung kann als Reaktion auf die PISA-Studien verstanden werden, in deren Zuge das Testen von kognitivem Wissen in Verbindung mit einer „Ergebnisfixierung“ kritisiert wurde (ACKERMANN, RETZAR, MÜTZLITZ & KAMMLER, 2015, 22–23; auch FUCHS, 2002). In Abgrenzung dazu wird kulturelle Bildung als eine Grundlage für die Entwicklung der Persönlichkeit vom Kindesalter an propagiert. Den Stellenwert der Persönlichkeitsbildung unter Berücksichtigung der Lebenswirklichkeiten der Lernenden nehmen auch bildungspolitische Akteure in ihren Zielen kultureller Bildung in den Schulen auf (vgl. u.a. DEUTSCHER

BUNDESTAG, 2007; KMK, 2013). Im Ergebnis wird kulturelle Bildung als Auseinandersetzung des Menschen „[...] mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft [...] mit positiven Folgen für die gesellschaftliche Teilhabe insgesamt“ verstanden (ERMERT, 2009, o.S.). Dahingegen erfährt und erfährt kulturelle Bildung als „Allgemeinbildung in den Künsten und durch die Künste“ (RKB, 2014, 12) eine noch überwiegend und historisch bedingte künstlerische Ausrichtung (vgl. Kap. 2.1); oft werden Theater, Film, Literatur, Tanz, Musik und Performances darunter subsumiert. Kunst eigne sich um postulierte Wirkungsversprechen einer grundlegenden und lebenslangen Bildung zu fördern, da diese Ausdrucksform als weitgehend ungelenkter und zwangloser Prozess stattfindet (vgl. LIEBAU, 2015b), in dem sich die Beteiligten kreativ(er) (vgl. ROGH, BERNER & THEURER, 2017) und aus freien Stücken mit eigens gewählten Schwerpunkten beschäftigen und damit unbewusst viel über sich selbst lernen. „Die Autonomie der Kunst besteht nicht darin, Zwecke zu vermeiden, aber darin, die Zwecke frei wählen zu können“ (ERMERT, 2009, o.S.). Gerade auch deswegen ist die Auseinandersetzung mit Kunst niemals sinn- oder zweckfrei, sondern vielmehr der Fähigkeit der eigenen Entscheidungsfindung sowie Urteilsbildung und damit Persönlichkeitsbildung zuträglich. Diese Annahmen basieren wiederum auf dem Wesen ästhetischer Erfahrungen, die in der Beschäftigung mit Kunst entstehen (vgl. Kap. 1.2). Eine dergestalt angenommene Offenheit im Lernprozess erlaube unterschiedliche Zugangsweisen und toleriere vielfältige Ergebnisse.

Kulturelle Bildung ist ein wesentlicher Bestandteil formaler Ausbildung in Deutschland (vgl. DEUTSCHER KULTURRAT, 2005). „Schu-

lische Bildung ist ohne kulturelle Bildung nicht denkbar“ (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST, 2015, 2). Der allgemeinbildende Bereich umfasst hierbei die Fächer Bildende Kunst/Kunsterziehung/Kunst, Musik, Darstellendes Spiel/Darstellen und Gestalten, Tanz und Textiles Gestalten/Textilgestaltung/Textiles Werken (vgl. WEISHAUPT & ZIMMER, 2013). Kulturelle Bildung gilt in den Lehrplänen der bayerischen allgemeinbildenden Schulen als ein schulart- und fächerübergreifendes Bildungs- und Erziehungsziel, u.a. neben Medienbildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Zur Stärkung kultureller Bildung wurde ein Kulturtag an bayerischen Schulen zum Schuljahr 2010/11 eingeführt. Dabei widersprechen jene Entwicklungen nicht der grundsätzlich geforderten Freiwilligkeit und Selbstbestimmung kultureller Bildungsangebote (vgl. FINK, 2012).

Weitgehend Übereinstimmung besteht darin, kulturelle Bildung als Teil der Allgemeinbildung aufzufassen (vgl. DEUTSCHER KULTURRAT, 2010; FINK, 2012). Dabei schließt kulturelle Bildung sowohl die aktive Auseinandersetzung als auch die rezeptive Verarbeitung ihrer Gegenstände ein; das Zeichnen eines Bildes im Kunstunterricht zählt entsprechend genauso dazu wie ein Museumsbesuch – beides mit dem Ziel der Teilhabe an Kultur (vgl. ERMERT, 2009). In einem weiteren Verständnis von kultureller Bildung umfasst sie aber nicht nur künstlerisch-kreatives Handeln, sondern eine Vielzahl kultureller Praktiken, die einen differenzierten Blick auf gesellschaftliche Zusammenhänge (z.B. Migration, Nachhaltigkeit) erlauben sollen (vgl. FUCHS, 2008). Weder eine zu enge noch zu weite Auslegung kultureller Bildung erscheint sinnvoll (vgl. RKB, 2017). Für den vorliegenden

Beitrag wird entsprechend ein Mittelweg gewählt, mit dem zunächst verstärkt die Künste als ein Bestimmungsmerkmal der kulturellen Bildung gelten, gleichzeitig aber diese auch einem Medium entsprechen, um kulturelle Gegebenheiten wie Werte und Traditionen in der Gesellschaft kritisch hinterfragen und verstehen zu können. Kulturelle Bildung ist in diesem weiteren Verständnis gleichzeitig als Teil formaler wie non-formaler Ausbildung zu begreifen und wird damit personalen wie funktionalen Bildungsansprüchen gerecht.

2.3 Prinzipien kultureller Bildung

Grundlegende Voraussetzung für ein Verständnis kultureller Bildung ist die Annahme, dass der Mensch ein kulturell verfasstes Wesen ist (vgl. FUCHS, 2008): Menschen werden in bestimmte kulturelle Gegebenheiten hineingeboren, die durch sie modifizierbar sind. Wir müssen uns Dinge sowie Fähigkeiten aneignen und lernen sie zu verändern. Dies wird als „ursprüngliche“ Bildung i.e.S. verstanden, durch die wir unsere Lebensbedingungen mit dem Ziel eines wünschenswerten Zusammenlebens stetig anpassen und verbessern (vgl. FUCHS, 2008, 12, 20). Aus diesem Grundverständnis lassen sich zentrale Prinzipien kultureller Bildung herausstellen, die von der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKJ) in einem Qualitätsrahmen festgehalten sind. Es handelt sich um sieben pädagogisch-künstlerische Kriterien, die auf dem Selbstverständnis bundesweiter Fachorganisationen und langjähriger Praxis und Reflexion beruhen (vgl. BKJ, 2012):

1. Bezug zu den Künsten: Die Künste gelten als ursprünglichste Form kultureller Bildungsprozesse, da sie – ob passiv rezipierend oder aktiv gestaltend – die

- Auseinandersetzung mit den Dingen und der eigenen Person sowohl im Tanz, Theater, Zirkus oder der Architektur anzuleiten vermögen.
2. Prinzip der Stärkenorientierung: Im Sinne einer Anerkennung individueller Potenziale fokussieren kulturelle Bildungsprojekte die Talente und Stärken Beteiligter.
 3. Interessenorientierung und Lebensweltbezug: Darauf aufbauend sollen Themen und Gegenstände in der kulturellen Bildungsarbeit an den Bedürfnissen der Teilnehmenden sowie aktuellen Fragestellungen orientiert sein.
 4. Prinzip der Selbstwirksamkeit: Der erste Schritt, um Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit eigenen kompetenten Wirkens und der Erfahrung etwas zu leisten zu vermitteln, beginnt mit einer ernsthaften Berücksichtigung ihrer Interessen und Fähigkeiten.
 5. Prinzip der Partizipation und Freiwilligkeit: Selbstwirksamkeitserfahrungen werden wiederum in der aktiven Auseinandersetzung, der Wahlmöglichkeiten zu Themen und Medien gewährleistet.
 6. Prinzip der Ganzheitlichkeit: Kulturelle Bildungsprozesse verbleiben nicht auf der Ebene kognitiv-rationaler Aktivitäten, sondern erfordern genauso sinnliche, affektiv-emotionale Involviertheit und bedingen bzw. erlauben einen stetigen Wechsel zwischen verschiedenen Zugangsweisen resp. Lernstilen.
 7. Diversity-Prinzip: Dieses Prinzip vereint Akzeptanz und bewusste Integration unterschiedlichster Voraussetzungen der Teilnehmenden kultureller Bildungsprozesse, sei es Nationalität, Geschlecht, Fähigkeiten, sozialer Hintergrund o.a. Der gesellschaftliche Anspruch der Inklusion wird durch jene Angebote bewusst thematisiert.
- SCHORN (2009,) definiert darüber hinaus noch selbstgesteuertes Lernen sowie die Zusammenarbeit mit professionellen Künstlerinnen und Künstler und die Herstellung von Öffentlichkeit als weitere Kriterien für die praxisorientierte Arbeit im Bereich kultureller Bildung und Schulentwicklung.
- Trotz der klaren Festschreibung dieser Prinzipien wird nicht nur für Geographiedidaktikerinnen und Geographiedidaktiker deutlich, dass ein Großteil davon auch auf andere Unterrichtsfächer übertragbar ist und nicht nur für die kulturelle Bildungspraxis gilt. Dies zeigt auch, dass eine fachspezifische (resp. fachdidaktische) Modellierung von Bildung oft ohne Bezug zu anderen Fächern erfolgt, was historisch zum einen in der bewussten Abgrenzung der einzelnen Fachdisziplinen sowie der „Verengung des Bildungsbegriffs auf Selbstreflexiv-Geistiges“ (FREDERKING & BAYRHUBER, 2017, 206) begründet liegt. Gleichzeitig spiegelt sich in den vorab genannten Prinzipien kultureller Bildung die angenommene Unterscheidung funktional-fachlicher (Pkt. 1) sowie personal-fachlicher (Pkt. 2–7) Bildung.

3 Geographische Bildung. Grundlegung und zentrale Ansprüche der Geographie

Die Geographie ist eine systemisch und multiperspektivisch arbeitende Wissenschaft. Zunächst war es die Kartographie, die den Menschen ein Hilfsmittel auf Entdeckungsreisen bot, um sich und anderen ein Bild von der Erde zu vermitteln. Diese Vorstellung von Geographinnen und Geographen als erkundende Weltreisende, die sich mit der wissenschaftlichen Geographie an den Universitäten Ende des 19. Jahrhunderts durchsetzt (vgl. GEBHARDT, GLASER, RADTKE & REUBER, 2007), hält sich bis heute. Ebenso wie dichotome Vorstellungen (physisch/anthropogen, idiographisch/nomothetisch) muss aber das in der Gesellschaft verbreitete Verständnis von Geographie als topographisches *Stadt-Land-Fluss-Fach* breiter ausgelegt werden. Die Multiperspektivität der Geographie zeigt sich u.a. in der Behandlung von Problemstellungen auf unterschiedlichen Maßstabsebenen und der Fähigkeit zum räumlichen Perspektivenwechsel; mittels vielfältiger methodischer Ansätze sollen die physischen wie anthropogenen Gegebenheiten und Wechselwirkungen der Erde erfasst, beschrieben und analysiert werden. Dabei ist der Raum – neben der Zeit – eine grundlegende geographische Ordnungskategorie. Insbesondere mit Alexander von Humboldt setzte sich die Vorstellung durch, dass Geographie nicht nur objektiv feststellende Naturwissenschaft sei, sondern auch sinnlich-ästhetischer Zugänge bedarf, um die Präsenz des Raumes als Ganzes zu erkennen (vgl. HUMBOLDT, 2014).

Mit dem Aufkommen epistemologischer Wenden in den Sozialwissenschaften, die unter dem Begriff der *cultural turns* gefasst werden (vgl. BACHMANN-MEDICK, 2006), erwei-

tert auch die Geographie ihre theoretischen wie fachlichen und methodischen Zugänge. Diese Entwicklungen sind im Sinne einer Ausdifferenzierung der wissenschaftlichen Geographie als positiv zu werten; gleichzeitig verstärken sie ihre Atomisierung, weswegen der Blick auf das Ganze in seinen Einzelheiten und damit eine Bestimmung der Geographie erschwert werden. Schnell wird der integrative und integrierende Charakter damit zur Herausforderung. Da der vorliegende Artikel keine umfassende historisch-philosophische Abhandlung zur Geographie leisten kann, gleichzeitig aber das Wesen von Geographie hinsichtlich der Bestimmung geographischer Bildung notwendigerweise zu klären ist, soll ausschnitthaft auf Überlegungen zu den Tragweiten geographischen Denkens (ZAHNEN, 2015) Bezug genommen werden. Das der Geographie Eigene, Genuine herauszustellen, ist Zahnens Ansinnen. Den Ausgangspunkt jeder geographischen Erkenntnis sieht sie im Menschen selbst: Ob als physisch oder kulturwissenschaftlich arbeitende Geographinnen und Geographen erleben wir die Erdnatur über unsere Sinne und beginnen, uns mit ihr auseinanderzusetzen (vgl. ZAHNEN, 2015, 52), zu beobachten, vergleichen, Fragen zu stellen und damit (un-)bewusst auch eigene Vorstellungen zu ergründen. Diese Erfahrungen, sei es der Anblick eines Baumes oder das Beobachten geschäftigen Treibens auf dem Marktplatz einer Stadt, mögen zunächst noch nicht als geographisch i.e.S. bezeichnet werden. Auch eine Wolke ist eben nur eine Wolke für jemanden zu einem bestimmten Zeitpunkt vor dem Hintergrund individueller Einsichten. Jeder noch so festgeschriebene

Gegenstand der Erde wird erst durch den Menschen erlebbar, gelangt durch ihn zur Darstellung bzw. Sprache und wird in der weiteren Auseinandersetzung zu einem geographischen Geschehen. Ein geographischer Weltzugang kann in der Weise ästhetisch ausformuliert werden, da sich der Mensch im sinnlichen Erfahren (z.B. des Raumes, seiner Emotionen) auf etwas Bestehendes einlässt, Neues erfindet, beschreibt, verändert. Dies stellt den Ausgangspunkt eines „genuine[n] Bildungsgeschehen[s]“ dar (ZAHNEN, 2015, 98). Mit Zahnen gelingt somit auch eine Annäherung nicht nur zwischen Physischer Geographie und Humangeographie; vielmehr ist durch diese Gemeinsamkeiten herausstellenden Blick eine Integration unterschiedlicher geographischer Subdisziplinen möglich (vgl. ZAHNEN, 2015, 131–132). Entscheidend hierfür ist auch die Aufhebung der traditionellen Unterscheidung zwischen Wissenschaft als epistemischer und der Kunst als reflexiver Praxis (vgl. FEIGE, 2012). Wissenschaft, zu der die Geographie als Natur-Wissenschaft traditionell zählt, generiere Erkenntnisse über die Welt; Kunst und reflexive Praxen hingegen würden „Verständnisse über unsere Verständnisse“ (FEIGE, 2012, 2) zutage fördern. Doch zeigen vorangegangene Ausführungen, dass auch Geographie eine reflexive Praxis darstellt, indem die Erfahrungen und Bewertungen von Geograph(iedidakter)innen und Geograph(iedidakter) den Ausgangspunkt geographischer Erkenntnisgewinnung darstellen. In diesem Denken wird die Geographie als eine kritisch-erschließende, eine „genuin kritisch[e]“ (ZAHNEN, 2015, 125) Wissenschaft formuliert, die durch ihr Gespür für Zeitlichkeit in der Lage ist, unerwünschten Ereignissen entgegen zu wirken (ZAHNEN, 2015) und gerade Themen wie Nachhaltigkeit oder

Globalen Wandel in ihren Eigenheiten aufzufächern. Geographie wird zu einer „Grundlagenbildung“ (ZAHNEN, 2015, 142), die jeder Mensch auszuprägen in der Lage ist. Hierfür bedarf es eines kritisch-reflexiven Individuums als Wegbereiterin und Wegbereiter; eben diese Reflexivität ist auch Bestandteil geographiedidaktischer Überlegungen – und zwar als ein Mittel zum Umgang mit gesellschaftlicher resp. geographischer Kontingenz (u.a. SCHNEIDER, 2013).

3.1 Fachwissenschaft und Fachdidaktik Geographie

Die geographische Bildung ist aktuell ein diskussionswürdiges Thema, in der Hinsicht, dass ihr Wert nicht die Berücksichtigung findet, wie sie aus einer fachinternen Perspektive geboten wäre: Auf der einen Seite nehmen Themen wie der Klimawandel, Ernährungssicherung sowie Fragen zu Migration und kulturellen Voraussetzungen einen enormen Stellenwert in den alltäglichen Vollzügen unserer Gesellschaft ein, auf der anderen Seite werden eher anthropogen ausgerichtete Problemstellungen nur wenig im Zuständigkeitsbereich der Geographie verortet (vgl. GANS & HEMMER, 2015). Laut den meistgenannten spontanen Assoziationen in der Bevölkerung gilt Geographie als Fach von Ländern, Gebirgen und Flüssen (vgl. GANS & HEMMER, 2015). Obwohl die Geographie als Wissenschaft insgesamt kein negatives Image genießt, ist ihr Ansehen diffus und stärker naturwissenschaftlich ausgerichtet (vgl. GANS & HEMMER, 2015). Diese Einschätzung lässt sich auf das Schulfach übertragen. Die Notwendigkeit geographischer Bildung in den Schulen ist erheblich (vgl. STREIBEL, 2010; SCHALLHORN, 2018); ebenso wie Defi-

zite, die sich in kritischen Anmerkungen zur Zukunft der Unterrichtspraxis spiegeln (vgl. LETHMATE, 2014). Im Hinblick auf die angesprochenen aktuellen Themen erweist sich die Geographie als ein relevantes Schulfach mit „menschliche[r] oder kulturelle[r] Bedeutung“ (DEWEY, 1949, 281) und prädestiniert für die Berücksichtigung der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern, die sich mit jenen Fragestellungen konfrontiert sehen und als zukünftige Bürgerinnen und Bürger an ihrer Gestaltung beteiligt sein sollen. Entsprechend muss es Aufgabe geographischer Bildung sein, nicht nur Dinge zu lernen, sondern die Alltagserfahrungen der Lernenden mit Sinn und Bedeutung anzureichern, um in konkretes Handeln überzuleiten (vgl. DEWEY, 1949). Dies gelingt über die Entfaltung von Wissen hin zu subjektiv bedeutsamen Erfahrungen (vgl. DEWEY, 1949). Der Begriff der Erfahrung – als bewusstes Tun und Erweitern von Alltagswissen – ist ein zentrales Merkmal und Ausgangspunkt geographischer (Bildungs-)Praxis.

3.2 Begriffsbestimmung geographischer Bildung

Die Bestimmung geographischer Bildung ist ohne ihre Bezugswissenschaft Geographie nicht möglich. Gleichzeitig rechtfertigt Geographieunterricht seine Ziele aus geographiedidaktischen Fragestellungen und Zielen. So stehen grundlegend zu erwerbende Einsichten als Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung. Mit Hilfe fachwissenschaftlicher, d.h. fachlich geographischer Erkenntnisse sowie geographiedidaktischer Methoden sollen Schülerinnen und Schüler zu neuen Einsichten gelangen. So umfassend wie sich die geographische Betrachtung der Welt dar-

stellt, so umfangreich ist auch geographische Bildung. Dieser Bildungsanspruch wird zentral verdichtet für den Geographie- respektive Heimat- und Sachunterricht der Grundschule in den Bildungsstandards bzw. dem Perspektivrahmen. „Der Beitrag des Faches Geographie zur Bildung“ wird von der Deutschen Gesellschaft für Geographie mit der „[...] Einsicht in die Zusammenhänge zwischen natürlichen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Aktivitäten in verschiedenen Räumen der Erde und eine darauf aufbauende raumbezogene Handlungskompetenz“ (DGFG, 92017, 5) gefasst, welche z.B. auch in der Internationalen Charta der Geographischen Erziehung oder dem Curriculum 2000+ beschrieben und schließlich in Lehrplänen ausformuliert werden. Der für die Grundschule ausgearbeitete Perspektivrahmen Sachunterricht beinhaltet ein Kompetenzmodell, welches ausgehend von fünf fachlichen Perspektiven (sozialwissenschaftliche, naturwissenschaftliche, geographische, historische, technische) Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen festlegt, die mit bestimmten Konzepten verknüpft werden (können) (vgl. GDSU, 2013). Es wird deutlich, dass die vielfältigen ästhetischen Wahrnehmungs- bzw. Zugangsweisen der Kinder zu den Lerngegenständen noch besonders bedeutsam in der Primarstufe sind (u.a. HASSE, 1998; SCHOMAKER, 2005). Geographieunterricht der Sekundarstufe verfolgt das übergeordnete Ziel, Schülerinnen und Schüler zur Partizipation an Gesellschaft resp. ihrer kulturellen Gegebenheiten anzuleiten (vgl. DGFG, 92017). Aktuelle gesellschaftliche Prozesse (Flucht und Migration, Globalisierung, Umweltschutz usw.) gilt es mit Lernenden zu ergründen und die eigenen Sichtweisen als kulturell bedingt wahrzunehmen. Geographische Bildung ist mehr als fachliches Lernen

i.e.S. So heißt es in der Internationalen Charta der Geographischen Erziehung, dass eine Wertebildung und -reflexion, eine Anbahnung von Einstellungen zu unterschiedlichen Themen sowie eine allgemeine Interessensförderung bzgl. geographischer Inhalte Teil geographischer Erziehung sein sollen (vgl. IGU CGE, 2016). Neben weiteren Zielfestlegungen in anderen bildungspolitischen Dokumenten (vgl. zsf. MEYER, 2011) werden auch in den jeweiligen Fachprofilen der Schularten entscheidende Verweise zur Persönlichkeitsbildung erwähnt. Der personale Bildungsanspruch der Geographie spiegelt sich – wie auch in der kulturellen Bildung – in einer sinnlich-ästhetischen Dimension. Dieser ist mit dem Aufkommen philosophisch-postmodernen Denkens in den 1990er Jahren zu einer zunehmend beachteten Blickrichtung für die Geographie(-didaktik) geworden (vgl. u.a. KRUCKEMEYER, 1993; HARD, 1995; DICKEL, 2011; NÖTHEN, 2015).

3.3 Prinzipien geographischer Bildung

So wie kulturelle Bildung in sieben zentralen Prinzipien umrissen wurde, kann auch geographische Bildung mit Hilfe von Konzepten, die die Unterrichtspraxis leiten, spezifiziert werden. Vorliegend sollen die sechs Kompetenzbereiche der Nationalen Bildungsstandards als Pendant gelten. Als eine zentrale geographische Kompetenz und grundlegende Kulturtechnik ist die Räumliche Orientierung

ausgewiesen. Die Fähigkeit, sich räumlich zu orientieren, umfasst dabei auch, Räume als vielfältig gesellschaftlich hergestellt zu erkennen sowie eigene räumliche Vorstellungen vergleichen zu können (vgl. DGfG, 2017). Das Fach Geographie leistet somit auch wesentliche Beiträge zu fachübergreifenden Bildungsaufgaben (vgl. DGfG, 2017, 7).

Stärker noch auf das unterrichtliche Handeln fokussiert, können weitere Prinzipien herausgestellt werden, mittels derer geographische Bildungsansprüche umzusetzen sind. Hierzu zählt beispielhaft der Perspektivenwechsel, bei dem Phänomene aus verschiedenen Perspektiven (z.B. Beobachterinnen und Beobachter, Eigenschaften) beobachtet und analysiert werden, um nicht etwa zwischen einer richtigen oder falschen Sicht unterscheiden, sondern unterschiedliche Sichtweisen reflexiv aufeinander beziehen zu können (vgl. RHODE-JÜCHTERN, 2013). Bis zur Ebene methodischer Großformen können geographische Bildungsansprüche operationalisiert werden; beispielsweise werden Rollen- und Planspiele als förderlich erachtet, um sich geographischen Fragestellungen unter Berücksichtigung emotionaler Facetten zu nähern (u.a. HÖTTECKE, 2013). Ganz ähnlich wird versucht, im selbstregulierten Lernen Prinzipien der Freiheit bzw. des eigenen Kontrollempfindens umzusetzen. Das Potenzial von selbstbestimmtem Lernen wird im Perspektivenwechsel und eigener Meinungsbildung gesehen.

4 Geographische und kulturelle Bildung. Schnittfelder und Grenzlinien

Ein wesentliches Potenzial kultureller Bildungspraxis wurde dahingehend begründet, dass damit grundsätzliche Fragen nach einem guten Leben erörtert würden; Lebenskunst entsprechend als ein Lernziel definiert wird (vgl. BKJ, 2012; BOCKHORST, 2012). Auch geographische Bildung stellt sich jene(n) Fragen, wenn man auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen Bezug nimmt. Es wird deutlich, dass kulturelle und geographische Bildung terminologisch betrachtet gleiche Aspekte aufnehmen, diese jedoch mit unterschiedlicher Vehemenz und Sprache befördern. Im Folgenden sollen Schnittfelder sowie Grenzlinien ausgelotet werden, mittels derer die vorangegangene Erörterung zu bildungstheoretischen Fragen verdichtet wird.

Das Potenzial kultureller Bildung wird in der Persönlichkeitsbildung gesehen, welches mittels künstlerisch-ästhetischer Zugänge erreicht werden soll. Durch die Zweckfreiheit ästhetischen Arbeitens fokussieren Lernende ihre individuellen Einsichten und sollen diese im Abgleich mit anderen reflektieren und dabei lernen, sich als Individuen in einer komplexen und kontroversen Welt zu positionieren. Dies stellt eine wesentliche Grundlage im Umgang mit Kontingenz dar, die auch ein Kriterium geographischer Bildung ist. Vor dem Hintergrund subjektiver und selektiver Zugänge nehmen Räume jeweils unterschiedliche Bedeutungen (Nutzungen, Gestaltung, Bewertung, usw.) an. Die Menschen müssen diese Vielfalt deuten, um sich im Sinne räumlicher Orientierung darin verorten und orientieren zu können. Ein Anerkennen sowie Verstehen von Kontingenz auf einer zunächst basalen Ebene kann durch

sinnlich-emotionale Zugangsweisen angeleitet werden. Beispielhaft hierfür können die Adaption von künstlerischen Bildzugängen im Umgang mit Bildern im Geographieunterricht (u.a. DICKEL & HOFFMANN, 2012) oder dem Mapping als künstlerisch-kartierende Methode (vgl. PREUSS, 2008; HOFMANN & MEHREN, 2012) angeführt werden.

So wenig wie kulturelle mit geographischer Bildung gleichgesetzt werden kann, so verschieden wird das Prinzip der Ganzheitlichkeit in beiden Diskursen verwendet. In den Prinzipien kultureller Bildungspraxis wird Ganzheitlichkeit als der Wechsel zwischen den als dichotom entworfenen Modi des Weltzugangs beschrieben: Sprache/non-verbale Kommunikation, Geist/Körper usw. Der Grundgedanke der Ganzheitlichkeit entspringt der Reformpädagogik mit Pestalozzi: Das Lernen mit Kopf, Herz und Hand berücksichtige den Menschen adäquat als Ganzes. Ganzheitlichkeit in einer geographischen Ausformulierung kann auf ganz unterschiedlichen Ebenen vollzogen werden. Zunächst scheint Geographie als systemische Wissenschaft prädestiniert für ganzheitliche – Mensch und Natur integrierende – Betrachtungen. Ganzheitlichkeit aus geographiedidaktischer Sicht wird schnell mit Handlungsorientierung (vgl. KESTLER, 2015), dem Lernen mit allen Sinnen oder ästhetischen Lernen verbunden, was jedoch missverständlich scheint und nicht selten zur Banalität in der Praxis verkommt (vgl. LETHMATE, 2014; auch KAHLERT, 2007). Eine vorschnelle Bestimmung von Ganzheitlichkeit mit Hilfe sinnlich-ästhetischer oder ausschließlich emotionaler Zugänge in Abgrenzung zu kognitivem Lernen muss

fehlschlagen. Nichtsdestotrotz liegt der bildungstheoretische Wert sinnlich-ästhetischen Lernens, das als ein Teil ganzheitlicher Zugänge aufgefasst werden kann, in der Offenheit der Wahrnehmung, Reflexion sowie der „Bereitschaft zur Erfahrung“ (HASSE, 2007, 6), die letztlich in konkretem Handeln aufgehen kann. Es ist weiterhin davon auszugehen, dass Ganzheitlichkeit im Geographieunterricht durch die Berücksichtigung der Lernenden selbst schon beginnt, da sie nur als ganze Personen am Lerngeschehen teilnehmen und stets eigene Gefühle neben Bewertungen und Kognitionen einfließen. So stellt sich auch die Raumwahrnehmung in der Art ganzheitlich dar, als dass der Mensch mit seinen Voraussetzungen Ausgangspunkt ist. Menschen fühlen sich an bestimmten Plätzen wohl, sicher, geborgen; andere Städte oder Orte werden gemieden, da sie mit unangenehmen Gerüchen, unerwünschten Personen oder negativen Schlagzeilen in Verbindung gebracht werden. Geographische Bildung ist auch dahingehend ganzheitlich, da sie persönliche wie funktionale Ansprüche vereint (vgl. Kap. 3.2). Dass die Unterrichtspraxis trotz der Forderung ganzheitlichen Lernens nicht immer fundiert als solche umgesetzt wird, liegt sicherlich auch in der wenig klaren Beschreibung des Konzepts sowie missverständlicher Assoziationen zum Sinnlich-Ästhetischen und Emotionalen begründet.

In diesem Zusammenhang soll kurz auf die Bestimmung von Emotionen eingegangen werden. Sinnlich-ästhetische Wahrnehmung erlaubt dem Menschen einen ersten Zugang zur Welt. Dieses Erkennen kann zunächst noch stärker emotionsgeleitet sein, z.B. im Empfinden von Angst, Unwohlsein, Erstaunen usw. Jene Einsichten werden sogleich

mit Kognitionen und konkretem Handeln (z.B. Schreien, Weglaufen) zu ganzheitlichen und damit sinnvollen Erfahrungen verknüpft. Dabei wird deutlich, dass Kognitionen und Emotionen – entgegen historisch verfestigter Ansichten – nicht als zu trennende Zugangsweisen gelten; vielmehr sind Emotionen (Gefühle) Ausgangspunkt für und zugleich Kognitionen. Möglicherweise würden sämtliche Entscheidungen, die wir treffen, ohne den Einfluss von Emotionen gleich ausfallen (vgl. IMMORDINO-YANG & DAMASIO, 2016). In dieser Hinsicht ist ein Effizienzgedanke von Emotionen impliziert, die im Sinne eines Ruders unser Denken und Handeln lenken (vgl. WALTER, 1974,; IMMORDINO-YANG & DAMASIO, 2016). Als mehrdimensionale Konstrukte (vgl. RHEINBERG, 1999,) umfassen Emotionen eine

- affektive Komponente: beschreibt das Wie einer Emotion, d.h. wird als „subjektives Gefühl“ und sprachlich oft mit einer Valenzdimension erfasst, z.B. im unlustvollen Spüren von Nervosität in einer Prüfungssituation (vgl. HOFMANN, 1997, 14–15),
- physiologische Komponente: durch emotionale Zustände ändern sich z.B. Herzfrequenz, Hautleitfähigkeit sowie Erregungsmuster im zentralen Nervensystem,
- kognitive Komponente: durch Emotionen werden Gedanken provoziert, z.B. Angst vor einer schlechten Note und der Reaktionen der Eltern,
- expressive Komponente: Emotionen werden verbal und/oder nonverbal im (Gesichts-)Ausdruck einer Person erkennbar,
- motivationale Komponente: Emotionen lösen Verhalten aus, meistens um positi-

ve Zustände aufrecht zu erhalten, negative zu vermeiden oder zu ändern.

Emotionen werden damit als ein kürzer oder länger anhaltender Prozess verständlich (vgl. BURWITZ-MELZER, 2008), in dem unterschiedliche Stufen durchlaufen werden. Auf einen Stimulus – das Betrachten eines Bildes, Lesen eines Textes etc. – folgt zunächst eine affektive Einschätzung, die sich möglicherweise in einer physiologischen Reaktion äußert. Dieser Stimulus wird bewertet und damit nach dessen Brisanz eingeordnet. Bei der anschließenden genaueren kognitiven Bewertung werden auch bereits gespeicherte Erfahrungen sowie kulturell geprägte Denkweisen aktiviert, die dann darauf aufbauendes Handeln beeinflussen können. Im Wesentlichen durchlaufen alle Lebewesen diesen Prozess in emotionalen Reaktionen (vgl. BURWITZ-MELZER, 2008).

Auch wenn kulturelle Bildungsangebote bspw. interkulturelles Lernen (u.a. BKJ, 2006), Nachhaltigkeit (u.a. JUNG, 2007; WIMMER, 2007; FISCHER, 2012) oder Migration/Flucht (u.a. BÄSSLER, 2012; HILLMANN, 2016) zum Thema haben, damit auf den ersten Blick fachlich-geographische Komponenten bearbeitet werden, muss doch

von einer Unterschiedlichkeit in der Art des Zugangs ausgegangen werden. Kulturelle Bildung leistet einen Beitrag zur Auseinandersetzung mit Fragen kultureller Normen, indem sie durch eine wertschätzende Haltung gegenüber Vielfalt Unterschiede nicht negiert, sondern bestrebt ist, jedem Individuum Spielraum für die Auseinandersetzung mit den eigenen Werten zu ermöglichen und diese mittels künstlerisch-ästhetischer Zugänge zu durchdringen (vgl. u.a. DEUTSCHER KULTURRAT, 2007; FUCHS, 2016a). Nicht zuletzt bietet kulturelle Bildung auch dadurch mögliche alternative Ansätze, da sie u.a. auf nonverbale Ausdrucksformen zurückgreift, mittels derer interkulturelles Lernen resp. Integration alternativ initiiert werden können (DEUTSCHER KULTURRAT, 2006; MECHERIL, 2012). Dennoch steht bei der kulturellen Bildung wesentlich die personale Facette von Bildung im Vordergrund. Auch deswegen werden häufig sogenannte Transfereffekte zur Legitimierung kultureller Bildung angeführt (vgl. LIEBAU, 2013). Geographische Bildung hingegen verbindet personale sowie funktionale Bildung, indem zentral zu erwerbende (Persönlichkeits-) Kompetenzen mittels fachlicher Perspektiven verknüpft werden.

5 Fazit

Als abschließende Zusammenfassung der Argumentation zu kultureller und geographischer Bildung dienen die folgenden Thesen. Sie verdichten bestehende Ausführungen und führen erweiternde Perspektiven in den Blick, die für spätere Auseinandersetzungen zu geographischer Bildung lohnend erscheinen.

Der Kern von Bildung ist ihre Fachlichkeit; deren Erfassung muss personal und funktional erfolgen.

Notwendiger Ausgangspunkt des Zugangs zu kultureller und geographischer Bildung stellte der Bildungsbegriff dar. Mit der kulturellen Bildung wurde insbesondere die Persönlichkeitsbildung (i.e.S. personale Bildung) als wesentlich und in Abgrenzung zum

funktional fachlichen bzw. kognitiven Lernen erklärt: Über sich selbst zu lernen, reflektieren und kritisch sein zu können, stellen Voraussetzungen im Umgang mit kontingenten Weltansichten sowie unterschiedlichen Werten und Emotionen dar. Durch die Verknüpfung unterschiedlicher Denk- und Handlungsweisen erweist sich Persönlichkeitsbildung zwar als ganzheitlich, doch verweist die aktuelle Diskussion um den Bildungsbegriff auf die Notwendigkeit eines ganzheitlichen Zugangs, der sowohl personal fachliche wie funktional fachliche Facetten einschließt (vgl. FREDERKING & BAYRHUBER, 2017). Im Beitrag wurde das Verständnis kultureller und geographischer Bildung vergleichend aufgezeigt und dabei Facetten ästhetischen Weltzugangs als deren Gemeinsamkeit bestimmt. Dabei ist davon auszugehen, dass auch kulturelle Bildung in einem kulturell-ästhetischen Verständnis eine Form fachlicher Bildung darstellt, indem sie zumindest im Anspruch nach kultureller Teilhabe eine „Veränderung der Welt durch Kunst“ (FREDERKING & BAYRHUBER, 2017, 245) anstrebt. Auch geographische Bildung wurde mittels der Kompetenzformulierung der Bildungsstandards als personal wie funktional fachliche Bildung herausgestellt. Übergeordnetes zukünftiges Ziel muss es darauf aufbauend sein, „[...] Möglichkeiten, Bestandteile und Ziele fachlicher Bildung in ihren personalen wie funktionalen Ausprägungen theoretisch [...] und konkret“ zu erfassen und beschreiben – wofür Konzepte wie „Identität, Erkenntnis, Emotion, Verantwortung, Kultur und Wissenschaft“ relevant scheinen (FREDERKING & BAYRHUBER, 2017, 245). Daneben erweist sich als Herausforderung, dass die konkrete Auslegung von zu erwerbendem Wissen und Kompetenzen vor dem Hintergrund ästhetischer Zugänge noch wenig

systematisch ausfällt (vgl. PÖPPEL, 2014; RUF & SCHMITT, 2014) und die Umsetzung und Messung personaler Aspekte trotz der personal wie funktional konzipierten Bildungsstandards noch schwer operationalisierbar ist (vgl. FREDERKING & BAYRHUBER, 2017).

Ganzheitliche Bildung muss klarer und jeweils fachlich differenziert werden.

Neben Ganzheitlichkeit auf der angesprochenen allgemeinen Ebene wird das Konzept für den Geographieunterricht vielfältig bis hin zu methodischen Entscheidungen ausdifferenziert. Eine weitere Möglichkeit ganzheitlich-geographischer Betrachtung wird thesenhaft mit den vier Raumkonzepten (vgl. WARDENGA, 2002) aufgeworfen. Ganzheitlich im Sinne der Verknüpfung subjektiv-sinnlicher wie objektiv-fachlicher Einsichten kann ein und derselbe Raum(-ausschnitt) bzw. räumliches Phänomen dann erschlossen werden, wenn dieser als physisch-materieller Teil der Erdoberfläche (Raumkonzept 1), als System von Lagebeziehungen (Raumkonzept 2), Schauplatz unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure und Interessen (Raumkonzept 3) sowie als gesellschaftlich z.B. durch mediale Präsenz in seiner Bedeutung hergestelltes Konstrukt (Raumkonzept 4) durchdrungen wird. Entscheidend dabei ist das Reflektieren eigener kulturell und historisch geprägter Wahrnehmung bezüglich der angesprochenen Raumkonzepte – ganz im Gedanken des Perspektivenwechsels, nach dem es nicht gilt, die eine wahre Wirklichkeit bestimmen zu wollen. Hierfür erscheint es ebenso erforderlich, Relevanz und Nutzen sinnlich-ästhetischer Zugänge für das alltägliche Handeln von Schülerinnen und Schülern explizit zu thematisieren und Subjektorientierung nicht als Beliebigkeit abzutun (vgl. BETTE &

SCHUBERT, 2017,). Vor diesem Hintergrund wäre beispielweise zu untersuchen, welche didaktischen Zugänge Lernende für die Bedeutsamkeit eines ganzheitlichen Zugangs zu räumlichen Phänomenen sensibilisieren können. Ebenso müssten die vier Raumkonzepte in ihrer methodischen Umsetzung klarer als ganzheitlicher Zugang dekliniert werden.

Emotionale Aktivierung kann als eine Spezifizierung von Ganzheitlichkeit im Unterricht mit dem Ziel tieferer Verarbeitungsprozesse umgesetzt werden.

Zu dieser geforderten genaueren Bestimmung von Ganzheitlichkeit gehört auch, die Bedeutung von Emotionen im Geographieunterricht klarer zu erfassen. Dabei geht es weder um eine „Emotionalisierung des Unterrichts“ (HASSE, 1995, 46) noch um Lern- und Leistungsempfindungen, wie sie in der pädagogischen Tradition verstanden und erforscht werden (z.B. Prüfungsangst, Stress), sondern um eine dezidiert fachliche Ausformulierung. In Anlehnung an die geographisch-fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Emotionen (vgl. THIEN, 2005; DAVIDSON, BONDI & SMITH, 2007; PILE, 2010; SCHURR & STRÜVER, 2016) kann eine auf Subjektivität und Diskursivität ausgerichtete Erörterung stattfinden, wodurch Emotionen nicht nur als Thema für, sondern Reflexionsmoment im Geographieunterricht relevant werden. Ausgangspunkt für die spezifische Auslegung stellt das Konzept der „emotionalen Aktivierung“ (vgl. FREDERKING & ALBRECHT, 2016, 74) aus der Literaturdidaktik dar, durch die ästhetische Erfahrungsräume bewusst inszeniert werden. Neben rein kognitiver Aktivierung, z.B. durch das Aufgreifen von Vorwissen oder Herbeiführen kognitiver Konflikte, wird eine aufgabenbasierte emotionale Involviertheit der

Lernenden mit dem Ziel tieferen Verständnisses für Lerninhalte angeleitet. Hierzu liegen erste empirische Erkenntnisse vor, die Schülerinnen und Schüler das emotionale Hineinversetzen – in das lyrische Ich – erleichtern (vgl. FREDERKING & ALBRECHT, 2016, 73), womit sie dem Thema größere Relevanz für das eigene Leben zumessen, ein ausgeprägteres thematisches Interesse zeigen und Mehrdeutigkeit bewusster erfahren (vgl. FREDERKING & ALBRECHT, 2016, 74). Inwiefern auch fachlich-geographisches Verstehen durch emotionale Aktivierung vertieft werden kann, bleibt in empirischen Studien zu untersuchen.

Eine Verständigung innerhalb der Geographie(-didaktik) ist notwendig für eine Stärkung ästhetischer Zugänge im Unterricht.

Nicht zuletzt erfordern diese Zugänge eine neuerliche und auf Verständigung ausgerichtete Diskussion innerhalb der Geographiedidaktik. Dass Geographie resp. geographische Bildung ästhetisch ist, wurde begründet dargelegt. Dabei sind ästhetische Dimensionen nicht als subjektive Willkürlichkeit aufzufassen, mit denen bspw. Physische Geographinnen und Geographen wenig anfangen könnten. Den Ausgangspunkt sollte entsprechend eine Auseinandersetzung um das Wesen von Geographie darstellen, die sich mit ZAHNENS (2005) Darstellungen um den Menschen, seiner Körperlichkeit und Materialität als Bedingung geographischer Weltbetrachtung entspinnen könnten. Das Zueinanderfinden innerhalb der Geographie(-didaktik) wird zweifelsohne durch eine als konträr verstandene Sprache (vgl. HARD, 2000) innerhalb der verschiedenen Subdisziplinen respektive Ansätze schwierig empfunden, die durch klare Begrifflichkeiten und fundierte Konzep-

te erleichtert würde, um eine gemeinsame Basis für eine verstärkte Berücksichtigung ästhetischer Zugänge im Lehren und Lernen der Geographie zu schaffen. Die Ausformulierung einer ästhetisch-geographischen Bildung, die in der räumlichen Erfahrung ihren Ausgangspunkt nimmt, muss demzufolge das Verhältnis sinnlicher und kritisch-reflexiver Dimensionen zum Ziel haben. Das bedeutet keineswegs, dass Geographieunterricht zwangsläufig künstlerisch werden muss. Vielmehr soll ermutigt werden, sich auf einer soliden theoretischen Basis mit angesprochenen Konzepten auseinanderzusetzen (vgl. HASSE, 1995), um den Geographieunterricht als für Lernende und Lehrende interessantes, zielführendes und lebensweltlich bedeutsames Fach auch in der gesellschaftlichen Diskussion fortzuführen.

Literatur

- ACKERMANN, H., RETZAR, M., MÜTZLITZ, S. & KAMMLER, C. (2015). *KulturSchule. Kulturelle Bildung und Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS.
- BACHMANN-MEDICK, D. (2006). *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST (2015). *Kulturelle Bildung an bayerischen Schulen*. München: KM Bayern.
- BÄSSLER, K. (2012). Kulturelle Bildung in Migrantenorganisationen. In H. Bockhorst, V.-I. REINWAND-WEISS & W. ZACHARIAS (Hg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 762–766). München: kopaed.
- BETTE, J. & SCHUBERT, J.C. (2017). Das erweiterte Raumverständnis aus Schülersicht. *Praxis Geographie*, 47(4), 10–11.
- BLOTEVOGEL, H.H. (2003). „Neue Kulturgeographie“ – Entwicklung, Dimensionen, Potenziale und Risiken einer kulturalistischen Humangeographie. *Berichte zur deutschen Landeskunde*, 77(1), 7–34.
- BOCKHORST, H. (2012). „Lernziel Lebenskunst“ in der Kulturellen Bildung. In H. BOCKHORST, V.-I. REINWAND-WEISS & W. ZACHARIAS (Hg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 135–141). München: kopaed.
- BRITISCHE REGIERUNG (2013). *Cultural Education. A Summary of Programmes and Opportunities. Policy Paper*. Aufgerufen am 06. Dezember 2018 unter <https://www.gov.uk/government/publications/cultural-education>
- BKJ (BUNDESAKADEMIE FÜR KULTURELLE BILDUNG) (2011). *Und noch mal mit Gefühl ...: die Rolle der Emotionen in Kultur und Kulturvermittlung*. Wolfenbüttel: Bundesakademie für Kulturelle Bildung.
- BKJ (BUNDESVEREINIGUNG KULTURELLE KINDER- UND JUGENDBILDUNG) (2006). *Kulturelle Vielfalt leben lernen. Interkulturelle Kompetenz durch kulturelle Bildung*. Remscheid: BKJ.
- BKJ (BUNDESVEREINIGUNG KULTURELLE KINDER- UND JUGENDBILDUNG) (2012). *Künste bilden Persönlichkeiten. Qualitätsrahmen der Fachorganisationen Kultureller Bildung*. Remscheid: BKJ.
- BURWITZ-MELZER, E. (2008). Emotionen im fremdsprachlichen Literaturunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 37, 27–63.
- DAVIDSON, J., BONDI, L. & SMITH, M. (2007). *Emotional Geographies*. Aldershot: Ashgate.
- DGFg (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE) (2017). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen*. Bonn: Selbstverlag der DGFg.
- DEUTSCHER BUNDESTAG (2007). Kulturelle Bildung. In Deutscher Bundestag (Hg.), *Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“* (S. 377–410). Berlin: Deutscher Bundestag.

- DEUTSCHER KULTURRAT (2005). *Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion*. Berlin: Deutscher Kulturrat.
- DEUTSCHER KULTURRAT (2006). *Kulturelle Bildung – Eine Herausforderung durch den demografischen Wandel. Stellungnahme des Deutschen Kulturrates*. Aufgerufen am 06. Dezember 2018 unter <https://www.kulturrat.de/positionen/kulturelle-bildung-herausforderung-demografischen-wandel/>
- DEUTSCHER KULTURRAT (2007). *Interkulturelle Bildung – eine Chance für unsere Gesellschaft*. Aufgerufen am 06. Dezember 2018 unter <https://www.kulturrat.de/positionen/interkulturelle-bildung/>
- DEUTSCHER KULTURRAT (2010). *Kulturelle Bildung ist Allgemeinbildung! Stellungnahme des Deutschen Kulturrates zum Bildungsbericht 2012 mit dem Schwerpunktthema Kulturelle Bildung*. Aufgerufen am 06. Dezember 2018 unter <https://www.kulturrat.de/positionen/kulturelle-bildung-ist-allgemeinbildung/>
- DEWEY, J. (1949). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Braunschweig, Berlin & Hamburg: Georg Westermann Verlag.
- DICKEL, M. (2011). Nach Humboldt. Ästhetische Bildung und Geographie. *GW-Unterricht*, 122, 38–47.
- DICKEL, M. & HOFFMANN, K.W. (2012). Mit Bildern umgehen – Zwischen Spielraum und Festlegung. *Geographie und Schule*, 34(199), 12–19.
- DREWES, J., KUNTZ, J. & VEDDER, A. (2014). Ästhetische Bildung als Beitrag zur Identitätsentwicklung. In O. JAHRAUS, E. LIEBAU, E. PÖPPEL & E. WAGNER (Hg.), *Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz* (S. 77–105). Münster & New York: Waxmann.
- EGER, N.A. (2014). *Arts Education. Zur Qualität künstlerischer Angebote an Schulen – ein internationaler Vergleich*. Bochum: Projekt-Verlag.
- ERMERT, K. (2009). *Was ist Kulturelle Bildung?*. Aufgerufen am 02. August 2017 unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung?p=all>
- FEIGE, D. (2012). *Zum Verhältnis von Wissenschaft und Kunst*. Aufgerufen am 06. Dezember 2018 unter www.dgae.de
- FINK, T. (2012). *Lernkulturforschung in der Kulturellen Bildung. Videographische Rahmenanalyse der Bildungsmöglichkeiten eines Theater- und Tanzprojektes*. München: kopaed.
- FINK, T., HILL, B., REINWAND, V.-I. & WENZLIK, A. (2012). Begrifflich, empirisch, künstlerisch: Forschung im Feld der Kulturellen Bildung. In T. FINK, B. HILL, V.-I. REINWAND & A. WENZLIK (Hg.), *Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze* (S. 9–19). München: kopaed.
- FISCHER, B. (2012). Kulturelle Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In H. BOCKHORST, V.-I. REINWAND-WEISS & W. ZACHARIAS (Hg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 241–244). München: kopaed.
- FREDERKING, V. & ALBRECHT, C. (2016). Ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht. Theoretische Modellierung und empirische Erforschung unter besonderer Berücksichtigung ‚emotionaler Aktivierung‘. In M. KRELLE & W. SENN (Hg.), *Qualitäten von Deutschunterricht* (S. 57–81). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- FREDERKING, V. & BAYRHUBER, H. (2017). Fachliche Bildung. Auf dem Weg zu einer fachdidaktischen Bildungstheorie. In H. BAYRHUBER, U. ABRAHAM, V. FREDERKING, W. JANK, M. ROTHGANGEL & H.J. VOLLMER (Hg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* (S. 205–247). Münster & New York: Waxmann.
- FREVERT, U. & WULF, C. (2012). Die Bildung der Gefühle. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, Supplement 1, 1–10. DOI 10.1007/s11618-012-0288-6

- FUCHS, M. (2002). *Kulturelle Bildung, PISA und Co.* Aufgerufen am 06. Dezember 2018 unter <https://www.nmz.de/kiz/nachrichten/kulturelle-bildung-pisa-und-co>
- FUCHS, M. (2008). *Kulturelle Bildung. Grundlagen – Praxis – Politik.* München: kopaed.
- FUCHS, M. (2013). *Kulturelle Bildung in europäischen Städten unter besonderer Berücksichtigung der Macht der Symbole.* Aufgerufen am 06. Dezember 2018 unter <http://www.maxfuchs.eu/aufsätze-und-vorträge/>
- FUCHS, M. (2014). *Kulturelle Bildung in der (europäischen) Stadt.* Aufgerufen am 06. Dezember 2018 unter <https://www.bkj.de/neu/artikel/id/7413.html>
- FUCHS, M. (2016a). *Flucht, Zuflucht und Kulturelle Bildung – Anmerkungen zu Möglichkeiten und Grenzen einer ästhetischen Praxis.* Aufgerufen am 06. Dezember 2018 unter <https://www.kubi-online.de/artikel/flucht-zuflucht-kulturelle-bildung-anmerkungen-moeglichkeiten-grenzen-einer-aesthetischen>
- FUCHS, M. (2016b). *Ästhetische Praxis und die Bildung der Gefühle. Ein Versuch zur Beschreibung des Diskursfeldes.* Aufgerufen am 06. Dezember 2018 unter <http://www.maxfuchs.eu/aufsätze-und-vorträge/>
- GANS, P. & HEMMER, I. (2015). *Zum Image der Geographie in Deutschland: Ergebnisse einer empirischen Studie.* Leipzig: IfL.
- GEBHARDT, U., REHM, M. & WELLENSIEK, A. (2012). Lernen als das Konstituieren von Sinn. In H. BAYRHÜBER, U. HARMS, B. MUSZYNSKI, B. RALLE, M. ROTHGANGEL, L.-H. SCHÖN, H.J. VOLLMER & H.-G. WEIGAND (Hg.), *Formate fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen* (S. 277–296). Münster: Waxmann.
- GEBHARDT, H., GLASER, R., RADTKE, U. & REUBER, P. (2007). Verschiedene Antworten auf die Frage nach der Geographie. In H. GEBHARDT, R. GLASER, U. RADTKE & P. REUBER (Hg.), *Geographie. Physische Geographie und Human-geographie* (S. 42–63). Heidelberg: Spektrum Akad. Verlag.
- GDSU (GESELLSCHAFT FÜR DIDAKTIK DES SACHUNTERRICHTS) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- GÖBEL, H.K. & PRINZ, S. (2015). *Die Sinnlichkeit des Sozialen.* Bielefeld: transcript.
- HARD, G. (1995). *Spuren und Spurenleser. Zur Theorie und Ästhetik des Spurenlesens in der Vegetation und anderswo.* Osnabrück: Rasch.
- HARD, G. (2000). Von melancholischer Geographie. *geographische revue*, 2(2), 39–66.
- HASSE, J. (1995). Gefühle als Erkenntnisquelle. *Frankfurter Beiträge zur Didaktik der Geographie*, 15, 9–58.
- HASSE, J. (1998). Ästhetische Bildung in der Grundschule. In H.R. BECHER, J. BENNACK & E. JÜRGENS (Hg.), *Taschenbuch Grundschule* (S.158–165). Hohengehren: Schneider Verlag.
- HASSE, J. (2007). *Ästhetische Bildung – Eine doppelte Perspektive ganzheitlichen Lernens.* Aufgerufen am 06. Dezember 2018 unter www.widerstreit-sachunterricht.de
- HILLMANN, R. (2016). *Kulturarbeit mit Geflüchteten – kein flüchtiger Gegenstand.* Aufgerufen am 06. Dezember 2018 unter <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturarbeit-gefluechteten-kein-fluechtiger-gegenstand>
- HOFMANN, H. (1997). *Emotionen in Lern- und Leistungssituationen – eine idiographisch-nomothetische Tagebuchstudie an Lehramtsstudenten im Examen.* Universität Regensburg: Selbstverlag.
- HOFMANN, R. & MEHREN, M. (2012). Mapping im Unterricht. Exklusion im öffentlichen Raum als fächerübergreifendes Projekt. *Praxis Geographie*, 1, 8–11.

- HÖTTECKE, D. (2013). Rollen- und Planspiele in der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In D. HÖTTECKE, J. MENTHE, I. EILKS & C. HÖSSLE (Hg.), *Handeln in Zeiten des Klimawandels – Bewerten Lernen als Bildungsaufgabe* (S. 95–112). Münster: Waxmann.
- HUMBOLDT, A.V. (2014). *Das Graphische Gesamtwerk*. Darmstadt: Schneider.
- IMMORDINO-YANG, M.H. & DAMASIO, A.R. (2016). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. In M.H. IMMORDINO-YANG (Hg.), *Emotions, Learning, and the Brain. Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience* (S. 27–42). New York & London: W.W. Norton & Company.
- JUNG, I. (2007). Kulturelle Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Persönliches Wachstum für gesellschaftliche Verantwortung. In A. LEICHT & J. PLUM (Hg.), *Kulturelle Bildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (S. 33–42). St. Augustin & Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.
- JÜDT, N. (2014). *Bildung ist ästhetisch. Baltmannsweiler*: Schneider Verlag Hohengehren.
- KAHLERT, J. (2007). *Ganzheitlich Lernen mit allen Sinnen? Plädoyer für einen Abschied von unergiebigen Begriffen*. Aufgerufen am 06. Dezember 2018 unter www.widerstreit-sachunterricht.de
- KESTLER, F. (2015). *Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- KLEPACKI, L. & ZIRFAS, J. (2012). Die Geschichte der Ästhetischen Bildung. In H. BOCKHORST, V.-I. REINWAND-WEISS & W. ZACHARIAS (Hg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 68–77). München: kopaed.
- IGU CGE (INTERNATIONAL GEOGRAPHICAL UNION COMMISSION ON GEOGRAPHICAL EDUCATION) (2016). International Charter on Geographical Education. Beijing: IGU.
- KRUCKEMEYER, F. (1993). Wechselbilder eines Schulhofes: Gebrauchswerte – Geldwerte – ästhetische Werte. In J. HASSE & W. ISENBERG (Hg.), *Vielperspektivischer Geographieunterricht* (S. 27–37). Osnabrück: Selbstverlag.
- KMK (KULTUSMINISTERKONFERENZ) (2013). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung*. Berlin: KMK.
- LETHMATE, J. (2014). *Unbelehrbare Geographiedidaktik?*. Aufgerufen am 06. Dezember 2018 unter <https://www.raumnachrichten.de/diskussionen/1829-juergen-lethmate-unbelehrbare-geographiedidaktik>
- LICHAU, K. & WULF, C. (2012). Arbeit am Sinn. Anthropologie der Sinne und Kulturelle Bildung. In H. BOCKHORST, V.-I. REINWAND-WEISS & W. ZACHARIAS (Hg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 41–46). München: kopaed.
- LIEBAU, E. (2012). Anthropologische Grundlagen. In H. BOCKHORST, V.-I. REINWAND-WEISS & W. ZACHARIAS (Hg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 29–35). München: kopaed.
- LIEBAU, E. (2013). Ästhetische Bildung: Eine systematische Annäherung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 27–41. DOI 10.1007/s11618-013-0433-x
- LIEBAU, E. (2015a). *Arenen kultureller Bildung*. In J. Zirfas (Hg.), *Arenen der Ästhetischen Bildung. Zeiten und Räume kultureller Kämpfe* (S. 117–130). Bielefeld: transcript.
- LIEBAU, E. (2015b). Kulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. In T. BRAUN, M. FUCHS & W. ZACHARIAS (Hg.), *Theorien der Kulturpädagogik* (S. 102–113). Weinheim: Beltz Juventa.
- LIEBAU, E. & WAGNER, E. (2011). *UNESCO und die kulturelle Bildung*. Aufgerufen am 06. Dezember 2018 unter <https://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/60187/unesco?p=all>

- MECHERIL, P. (2012). Ästhetische Bildung und Kunstpädagogik. Migrationspädagogische Anmerkungen. *Art Education Research*, 3(6), 1–10.
- MEYER, C. (2011). Geographische Bildung – Reflexionen zu ihren Grundlagen. In C. MEYER, R. HENRY & G. STÖBER (Hg.), *Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis* (S. 11–35). Braunschweig: Westermann.
- NÖTHEN, E. (2015). Aesthetic Mapping – Kartographische Reflexion von ästhetischen Erfahrungen während des Reisens. In I. GRYL (Hg.), *Diercke Methoden. Reflexive Kartenarbeit* (S. 201–207). Braunschweig: Westermann.
- PEEZ, G. (2008). Zur Bedeutung ästhetischer Erfahrung für Produktion und Rezeption in gegenwärtigen Konzepten der Kunstpädagogik. In T. GREUEL & F. HESS (Hg.), *Musik erfinden. Beiträge zur Unterrichtsforschung* (S. 7–26). Aachen: Shaker Verlag.
- PILE, S. (2010). Emotions and Affect in Recent Human Geography. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 35(1), 5–20. DOI 10.1111/j.1475-5661.2009.00368.x
- PÖPPEL, E. (2014). Das ästhetische und das mimetische Prinzip als Rahmen der verschiedenen Formen des Wissens. In O. JAHRAUS, E. LIEBAU, E. PÖPPEL & E. WAGNER (Hg.), *Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz* (S. 20–35). Münster & New York: Waxmann.
- PREUSS, R. (2008). *Mapping Bracketel*. Norderstedt: Books on Demand.
- RKB (RAT FÜR KULTURELLE BILDUNG) (2013). *Alles immer gut. Mythen Kultureller Bildung*. Essen: RKB.
- RKB (RAT FÜR KULTURELLE BILDUNG) (2014). *Schön, dass ihr da seid. Kulturelle Bildung: Teilhabe und Zugänge*. Essen: RKB.
- RKB (RAT FÜR KULTURELLE BILDUNG) (2015). *Zur Sache. Kulturelle Bildung: Gegenstände, Praktiken und Felder*. Essen: RKB.
- RKB (RAT FÜR KULTURELLE BILDUNG) (2017). *Wenn dann. Befunde zu den Wirkungen Kultureller Bildung*. Essen: RKB.
- REINWAND, V.-I. (2012). Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In H. BOCKHORST, V.-I. REINWAND-WEISS & W. ZACHARIAS (Hg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 108–114). München: kopaed.
- RHEINBERG, F. (1999). Motivation und Emotionen im Lernprozeß: Aktuelle Befunde und Forschungsperspektiven. In M. JERUSALEM & R. PEKRUN (Hg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 189–204). Göttingen: Hogrefe.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (2013). Perspektivenwechsel. In D. BÖHN & G. OBERMAIER (Hg.), *Wörterbuch der Geographiedidaktik* (S. 214–215). Braunschweig: Westermann.
- RICHTER, D. (2011). *Politische Bildung durch ästhetische Bildung?* Aufgerufen am 06. Dezember 2018 unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/60329/aesthetische-und-politische-bildung?p=all>
- ROGH, W.; BERNER, N. & THEURER, C. (2017). Kreativität – Was kann Kulturelle Bildung hierzu beitragen? In S. KONIETZKO, S. KUSCHEL & V.-I. REINWAND-WEISS (Hg.), *Von Mythen zu Erkenntnissen. Empirische Forschung in der Kulturellen Bildung* (S. 139–151). München: kopaed.
- RÖPCKE, J. (2013). Kulturbegriffe der aktuellen geographischen Debatte. In M. ROLFES & A. UHLENWINKEL (Hg.), *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung* (S. 374–380). Braunschweig: Westermann.

- RUF, B. & SCHMITT, M. (2014). Bildung, Standards, Kompetenz. Umstellung auf Bildungsstandards in den ästhetischen Fächern? Ansätze zur Positionierung. In O. JAHRAUS, E. LIEBAU, E. PÖPPEL & E. WAGNER (Hg.), *Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz* (S. 62–76). Münster & New York: Waxmann.
- SCHALLHORN, E. (2018). *Geographische Bildung tut Not – Über Erfordernisse und Defizite geographischen Unterrichts in den Schulen*. Aufgerufen am 06. Dezember 2018 unter <http://www.geographischebildung.de/wordpress/?p=6>
- SCHIER, C. (2014). Raum für kulturelle Bildung in kompetenzorientierten Zeiten oder vom veränderten Umgang mit Wissen und Werten. In C. SCHIER & E. SCHWINGER (Hg.), *Interdisziplinarität und Transdisziplinarität als Herausforderung akademischer Bildung. Innovative Konzepte für die Lehre an Hochschulen und Universitäten* (S. 29–44). Bielefeld: transcript.
- SCHNEIDER, A. (2013). *Geographiedidaktische Reflexivität. Ostdeutsche Mobilitätsfragen im zweiten Blick*. Berlin: LIT-Verlag.
- SCHOMAKER, C. (2005). *Sinn-volle Bildung im Sachunterricht. Über die didaktische Relevanz ästhetischer Zugangsweisen*. Aufgerufen am 06. Dezember 2018 unter www.widerstreit-sachunterricht.de/ebenel/didaktiker/schomaker/sinnvoll.pdf
- SCHORN, B. (2009). Prinzipien Kultureller Bildung integrieren. Praxisorientierte Anregungen für Kooperationsprojekte und kulturelle Schulentwicklung. Kulturelle Bildung. Reflexionen. Argumente. Impulse. *Kulturelle Schulentwicklung*, 3, 7–9.
- Schurr, C. & Strüver, A. (2016). „The Rest“: Geographien des Alltäglichen zwischen Affekt, Emotion und Repräsentation. *Geographica Helvetica*, 71(2), 87–97. DOI 10.5194/gh-71-87-2016
- Spinner, K. H. (2008). Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In C. VORST, S. GROSSER, J. ECKHARDT & R. BURRICHTER (Hg.), *Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule* (S. 9–23). Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- STREIBEL, V. (2010). *Wie viel Geographie braucht der Mensch?* Klett-Themendienst, 48, 21–23.
- THIEN, D. (2005). After or Beyond Feeling? A Consideration of Affect and Emotion in Geography. *Area* 37(4), 450–454. DOI 10.1111/j.1475-4762.2005.00643a.x
- UNESCO (2006). *Road Map for Arts Education*. Lissabon: UNESCO.
- WALTER, H. (1974). Die Abhängigkeit schulischen und sozialen Lernens von emotionalen Faktoren. In H.-J. IPFLING (Hg.), *Die emotionale Dimension in Unterricht und Erziehung* (S. 9–23). München: Ehrenwirth Verlag.
- WARDENGA, U. (2002). Räume der Geographie – zu Raumbegriffen im Geographieunterricht. *geographie heute, Themenheft „Geographiedidaktik aktuell“*, 23(200), 8–11.
- WEISHAUPT, H. & ZIMMER, K. (2013). Indikatoren kultureller Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 21*, 83–98. DOI 10.1007/s11618-013-0438-5
- WIMMER, M. (2007). Kulturelle Bildung im Spiegel Nachhaltiger Entwicklung. In A. LEICHT & J. PLUM (Hg.), *Kulturelle Bildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (S. 21–2). St. Augustin & Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.
- ZACHARIAS, W. (2001). *Kulturpädagogik. Kulturelle Jugendbildung. Eine Einführung*. Opladen: Leske & Budrich.
- ZAHNEN, B. (2015). *Tragweiten geographischen Denkens*. Wien: Passagen Verlag.

ZUKUNFTSMINISTERIUM (2014). *Gemeinsam Verantwortung tragen. Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit*. München: Zukunftsministerium.

ZÜRNER, C. (2015). Von der „Ästhetischen“ zur „Kulturellen Bildung“ – (heimlicher) Verlust eines kritischen Selbstverständnisses. *Pädagogische Rundschau*, 69(1), 75–90.