

**SCHÖN,
DASS
IHR DA
SEID**



KULTURELLE BILDUNG:
TEILHABE UND ZUGÄNGE

SCHÖN,

DASS

IHR DA

SEID

KULTURELLE BILDUNG:
TEILHABE UND ZUGÄNGE

	PROLOG	5
I	TEILHABE UND ZUGÄNGE – EINE THEORETISCHE BESTANDSAUFNAHME „Schön, dass ihr da seid“	17
	INDIVIDUELLE DIMENSION – WIE KOMMT WER ZU KULTURELLER BILDUNG Aneignung und Vermittlung: Selektion und Passung Orte: Grenzen und Möglichkeiten Vermittler: Türöffner und Torwächter Gegenstand: Qualitätsmerkmale aus Kunst und Künsten Ästhetische Erfahrungen und fruchtbare Momente Unkenntnis, Traumatisierung und Passivität	26
	STRUKTURELLE DIMENSION – WARUM UND WIE WIRD KULTURELLE BILDUNG ERMÖGLICHT Politische Themensetzung „Kultur für alle“: Vision und Konflikt Ermöglichungsraum: Planung und Emergenz Rechtsraum: Vertikale Impulse Bildungslandschaften: Horizontale Vernetzung	54
II	ANSPRUCH UND WIRKLICHKEIT – EIN BLICK IN DIE PRAXIS	71
	ASPEKTE DER GRUNDVERSORGUNG Elementarbereich: Bedeutung und Ausgestaltung Schule: Künstlerische Fächer, Ganztage, Lehrerbildung Initiative auf Bundesebene: Bildungs- und Teilhabepaket Initiativen auf Länderebene: Sachsen und Nordrhein-Westfalen	72
	PROGRAMME UND PROJEKTE	85
III	ZUSAMMENFASSUNG UND EMPFEHLUNGEN	89
	ZUSAMMENFASSUNG – WIE ES IST	90
	ZEHN EMPFEHLUNGEN – WAS FEHLT UND WAS FOLGT	93
	ANHANG Qualitätskataloge in der Kulturellen Bildung Endnoten Die Experten im Rat für Kulturelle Bildung Der Stiftungsverbund Die Geschäftsstelle Impressum	99

PROLOG

Vorbemerkung

Der Rat für Kulturelle Bildung legt hiermit seine zweite Denkschrift vor: „Schön, dass ihr da seid. Kulturelle Bildung: Teilhabe und Zugänge“. In seiner ersten Veröffentlichung „Alles immer gut. Mythen Kultureller Bildung“ (2013) hat der Rat für Kulturelle Bildung eine Bestandsaufnahme und Kritik verbreiteter, aber dennoch oft fragwürdiger Grundüberzeugungen präsentiert. Ein zentrales Ergebnis war, dass die Frage nach der Qualität Kultureller Bildung zwar häufig gestellt, aber nur unzureichend beantwortet wird. Deshalb hat der Rat das Thema Qualität in den Mittelpunkt seiner Arbeit in den nächsten Jahren gestellt. An der Qualitätsfrage wird sich die Weiterentwicklung des komplexen Felds der Kulturellen Bildung entscheiden.

Qualität ist das zentrale Thema

Drei Aspekte werden eine besondere Rolle spielen: die Qualität von Teilhabemöglichkeiten und Zugängen, die Qualität des Angebots und seiner Vermittlung und schließlich die politische und ökonomische Qualität der Rahmungen. Der Rat möchte mit kritisch-konstruktiven Bestandsaufnahmen und Empfehlungen zur Intensivierung der Debatten zur Kulturellen Bildung und so zur dauerhaften Sicherung und qualitativen Verbesserung der Kulturellen Bildung selbst beitragen.

Dass es den Rat für Kulturelle Bildung gibt, verdankt sich der Initiative von sieben großen deutschen Stiftungen (ALTANA Kulturstiftung, Bertelsmann Stiftung, Deutsche Bank Stiftung, PwC-Stiftung, Siemens Stiftung, Stiftung Mercator, Vodafone Stiftung Deutschland). Dieser Verbund hat den Rat mit dem Ziel ins Leben gerufen, die weitere Entwicklung der Kulturellen Bildung durch ein unabhängiges Expertengremium zu unterstützen. Im Herbst 2012 haben wir die Arbeit aufgenommen.

Die Befunde und Empfehlungen des Rates haben, wie wir wissen, nur dann eine Chance, Gehör zu finden, wenn sie in Politik und Praxis als wertvolle Ressource wahrgenommen werden. Der Rat schaut auf der Grundlage seiner besonderen interdisziplinären Expertise auf das große Feld der Kulturellen Bildung und entwickelt eine Haltung dazu, die auch in Empfehlungen mündet.

Das kann gut gehen, wenn es gemeinsame Bezugspunkte gibt, die auch die Akteure in Politik und Praxis teilen können. Der Bezug auf die Künste, ihre Bedeutung und ihre Möglichkeiten im individuellen Bildungsprozess kann diese gemeinsame inhaltliche Perspektive bilden. Die Bereitschaft, in unserer Gesellschaft Verantwortung für Kulturelle Bildung zu übernehmen, kennzeichnet die gemeinsame Haltung, die es braucht, damit Politik, Bildungs- und Kulturinstitutionen, Wirtschaft und Zivilgesellschaft zusammenwirken können. Der Rat begreift sich als eine Initiative zivilgesellschaftlichen Engagements und will dazu beitragen, die vielen verschiedenen Suchwege zueinander in Bezug zu setzen und wo nötig eine neue Sichtweise anzuregen.

Aus dieser zivilgesellschaftlichen Verankerung heraus kann der Rat für Kulturelle Bildung aufgrund seiner heterogenen Zusammensetzung besondere Potenziale aktivieren, da sich Perspektiven aus Wissenschaft, Kunst, Öffentlichkeit und Praxis auf spezifische Weise verschränken. So stellt insbesondere die Präsenz der Künstlerinnen mit ihren jeweiligen ästhetischen Referenzrahmen und Kenntnissen der Praxis in den Beratungen des Rates eine sehr wertvolle Ressource dar – auch wenn die öffentlichen Äußerungen des Rates zunächst durch Schriftlichkeit und Mitgestaltung des Diskurses geprägt sind, also nicht selbst künstlerischen Charakter haben.

Allgemeinbildung in den Künsten als Menschenrecht Das wichtigste Ziel ist die Stärkung von Allgemeinbildung in den Künsten und durch die Künste in der Perspektive des Lebenslaufs. Der Rat sieht das Recht auf Kulturelle Bildung als Menschenrecht an, das allen Menschen – allen Kindern, Jugendlichen und allen Erwachsenen – einen Anspruch auf Teilhabe an Kunst und Kultur zusichert. Dieses Recht bedeutet inhaltlich den für alle Menschen geltenden Anspruch auf eine Alphabetisierung im Sinne einer grundlegenden Allgemeinbildung in den wichtigsten Künsten (Musik, Bildende Kunst, Theater, Tanz, Literatur, andere Medien), die im Elementarbereich beginnt und sich in der Primar- und Sekundarstufe der Schule fortsetzt. Dieses Pflichtangebot muss durch eine Fülle unterschiedlicher Möglichkeiten zu freiwilliger Kultureller Bildung im non-formalen Bereich ergänzt und erweitert werden, die auf individuelle kulturelle Bildungsinteressen bezogen sind und sich über den gesamten Lebenslauf erstrecken. Dazu gehören Musikschulen, Jugendkunstschulen oder soziokulturelle Zentren ebenso wie Angebote zur Kulturellen Bildung in den Volkshochschulen, Bibliotheken oder Archiven. Dass die Kultureinrichtungen selbst, die Theater, Orchester, Museen, Gedenkstätten usw., qualifizierte Angebote Kultureller Bildung bieten (und dafür in hinreichender Zahl und Qualität vorhanden sein) müssen, gehört inzwischen zu den selbstverständlichen Forderungen. Aber auch kommunal veranstaltete Festivals können und sollten explizit als Orte Kultureller Bildung gestaltet werden.

Die wichtigste politische Aufgabe im Bereich der Kulturellen Bildung sieht der Rat in der Entwicklung und Sicherung einer qualitativ hochwertigen und quantitativ ausreichenden Grundversorgung mit den entsprechenden Bildungsmöglichkeiten. Wir konzentrieren uns dabei auf die zentralen öffentlichen Angebote in den formalen und non-formalen Bildungsbereichen. Dass Kulturelle Bildung im non-formalen Bereich in vielfältiger Weise auch durch Vereine, Verbände, Kirchen, Initiativen und auch privatwirtschaftlich angeboten und ermöglicht wird, ist uns selbstverständlich bewusst, ist hier aber nicht das Thema.

Es geht uns vorrangig um Laienbildung, nicht um die professionelle Qualifizierung in den Künsten oder um die berufliche Qualifikation durch die Künste.

den Bezug auf ästhetische Qualitätsmerkmale stärken Aber die professionelle Ausbildung in den Künsten berührt natürlich auch, was in der Kulturellen Bildung geschieht, und interessiert daher in dieser Hinsicht ebenfalls. Die ästhetische Erfahrung in Produktion und Rezeption ist Ausgangs- und Orientierungspunkt aller Überlegungen. Dabei geht es nicht um eine dogmatische Festlegung, sondern darum, anhand von Phänomenen zu zeigen, was ästhetische Qualität im jeweiligen Bildungskontext bedeuten kann. In der politischen Programmatik wie auch in der Praxis Kultureller Bildung ist bisher der Bezug auf ästhetische Qualitätsmerkmale, die aus den Diskursen über Kunst und Künste gewonnen werden können, noch zu schwach. Diesen Bezug zu stärken, ist ein wesentliches Anliegen des Rates.

Grundversorgung mit Kultureller Bildung Die Denkschriften des Rates für Kulturelle Bildung, seine Empfehlungen, richten sich an die professionellen Akteure, die auf den verschiedenen Ebenen der Politik, der formalen und non-formalen Bildung und der Kultur an der Gestaltung Kultureller Bildung mitwirken. Dabei ist der Aspekt der Grundversorgung mit Kultureller Bildung für uns bedeutsamer als die Ebene der vielen einzelnen großen und kleinen Programme und Projekte, so wichtig und unverzichtbar diese zusätzlichen Ansätze auch sind. Aber all diese – manchmal spektakulären und öffentlich mit großer Aufmerksamkeit wahrgenommenen – zusätzlichen Bemühungen haben geringe Chancen auf Nachhaltigkeit und vor allem auf die Erfüllung des Anspruchs auf Teilhabe an Kultureller Bildung, wenn ihnen nicht im Rahmen einer Alphabetisierung in den Künsten der Boden bereitet wird. Die Empfehlungen des Rates zielen darauf, politische, gesellschaftliche und praktische Anstrengungen zur Sicherung und Förderung Kultureller Bildung insbesondere mit dem Blick auf eine solide und hinreichende Grundversorgung in der formalen und der non-formalen Bildung zu ermöglichen und zu unterstützen.

Teilhabe und Zugänge Erste Voraussetzung aller Kulturellen Bildung ist, dass Menschen überhaupt Interesse an Teilnahme und Teilhabe an ihr entwickeln: die individuelle Dimension. Dazu aber muss es Möglichkeiten und Gelegenheiten geben, es müssen also politisch und praktisch Zugänge geschaffen werden: die strukturelle Dimension. Die zweite Denkschrift des Rates „Schön, dass ihr da seid“, widmet sich daher beiden Seiten dieses Themas. Denn Kulturelle Bildung für alle entsteht nicht allein durch Öffnung der Zugänge für alle, sondern zuerst durch die aktive Beteiligung der Menschen und ihre Selbstbildung.

Die Denkschrift besteht aus drei Teilen¹ und einem Anhang: Im Teil I findet sich eine theoretische Bestandsaufnahme, die zunächst die individuelle, dann die strukturelle Dimension des Themas behandelt. Beide Perspektiven ergänzen sich: Teilhabe ist darauf angewiesen, dass Menschen an Kulturel-

eine Analyse in drei Teilen

ler Bildung teilhaben *wollen*, also subjektiv Interessen an den entsprechenden Gegenständen und Feldern entwickeln. Teilhabe ist aber zugleich davon abhängig, dass Menschen auch Zugänge zu den entsprechenden Gegenständen und Feldern finden *können*, dass also die entsprechenden Möglichkeiten und Ressourcen überhaupt zur Verfügung stehen. Teil II richtet den Blick in die Praxis, auf die bestehenden Strukturen im Sinne einer Grundversorgung mit Kultureller Bildung und auf die dort bestehenden Defizite und Probleme. Es geht um die Frage, in welchem Verhältnis Anspruch und Wirklichkeit im Blick auf die Teilhabe an Kultureller Bildung zueinander stehen und wo auch im Verhältnis von Strukturen und Programmen Entwicklungs- und Verbesserungspotenziale zu finden sind. Der Teil III fasst die wichtigsten Befunde zusammen, zieht Schlussfolgerungen und entwickelt daraus Empfehlungen. Im Anhang werden die Ergebnisse einer Recherche zu wesentlichen Qualitätskatalogen aus dem derzeitigen Diskurs und der Praxis der Kulturellen Bildung dargestellt, die von überregionalen Verbänden der verschiedenen Felder entwickelt wurden.

im Mittelpunkt: die ästhetische Erfahrung

Es geht dem Rat für Kulturelle Bildung darum, das enorme Potenzial, das in ästhetischen Erfahrungen steckt, schärfer zu beleuchten. Aus diesem gemeinsamen Verständnis speisen sich auch die individuellen Texte der Ratsmitglieder, die besondere Kristallisationspunkte in kulturellen Bildungsprozessen thematisieren. Gemeinsam mit Akteuren und Entscheidern gilt es darüber nachzudenken, wie dieses Potenzial ästhetischer Erfahrungen noch besser und nachhaltiger zur Entfaltung gebracht werden kann. Das wird nur gelingen, wenn Kulturelle Bildung noch stärker in den Strukturen der Institutionen und im gesellschaftlichen Leben verankert werden kann. Wovon aber reden wir, wenn wir von Qualität, Bildung, Kultur, den Künsten und Kultureller Bildung reden?

Qualität

Grundannahmen

Der Rat setzt sich für die bestmögliche Qualität in der Kulturellen Bildung ein. Dies ist nur durch die grundlegende Stärkung von Qualitätsbewusstsein und Qualitätsorientierung zu erreichen. Wenn Kulturelle Bildung ein selbstverständlicher Teil des Lebens aller Menschen werden soll, müssen die entsprechenden Lerngelegenheiten in der formalen und der non-formalen Bildung in hinreichender Quantität und bestmöglicher Qualität angeboten werden. Diese Perspektive gilt für die Qualität der Teilhabemöglichkeiten und Zugänge, für die Qualität des Angebots und der Vermittlung (und damit der Qualifikation der Vermittler*) und für die Qualität der politischen, institutionellen, sozialen und ökonomischen Rahmungen. Daraus folgen Mindeststandards, die in Angeboten Kultureller Bildung nicht unterschritten werden sollten. Diese beziehen

*Die weibliche Form ist der männlichen Form in diesem Text gleichgestellt. Lediglich aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurde die männliche Form gewählt.

Qualitätsverständnis kontextbezogen entwickeln

sich auf Zeit, Raum, soziale Organisation, materielle Ausstattung etc., insbesondere aber auf die künstlerische und pädagogische Kompetenz der Vermittler und die Qualität der Inhalte, Ziele, Methoden und Medien der Vermittlung. Diese müssen den Selbstbildungsprozessen in den und durch die Künste gerecht werden. Es ist eine zentrale Aufgabe, Qualitätsmerkmale aus dem jeweiligen Kontext heraus zu entwickeln und durchzusetzen.

Bildung

Wir orientieren uns an einem offenen Bildungsbegriff, der Bildung in der Gleichzeitigkeit von Ich-Bildung und Welt-Bildung sieht und der die Unverfügbarkeit individueller Bildungsprozesse systematisch berücksichtigt. Das pädagogische Problem besteht dabei vor allem darin, dass Lehren und Lernen nur gemeinsam mit dem Lernenden möglich ist. Erziehung und Bildung sind keine technischen Vorgänge; der sich Bildende muss es selber wollen und es – im Vertrauen auf ‚fruchtbare Momente‘ im Bildungsprozess – selber tun. Dabei kann ihm pädagogische Hilfe nützlich sein.

offener Bildungsbegriff

Der Rat versteht Bildung als in den Generationenzusammenhang eingebettete lebenslange Aufgabe und als lebensbegleitenden Prozess der Persönlichkeitsentwicklung, der sich auf wesentliche menschliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen bezieht. Sie schließt leibliche, emotionale, kognitive, soziale und politische, ästhetische und ethisch-moralische Aspekte ein.

Kultur

dreigliedriges Kulturverständnis

Der Rat orientiert sich an einem dreifach gegliederten Kulturverständnis. Den weitesten Horizont bilden ethnographisch-kulturanthropologische Perspektiven, die alle menschlichen Hervorbringungen symbolischer, praktischer oder dinglicher Art als Kultur verstehen. Wesentlich eingegrenzter ist der – im Kern semiotisch orientierte – Kulturbegriff, der sich ausschließlich auf die symbolischen Formen im engeren Sinne bezieht (Sprache, Kunst, Religion etc.). Beide Fassungen des Kulturbegriffs zielen auf Kulturanalyse; sie sind dafür unverzichtbar und international üblich. In der deutschen Tradition besonders bedeutsam ist jedoch eine dritte, normative Fassung des Kulturbegriffs, die die Perspektive der Wechselwirkung von Bildung und Kultur unter dem Aspekt der Perfektibilität beider betont. Sie ist eng mit den Traditionen des Bildungsbegriffs verbunden, von Shaftesbury über Kant, Schiller, Goethe, Humboldt, Hegel, Nietzsche bis zu Adorno: Adorno sieht schließlich Kultur als die objektive Seite von Bildung (Werke, Institutionen etc.), Bildung als die subjektive Seite von Kultur (Prozesse der Vermittlung und Aneignung). In dem vom Rat gebrauchten Begriff der Kulturellen Bildung verbinden sich die drei Perspektiven auf Kultur.

Künste

Der Rat betont die besondere Bedeutung der Künste für die Kulturelle Bildung. Die spezifische Begründung Kultureller Bildung kann letztlich nur aus ihren künstlerischen Qualitäten gewonnen werden. Kulturelle Bildung vermittelt das kulturelle Erbe sowie die Erscheinungsformen der zeitgenössischen Kunst als Quelle und Ressource von Gegenwart und Zukunft. Wie Menschen sich selbst sehen, wie sie leben und wie sie sich verhalten, findet in den Künsten seinen zugespitzten Ausdruck. Inhaltsfragen sind dabei immer zugleich Formfragen.

Künste sind unersetzlich Die Künste sind in ihrer Bedeutung für Bildung durch nichts anderes ersetzbar; sie bilden ein Erfahrungs- und Praxisfeld sui generis. Sie bieten unvergleichliche Erfahrungs- und Bildungswelten, die das Leben über die gesamte Lebensspanne bereichern und die gerade durch ihre Nicht-Alltäglichkeit, ihre Differenz zum Alltag gekennzeichnet sind. Die Künste eröffnen Wahrnehmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, die immer wieder und immer neu Herausforderungen darstellen können, mit Unerwartetem und auch Unverständlichem umzugehen, aber auch und gerade mit Gewohntem und Gekonntem, durch Übung und Wiederholung. Dabei kennt aktive künstlerische Betätigung keine Perfektionsgrenzen – alles ist anders, alles ist besser möglich. Gestaltungsfreiheit und Gestaltungsqualität stehen da in einem aufregenden Spannungsverhältnis. In den und durch die Künste kann man besonders gut lernen, differenziert wahrzunehmen und zu gestalten.

Kulturelle Bildung

Kulturelle Bildung als Allgemeinbildung in den Künsten und durch die Künste Kulturelle Bildung ist ein weiter Begriff, man kann sehr Verschiedenes darunter verstehen, von der Soziokultur bis zur Bildung des Geschmacks, von ästhetischer Bildung bis zu interkultureller Bildung; es gibt ausgiebige Debatten über das angemessene Verständnis. Der Rat für Kulturelle Bildung versteht unter Kultureller Bildung insbesondere die Allgemeinbildung in den Künsten und durch die Künste. Er hält die Förderung und den Ausbau dieser Form der Kulturellen Bildung vor allem aus vier Gründen für notwendig:

Der erste Grund ist ein anthropologischer: Die kulturell-künstlerische Bildung ist ein besonders geeigneter Weg zur Entwicklung der menschlichen Sinne; sie trägt damit entscheidend zur Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit bei: Differenzierte Formen des Hörens lernen Menschen durch Musik, differenzierte Formen des Sehens durch Bilder, differenzierte Formen der Bewegung durch Tanzen.

Der zweite Grund ist ein kultureller: Die Künste sind ein wesentlicher, eigenständiger Bereich des gesellschaftlichen und des kulturellen Lebens, der sich aber nicht von selbst erschließt, sondern den man (etwa durch Kulturelle Bil-

dung) erst einmal kennenlernen muss, um entsprechende Interessen zu entwickeln, sei es in rezeptiver, sei es in produktiver Hinsicht.

Der dritte Grund: Künstlerische Aktivität in der Kulturellen Bildung bietet einzigartige Bildungs- und Erfahrungsmöglichkeiten, in denen man nicht nur über die Welt, sondern auch über sich selbst Überraschendes und Unerwartetes lernen kann, im Wechselspiel von Wahrnehmung und Gestaltung.

Und schließlich viertens: Künstlerische Aktivitäten im Rahmen Kultureller Bildung bieten Kommunikationsmöglichkeiten in den vielen künstlerischen Sprachen, die auch ohne Worte sprechen können. Sie bieten damit ganz besondere Chancen für Austausch- und Verständigungsprozesse, auch in interkultureller und internationaler Hinsicht – im Zeitalter der Globalisierung ein zentrales Argument.

Globalisierung und kommunale Bildungslandschaften

Der Rat setzt sich für die Entwicklung und Stärkung kommunaler Bildungslandschaften ein. Die traditionellen Formen sozialer Ordnung werden in der Moderne durch neue Formen ergänzt, überlagert und transformiert, die auch die urbanen und regionalen Formen des Zusammenlebens wesentlich berühren und verändern. Globalisierung, Regionalisierung und Lokalisierung stellen zentrale, miteinander verschränkte Elemente des Modernisierungsprozesses dar. Sie haben weitreichende Folgen für Alltagskultur und Lebensformen. Weltweite Kommunikation und radikal zunehmende Mobilität führen zu neuen kulturellen Mischformen, die kaum mehr einzelnen nationalen oder soziokulturellen Milieus zugeordnet werden können. Traditionale Strukturen, Praktiken und Habitusformen vermischen sich zugunsten transkultureller und transnationaler Differenzierungen. Diese verschärfen und beschleunigen die Pluralisierungs- und Individualisierungsprozesse, während die soziale Ungleichheit fortbesteht und sich sogar noch vergrößert.

Diversität als Chance Was bedeuten diese Veränderungen für die Kulturelle Bildung? Der Rat geht davon aus, dass Differenz und Diversität als Ressource und Chance zu betrachten sind. Kulturelle Bildung und Integration bilden daher von Anfang an, schon in der frühkindlichen und vorschulischen Pädagogik, aufeinander bezogene Aufgaben, bei denen Förderung und Zusammenleben im Mittelpunkt stehen müssen. Dabei werden auf die Dauer nur sozialräumlich vernetzte Konzepte aussichtsreich sein, die systematisch die familialen und sozialen Kontexte einschließlich der peer-Beziehungen in der pädagogischen Arbeit berücksichtigen. Schulische, sozial- und kulturpädagogische, formale und non-formale Angebote sind daher von vornherein aufeinander zu beziehen. Besondere Orte Kultureller Bildung, z. B. Stadtteilkulturzentren, sind erforderlich, damit alle Altersgruppen, auch generationenübergreifend, Mög-

lichkeiten finden, sich auszutauschen und besondere Interessen und Fähigkeiten zur Geltung zu bringen. Dementsprechend ist die Entwicklung vernetzter kommunaler Bildungslandschaften zugunsten Kultureller Bildung eine zentrale politische Herausforderung der Gegenwart.

Heterogenität und Inklusion

— Vor diesem Hintergrund setzt der Rat sich für Formen Kultureller Bildung ein, die allen Menschen angesichts ihrer Einmaligkeit und Besonderheit Zugänge zu den verschiedenen Künsten eröffnen. Lebenslange Bildung, Inklusion und Partizipation sind die politischen Formeln, mit denen Antworten im bildungspolitischen Diskurs auf diese Ausgangslage gesucht werden. Kulturelle Bildung hat sich immer schon mit der Frage der Differenz beschäftigt. Nach wie vor stellt diese Frage eine zentrale Herausforderung der Gegenwart dar. Differenz bezieht sich dabei auf sehr unterschiedliche Aspekte von Lebenslagen und Lebensstilen. Die wichtigsten Unterscheidungsmerkmale im Blick auf die Lebenslagen sind Geschlecht, Lebensalter, soziale Situation (insbesondere berufliche Position), ethnische Zugehörigkeit, Bildungsstatus, Behinderung, Migrationshintergrund, Religionszugehörigkeit; sie lassen sich in einer soziologischen Perspektive in den Fragen nach dem Zugriff auf und der Verfügung über ökonomisches, soziales, kulturelles und symbolisches ‚Kapital‘ zusammenfassen. Privilegierung und Unterprivilegierung sind mit bestimmten objektiven Lebenslagen verbunden. In der Regel korrespondieren diese mit biografisch fundierten subjektiven Haltungen (Dispositionen bzw. Lebensstilen), die auch mit Interesse oder Desinteresse an spezifischen kulturellen Praktiken und Formen verbunden sind. Diese Habitusformen enthalten Mechanismen der Auf- und der Abwertung, also positiver und negativer Diskriminierung. Damit sind sie im Sinne grober und feiner Unterschiede distinktionswirksam.

Teilhabe und Zugänge – zwei untrennbare Perspektiven

Alle Ansätze Kultureller Bildung treffen auf solche vorgängigen Voraussetzungen und Dispositionen, die aus dem jeweiligen soziokulturellen und biografischen Kontext stammen. Diese Dispositionen machen zwar bestimmte Bildungsverläufe auch im Bereich der Kulturellen Bildung statistisch wahrscheinlich, aber sie legen sie keineswegs fest. Wie unter diesen Umständen und angesichts wachsender Heterogenität adäquate Teilhabemöglichkeiten und Zugänge zu qualitativ hochwertiger Kultureller Bildung gedacht und entwickelt werden können, ist das Thema der folgenden Überlegungen.

Professor Dr. Eckart Liebau

Vorsitzender des Rates für Kulturelle Bildung
Essen, im August 2014

I

**TEILHABE
UND ZUGÄNGE —
EINE THEORETISCHE
BESTANDSAUFNAHME**

„Schön, dass ihr da seid“

Von einer mangelnden Wertschätzung des Teilhabedankens kann in Deutschland nicht die Rede sein. Die Förderung und Stärkung der gesellschaftlichen Beteiligung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen steht weit oben auf der Agenda der Bundespolitik. Denn nicht alle haben etwas von der ‚guten Verfassung‘ des Landes. Prekäre Arbeitsverhältnisse, unsichere Einkommen, Lohnschwankungen zwischen Männern und Frauen oder die übermäßige Abhängigkeit der Bildungs- und Zukunftschancen junger Menschen von ihrer sozialen Herkunft sind nur einige der gesellschaftlichen Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt. Wer also Teilhabe will, muss dafür sorgen, dass alle gesellschaftlichen Teilbereiche der Felder Politik, Soziales, Wirtschaft und Kultur zugänglich sind und mitgestaltet werden können. Allerdings bemerkt man schnell, dass der Anspruch auf Teilhabe erhebliches Konfliktpotenzial in sich birgt, wenn über die Verteilung von Ressourcen entschieden wird oder die Inhalte politischer Maßnahmen ausgehandelt werden.

Teilhabe ist kein harmloser Begriff. Er beinhaltet die Auseinandersetzung über unterschiedliche Lebensauffassungen und -stile, Traditionen und Mitbestimmungsformen und die Ressourcenverteilung.

Teilhabe ist kein harmloser Begriff

Richtet man den Blick auf die kulturelle Bildung und die dortigen Diskurse zur kulturellen Teilhabe, wird man zur gleichen Einschätzung gelangen. Auch hier stellen sich brisante Fragen nach dem Anspruch des Einzelnen auf Teilhabe an Kultur; danach, wie dieser erfüllt wird, welche Angebote es geben muss und wie gewährleistet wird, dass jedem die Zugänge gangbar gemacht werden.² Es ist eine gesellschaftliche Aufgabe, sich darüber zu verständigen, wie Angebote und Maßnahmen gestaltet sein müssen, um die verschiedenen Bevölkerungsgruppen zu erreichen.

Damit der Anspruch auf kulturelle Bildung eingelöst werden kann, muss ein Angebot zur Teilnahme erst einmal da sein. Der Willkommensgruß ‚Schön, dass ihr da seid‘ setzt voraus, dass die Menschen den Weg zu dem Angebot bereits gefunden haben. Bekanntermaßen ist schon hier häufig das Gegenteil der Fall. Und selbst wenn Teilnahme oder Anwesenheit ermöglicht oder, wie im Fall der künstlerischen Fächer in der Schule, durch die Schulpflicht durchgesetzt werden, nutzen sie nur, wenn die Teilnehmer auch einen Zugang zur Kultur und den Künsten finden. Die Angebote müssen in ihrer Ausrichtung schon vorhandene Interessen der Teilnehmer treffen bzw. noch wichtiger: die Bildung von Interessen anregen und ermöglichen – was sowohl Inhalt und Gegenstand angeht, als auch die emotionalen, sinnlichen und kognitiven Wahrnehmungs- und Gestaltungsvoraussetzungen.

Die Forderung nach kultureller Teilhabe erscheint allgemein anerkannt, doch bleibt häufig undeutlich, was genau darunter zu verstehen ist. Es kann nur ein Ermöglichungsrahmen geschaffen werden. Es sind die Zugänge, die

gestaltet werden – Teilhabe kann nur ermöglicht werden. Wer wissen will, unter welchen Bedingungen gute Praxis und hochwertige Vermittlung kultureller Bildung gelingen können, muss einen Schritt zurückgehen und die Gestaltung dieser Zugänge in den Blick nehmen.

Teilhabe ermöglichen – Zugänge gestalten

Wo Zugänge zur Kultur und zu kulturellen Bildungsangeboten im aktuellen Diskurs thematisiert werden, begegnet man bald Bildern von Türen, Schranken und Pforten. Manchmal sind sie offen, häufig jedoch verriegelt. Um zur Kultur zu gelangen, müssen ferner Hürden überwunden und Brücken gebaut werden. Die guten Inhalte der Kultur scheinen verschlossen, vergraben oder zumindest schwer zugänglich zu sein. Daher müssen Wege bereitet und Schlüssel entdeckt, geborgen und fachmännisch angewendet werden. Es bedarf der Vermittlung, Übertragung und Transformation, wenn die Erschließung und das Betreten des Feldes Kultur keine Selbstverständlichkeit ist. Programme der kulturellen Bildung, die diese ‚Verschlussache‘ thematisieren, agieren häufig mit vielsagenden, schillernden Versprechungen: Kultur öffnet dann ‚Welten‘, Kultur öffnet Freiräume und Kultur öffnet sich selbstverständlich selbst. Doch wer da wen wie öffnet oder geöffnet wird, bleibt bei genauerer Betrachtung meist ungeklärt.

Türen, Schranken, Pforten, Schlüssel ...

Die Gestaltung und die Qualität der Zugänge – seien es Pforten, Wege oder Brücken – werden selten thematisiert. Hinzu kommt: Wer Teilhabe wirklich will, muss eine grundlegende Veränderung in der Deutungs- und Verteilungshoheit wollen. Und weiter: Auch wenn jeder Mensch über kulturelle Ausdrucks- und Wahrnehmungsfähigkeiten in unterschiedlichen Ausprägungen verfügt, heißt das nicht, dass für jeden per se die existierenden Formen und Inhalte von Kultur ansprechend sind.

Zugänge können gerade im informellen Bereich einfach da sein. Beispielsweise finden sich gerade in der populären Kultur vielfältige, nicht organisierte und auch nicht besonders ausgewiesene Vermittlungsformen: in der Familie und im Freundeskreis, von peer zu peer, über die social media oder durch direkten medialen Einfluss.

Im formalen und non-formalen Bereich muss es in der Regel allerdings jemanden geben, der die Inhalte, Formen und Fertigkeiten der Kultur zugänglich macht – wenn diese sich eben nicht selbst erklären und erschließen lassen. Dafür sind in erster Linie Lehrer und Erzieher, Kulturpädagogen und Künstler zuständig. In diesem Sinne ist es erfreulich, dass mittlerweile über die einschlägige Lehrerbildung hinaus spezifische Ausbildungsgänge zur kulturellen Bildung aufgebaut wurden.³ Auch das gesteigerte Interesse, das Fort- und Weiterbildungsangebote zur Professionalisierung der Vermittler erfahren, ist positiv zu bewerten.⁴

Putzfrau Ophelia

Kulturelle Bildungswege können steinig und gebrochen sein – durch kulturelle Brüche und soziale Voreinstellungen geprägt oder gar behindert, wie etwa in Emine Sevgi Özdamars „Karriere einer Putzfrau“, einer Geschichte mit autobiografischem Hintergrund. Durch eine Putzfrauen-Rolle hindurch ging auch Özdamars eigene Karriere als Schauspielerin in Deutschland. Sie begann dort, wo ihr als Türkin, ja als Gastarbeiterin in Deutschland auf der Schauspiel-Bühne zunächst nur die Putzfrauen-Rolle vorgezeichnet schien: „als Ophelia ertrunken in meinem Land, wieder in die Welt gekommen in Deutschland als Putzfrau.“

Kann eine Türkin etwas anderes sein und spielen als eine Putzfrau? Kaum, da „in Deutschland alle Menschen ihre (eigene) Sozialrolle spielende Schauspieler sind und der Türke hat natürlich auch eine Rolle gekriegt, als er auf diese Bühne getreten ist, und das ist die Rolle des armen Mannes“,⁵ so Özdamar in einem Interview 1993. „Bei mir sind die Putzfrauen oft Hauptrollen in den Theaterstücken (...), dass viele türkische Frauen Putzfrauen sind, ist eine westdeutsche Realität.“ Zur Einsicht, dass Theater gesellschaftliche Prozesse, Ausschließungen, Ungleichheiten, Machtgräben sichtbar machen kann, ist Özdamar aus Erfahrungen am eigenen Leibe gekommen: „Weißt Du, ich hab ja mein Land verlassen ... verlassen müssen (...). Und die Sprache verlassen müssen. Und wenn die Sprache nicht da ist ... Du kannst ja schwer, sagen wir, Penthesilea spielen. In Deutschland (...) waren alle türkischen Frauen Putzfrauen. Ich konnte mir nur Rollen erfinden, in denen ich Putzfrau war. Ich habe nur Frauen mit Kopftuch gespielt ...“

Die vielen unterschiedlichen Theaterrollen, die für die Schauspielerin und Schriftstellerin Özdamar später daraus entstanden sind, haben ihr entscheidende Einblicke verschafft und Möglichkeiten eröffnet: nämlich auch außerhalb des Theaters unterschiedliche soziale Rollen einzunehmen und damit das Eingezwängtsein in ein enges kulturelles und soziales Rollenkorsett aufzubrechen. Könnten nicht überhaupt – gerade durch eine theatralische und kulturelle Bildung, die offen ist für Gegenwartsprobleme – solche gesellschaftlichen Spielräume sozialer Rollenkompetenz eröffnet werden? Sicher, vorausgesetzt soziale Vor-Festschreibungen stehen dem nicht im Weg. *Doris Bachmann-Medick*

Vermittlung von Anfang an mitdenken

Weniger erfreulich ist, dass die Gestaltung der Zugänge im Bereich der Kulturinstitutionen selten von Anfang an mitgedacht wird. Der Vermittlungsaspekt ist insbesondere im Kulturbetrieb häufig noch sekundär. Immer wieder werden die Vermittler erst dann beauftragt, den Inhalt ‚anschlussfähig‘ zu machen, wenn das Theaterstück fertig, die Ausstellung aufgebaut und das Tanzstück choreografiert ist.

Auch im formalen Bereich erfährt die Gestaltung der Zugänge nicht immer die angemessene Beachtung. Dies betrifft nicht nur den zeitlichen Umfang des Unterrichts in den Künsten und seinen Stellenwert in der Hierarchie der Fächer, sondern auch die Sicherung der nötigen Lehrerqualifikation. Obwohl die Vermittlungsprozesse von den Lehrern konkret gestaltet werden, fühlen diese sich manchmal durch Curriculum und Lehrplan inhaltlich allzusehr gebunden. Hier entsteht gelegentlich der Eindruck, nicht genügend Handlungsspielraum zu haben. Im ‚Zwischenbereich‘ der extracurricularen Angebote in der Ganztagschule sind die Spielräume teilweise weiter, aber auch unstrukturierter und qualitativ weniger kontrolliert: durch die Notwendigkeit, Zeiträume zu füllen, durch die Zusammenarbeit mit neuen Anbietern und Praktikern, aber auch durch die Abwesenheit von schulischen Ansprechpartnern.

Die Angebote im formalen und non-formalen Bereich können im Zusammenspiel mit den Initiativen der Zivilgesellschaft, wie den überregionalen kulturellen Bildungsprogrammen, den Eindruck entstehen lassen, es gebe doch genügend Gelegenheiten und Angebote zur kulturellen Teilhabe. Man könnte meinen, es gehe zügig voran.

Wie ist die Ausgangslage für Kulturelle Bildung in Deutschland?

Nur: Warum werden die ‚Glücklosen‘, ‚Benachteiligten‘ und ‚Unerreichten‘ über die Kulturmaßnahmen nach wie vor so häufig nicht erreicht? Warum werden Gelingens- und Misslingensbedingungen nicht genauer in den Blick genommen? Warum kommen wir über Gelegenheitsstrukturen der kulturellen Teilhabe nicht hinaus? Um diesen Fragen ausführlicher nachgehen zu können, ist es zunächst erforderlich, sich die Ausgangslage für kulturelle Teilhabe in Deutschland zu vergegenwärtigen.

Mehr bringt mehr?

Bundesweite Förderprogramme, Modelle für die Bildungspraxis, sozial-, jugend-, kultur- und bildungspolitische Konzepte haben die Bedeutung Kultureller Bildung gestärkt. Viele Augen sind auf sie gerichtet. Die hohe öffentliche und politische Aufmerksamkeit, die derzeit der Kulturellen Bildung zuteil wird, geht mit Erwartungen von unterschiedlichen Wirkungen einher. Zu beobachten ist, dass die Programme Kultureller Bildung abwechslungsreicher werden und einen großen Reichtum an ästhetischen Erlebnissen eröffnen. Kinderreporter gehen auf Sendung, „Kultur.Forscher!“ stellen physikalische Phä-

nomene tänzerisch dar⁶, Kinder entwickeln für Kinder Multimediaguides im Museum⁷, Schüler bauen mit „Kulturagenten“ ihre Klassenräume mittels Klaviersaiten zu Klangräumen um oder Jugendliche entwickeln mit Choreografen ihre eigenen Tanzstücke.⁸ Was da entsteht, hat meist mehr mit Freude und Interesse zu tun als mit Routine und Pflicht. Es ist daher nicht verwunderlich, dass sich der Blick der Öffentlichkeit häufig auf diese attraktiven, gut vorzeigbaren Projekte Kultureller Bildung richtet.

Die gesteigerte Betriebsamkeit produziert einen fortgesetzten Wunsch nach ‚Mehr‘: mehr Modellprojekte, mehr Angebote an Schulen oder außerschulischen Orten, mehr Vermittler, mehr Publikum, mehr Geld. Wenn es darum geht, Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen einen Zugang zur Kultur zu gewährleisten, dann sollte sich das ‚Mehr‘ neben der individuellen Bedeutung vor allem auf einen Mehrwert beziehen, der durch Netzwerkarbeit, Synergien unterschiedlicher Professionen oder ressortübergreifende Zusammenarbeit entsteht. Diese Zusammenarbeit ist unerlässlich für den Erhalt und Ausbau der kulturellen Infrastruktur und für die Absicherung der Grundversorgung mit kulturellen Angeboten. Kultur und Bildung sollten im Zusammenspiel als gesellschaftlicher Auftrag umfassender gedacht werden und sich nicht vorrangig an marktspezifischen Logiken ausrichten. Auch wenn die schwierige Finanzsituation öffentlicher Haushalte nicht aus dem Blick geraten darf, muss die Verpflichtung des Bildungsauftrages erfüllt werden. Dazu gehören eine Alphabetisierung als grundlegende Allgemeinbildung in den Künsten in der Schule und ein Mindeststandard an Gelegenheiten, mit Kultur an außerschulischen Orten in Berührung zu kommen.

Mindestmaß an Gelegenheiten erforderlich für Begegnung mit Kultur

Seit Mitte der 1990er Jahre ist dieser Mindeststandard an Bildungsgelegenheiten als ‚Grundversorgung‘ ein zentraler Begriff der Kultur- und Bildungspolitik, der weiterhin intensiv diskutiert wird.⁹ Dass die öffentlichen Bildungsausgaben in Deutschland im internationalen Vergleich relativ gering ausfallen, hat auch problematische Folgen für die Frage der kulturellen Grundversorgung¹⁰, zumal der Bereich der Kulturellen Bildung nur einen vergleichsweise geringen Teil von diesem ohnehin nur mittelmäßigen Gesamtvolumen der Bildung ausmacht.¹¹ Die statistisch erhobenen Bildungsausgaben sind allerdings nur ein grober Hinweis, der über die Verwendung der Mittel wenig aussagt.

Aktivitäten mehr aufeinander beziehen

Der Rat regt an, entschiedener danach zu fragen, wie die kulturelle Infrastruktur und die kulturpolitischen Maßnahmen und Kulturprogramme im Zusammenspiel mit der Bildungspolitik und den formalen und non-formalen Bildungsprogrammen gestaltet werden können, wie die verschiedenen Ebenen mit Blick auf die Kulturelle Bildung besser aufeinander bezogen werden können. Denn es liegt nicht nur in der Verantwortung des Einzelnen, Zugang

zur Kultur zu finden, sondern es ist auch eine gesellschaftliche Aufgabe, diese Zugänge zur Kultur bereitzustellen. Es darf nicht ausgeblendet werden, wer auf der strukturellen Ebene die Rahmenbedingungen, rechtlichen Regelungen, Verträge, Ziele und Ressourcen beschreibt und festlegt. Welches Verständnis von Teilhabe und Zugängen haben diese Entscheidungsträger und Programmverantwortlichen? Welche Begründungen für die Notwendigkeit von Kultureller Bildung werden angeführt?

Vier Begründungslinien für Kulturelle Bildung

Der staatliche Auftrag, Menschen an Kultur zu beteiligen bzw. kulturelle Teilhabe zu gewährleisten, ist weniger eindeutig, als man meinen könnte. Allenfalls wird in den rechtlichen Rahmentexten vage von einer allgemeinen Förderung der Kultur gesprochen oder von einer Befähigung der Menschen, am kulturellen Leben teilzunehmen. Etwas für wichtig zu halten, bedeutet noch lange nicht, dass es zwingend zur staatlichen Pflichtaufgabe wird. Bei Kultureller Bildung lassen sich allerdings vier wesentliche Begründungslinien im kulturpolitischen und gesellschaftlichen Diskurs aufzeigen, die verdeutlichen, warum Kulturelle Bildung einen fundamentalen gesellschaftlichen Auftrag erfüllt: Qualifikationserwerb, Reproduktion, Sinnstiftung und Kompensation.

Qualifikation Dass Kulturelle Bildung erstens eine Qualifikation ermöglichen kann und soll, liegt nahe, da die Besucher, Teilnehmer oder ‚Laien‘ erst einmal Fähigkeiten und spezifische Grundlagen in den Künsten entwickeln müssen. Diese Qualifizierung ist eine der zentralen Aufgaben von Kultureller Bildung. Maßgeblich geht es dabei „immer um die Bildung und Entwicklung der sinnlichen Wahrnehmung, der aktiven Handlungsfähigkeit, der Fähigkeit zur Stilisierung und Gestaltung des Auftritts, um die Fähigkeit zu körpersprachlichem Ausdruck.“¹² Für eine Qualifikation bedarf es ferner der Erzieher, Lehrer, Künstler, Pädagogen, Kuratoren, Choreografen, Institutsleiter und Kulturmanager, die die Entwicklung zur Ausübung, Gestaltung und Vermittlung von Kultur unterstützen und ihrerseits dafür ausgebildet werden müssen.

Reproduktion Zweitens müssen in einer Gesellschaft kulturelle Aktivitäten und Erfahrungen weitergeführt und muss das Wissen darüber weitergegeben werden. Kulturelle Bildung legitimiert sich daher immer auch mit dem Argument der Reproduktion. Kulturinstitutionen und Kulturgüter müssen gepflegt, Wissen und Erfahrung zum Umgang mit Kultur gefördert und weitergegeben werden. Kulturinstitutionen müssen dabei im Sinne des ‚audience development‘ nicht nur ihr Stammpublikum halten, sondern auch künftige Besucher für ihr Haus gewinnen.

Sinnstiftung Drittens wird an Kultur der Anspruch gestellt, einen Diskurs über die Fragen nach dem Leben, dem eigenen Dasein und dem Sinn zu ermöglichen – daher nimmt die Sinnstiftung in den Argumentationen einen großen Raum ein.

Der vierte Legitimationsstrang führt zum Kern der Forderung „Kultur für alle“.¹³

Kompensation Die Teilnahme an kulturellen Angeboten ist schon finanziell nicht allen Menschen gleichermaßen möglich; dazu kommen geografische (z. B. Stadt/Land), soziale und kulturelle Unterschiede in der Nähe zur Kultur, auch in interkultureller Hinsicht. Viele Programme Kultureller Bildung zielen vor diesem Hintergrund darauf, Ungleichheiten zu kompensieren. Dabei werden Ziele aus unterschiedlichen Wirkungsfeldern angeführt, wobei gelegentlich eine Neigung zur Produktion von individuellen, sozialen, gesellschaftlich-politischen oder ökonomischen Wirkungsmythen besteht.¹⁴

Zur Rechtfertigung Kultureller Bildung können diese Argumentationslinien in den unterschiedlichen Bildungskontexten koalieren, aber auch in Konflikt miteinander geraten. Beispielsweise lassen die Förderpraktiken der Kinder- und Jugendhilfe und des Kulturbetriebes unterschiedliche Ziele erkennen – die einen zielen auf Selbstbestimmung und gesellschaftliche Mitverantwortung, andere eher auf die Gewinnung eines zukünftigen Publikums. Eine kaum lösbare Gemengelage kann z. B. entstehen, wenn Praktiker einerseits den Qualifikationserwerb in den Künsten berücksichtigen und andererseits den Auftrag der Kompensation auf der Grundlage des Gleichheitsgedankens erfüllen sollen. Solche Paradoxien können dann auch zu erheblichen Frustrationen und zu starkem Leidensdruck führen.

Akteure in der Praxis stärken, unterschiedliche Aufträge klären Im Umgang mit divergierenden Aufträgen Kultureller Bildung ist es wichtig, die Akteure zu stärken, die es in der Praxis richten müssen. Die professionellen Künstler, die spezialisierten Lehrer und die ausgebildeten Kulturpädagogen, die den Vermittlungs- und Aneignungsprozess Kultureller Bildung mit hohem Anspruch und Kompetenz betreiben, brauchen Unterstützung bei der schwierigen Aufgabe, gleichzeitig konfligierende Ansprüche zu erfüllen und dabei die richtigen Prioritäten zu setzen. Für die gesellschaftlichen Anforderungen an Kulturelle Bildung sind eine adäquate Differenzierung der Programmstrukturen und eine geeignete Aus- und Weiterbildung sowie die Einbindung der Vermittler und Künstler in die Planung von Maßnahmen und Programmen besonders bedeutsam.

Den non-formalen Bildungs- und Kultureinrichtungen kommt vor diesem Hintergrund eine besondere Aufgabe zu. Sie sind gemeinsam mit den formalen Bildungseinrichtungen dafür verantwortlich, die Grundversorgung zu sichern. Sie bieten Gelegenheiten und Anreize zur Kulturellen Bildung nach freier Wahl und schaffen damit besondere Räume für die Bildung und Entwicklung besonderer Interessen. Es ist auch weiterhin darauf zu achten, dass der Kernauftrag leichter öffentlicher Zugänglichkeit der Museen, Theater, Konzerthallen, Literatur- und Tanzhäuser, Musikschulen, Vereine, Einrichtungen der Erwachsenenbildung, Jugendfreizeiteinrichtungen usw. erfüllt wird.

Sie müssen auch weiterhin – trotz des Diktats der Ökonomie und begrenzter Budgets – leicht und kostengünstig öffentlich zugänglich bleiben. Aber: Der gesellschaftliche Auftrag, der auf Flächendeckung zielt, enthebt nicht von der Notwendigkeit, die Angebote nach hohen Qualitätsmerkmalen zu entwickeln. Der Blick auf die große Aufgabe, Kulturelle Bildung im Bildungssystem zu verankern und zu einem selbstverständlichen Bestandteil von Allgemeinbildung zu machen, darf die Aufmerksamkeit auf die Details nicht trüben. Sowohl im Kulturbetrieb als auch im Bildungssystem zielt die gute Absicht meistens darauf, die Bedeutung von Kultur in der Gesellschaft zu stärken und jeden Einzelnen zur Teilhabe am kulturellen Leben zu befähigen. Aber gute Absichten reichen nicht. Man kann sich auch nicht nur auf die als gut erkannten Inhalte der Kultur stützen. Und man darf nicht damit zufrieden sein, das ‚Stammpublikum‘ oder die ‚Bildungswilligen‘ zu erreichen, schon gar nicht, wenn Beteiligungsfähigkeiten und Beteiligungsinteressen nicht berücksichtigt werden.

gute Absichten allein reichen nicht, um Qualität zu gewährleisten

Erfreulicherweise gibt es inzwischen eine wachsende Zahl von Schulen und Kulturinstitutionen, die den individuellen Voraussetzungen der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen mehr Beachtung zu schenken versuchen. Wenn Schulen Möglichkeiten finden, mit den unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen, Interessen und Leistungsmöglichkeiten umzugehen, wenn kulturelle Herkunft und Bildungshintergründe der Familie berücksichtigt werden oder ein praxisorientiertes Lernen auch an außerschulischen Lernorten ermöglicht wird, sind sie auf dem richtigen Weg. Manchmal werden sie dafür auch ausgezeichnet¹⁵, z. B. von der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien (BKM). Auch eine wachsende Zahl von Kulturinstitutionen¹⁶ arbeitet daran, die Häuser weiter zu öffnen, persönliche Begegnungen zu fördern und mobile Programmformate zu entwickeln.

Hier stellen sich auch Forschungsaufgaben: Ob und auf welche Weise Kulturprogramme ihre Adressaten erreichen, ist eine wichtige Frage. Besonders die Forschungsvorhaben und Evaluationen zur kulturellen Teilhabe müssten ausgeweitet werden, denn neben Publikumsforschung¹⁷ und altersspezifischen Teilnehmerzahlen¹⁸ wären weiterführende Erkenntnisse und Längsschnittstudien zu Nicht-Nutzern, zu spartenspezifischen Teilhabeformen und zu Bildungsübergängen von großem Interesse.

INDIVIDUELLE DIMENSION – WIE KOMMT WER ZU KULTURELLER BILDUNG

Menschen können ihr Menschsein nur im Sozialen, in der Auseinandersetzung mit sich, dem Kollektiv und der Umgebung entwickeln. Vor dem Hintergrund der Globalisierung wird dieser Entwicklungsprozess durch immer neue Kulturformen ergänzt und transformiert. Daneben entfalten insbesondere die Mobilität und Kommunikation eine explosive Dynamik. Das hat auch weitreichende Folgen für Bildung und Kultur.

Will man die Voraussetzungen für Teilhabe an Kultureller Bildung genauer bestimmen, ist es unausweichlich, diese Entwicklungsprozesse, die jeden einzelnen Menschen betreffen, zu reflektieren. Für Modelle der Bildungspraxis und -theorie, für Fördermaßnahmen und für kulturpolitische Bildungskonzepte ist es von enormer Bedeutung, welches Bild vom Menschen ihnen zugrunde gelegt wird. Sowohl in der Theorie als auch in der Praxis bestimmen implizite und explizite Menschenbilder darüber, welche Vorstellungen über die Selbsttätigkeit, über die Wahrnehmung, das Denken und das Gestalten des Einzelnen bestehen.

Was ist der Mensch? Der Einfluss der Menschenbilder

Das Bildungssystem und der Kulturbetrieb in Deutschland gründen auf einem humanistisch tradierten Bild vom Menschen. Das Verständnis des Entwicklungsprozesses vom Menschen geht mit einem Lernbegriff und Bildungsgedanken einher, der den Einzelnen als Selbstbildner¹⁹ im wechselseitigen Verhältnis von sich, anderen und der Welt sieht. Bei diesen Bildungsprozessen geht es zum einen immer um die produktiv handelnde Aneignung von Fähigkeiten und Erfahrungen sowie den Ausdruck von Individualität; zum anderen um die Reproduktion und die Weitergabe von Wissen, Werten und Kompetenzen.

Dieses dem Bildungssystem innewohnende Bild vom Menschen ist ein tendenziell optimistisches: Es sieht ihn als handlungs-, gestaltungs- und bildungswilligen Akteur. Das zeigt sich schon in den traditionellen rezeptiven, auf selbstständige Aneignung angelegten Lernformen, vor allem aber auch in Lerntheorien²⁰ und auch in neuen Lehr- und Lernformalternativen wie dem handlungs- und erfahrungsorientierten Unterricht. Moderne Lerntheorien betonen nahezu ausnahmslos die Aktivität des Lernenden.

Diese optimistische Vorstellung eines selbstbestimmten Subjekts entfaltet seine Kehrseite im Zusammenspiel mit neoliberalen Interessen, wenn die unterschiedlichen Startbedingungen jedes Einzelnen nicht bedacht werden und die vollständige Verantwortung des Bildungsverlaufes auf die einzelne Person abgewälzt wird. „Was ursprünglich zur Vision eines autonomen Subjekts gehört hat, nämlich die Selbstgestaltung des eigenen Lebens, wird im Rahmen der neoliberalen Denkweise zur vollständigen Überantwortung der

Lebensrisiken auf den Einzelnen. In dieser Denkweise wird aus dem autonomen Subjekt eine Ich-AG, ein Unternehmer der eigenen Arbeitskraft.“²¹ Aber die individuellen Bildungswünsche und -interessen sind nicht immer gut verträglich mit gesellschaftlich geforderten Lernprozessen, die unter dem Einfluss des globalen Marktes und vor der Forderung von vergleichbaren Abschlüssen und genormten Bewertungssystemen stehen. In einem rein ökonomischen Ansatz werden Bildungsziele nach marktspezifischen Erfordernissen formuliert. Kulturelle Bildung erscheint dann insbesondere als grundlegende Investition in einen aussichtsreichen Wachstumsmarkt der Kreativwirtschaft und einschlägige professionelle Dienstleistungen. Da geht es dann nicht mehr um kulturelle Inhalte als solche, sondern um abgeleitete Bildungsziele, vor allem um die Entwicklung von Flexibilität und Kreativität. Das ist einerseits wichtig, da nicht klar ist, welche Berufe und welche Anforderungen zum Berufserwerb in zehn oder zwanzig Jahren noch gefragt sind. Andererseits besteht für die Bildung allgemein, aber insbesondere für die Kulturelle Bildung, die Gefahr, dass dann mögliche – und ja auch durchaus wünschenswerte, wenn auch keineswegs sicher zu garantierende – Nebenwirkungen zugunsten von ‚Innovationsfähigkeit‘ zum zentralen Argument werden.

Verwertbarkeit und Liberalisierung

Die Pluralisierungs- und Individualisierungsprozesse entfalten nicht nur beim Einzelnen ihre Wirkung, sondern gehen einher mit umfangreichen Maßnahmen der Länder bei der Entwicklung der Bildungsinstitutionen²²: sei es bei der Organisationskultur, der Profilbildung, der Auswahl der Kinder und Jugendlichen oder der Angebotserweiterung mit Kooperationspartnern. Allerdings müssen sich in der Regel sowohl die Vermittler, Kulturverantwortlichen als auch Programmplaner und Einrichtungsleiter bei aller Eigenständigkeit an einen mal mehr, mal weniger verbindlichen ‚Kanon‘ halten. Es sind Bildungspläne der Kindertagesstätten und Curricula der Schulen einzuhalten, die für alle gelten.

Aneignung und Vermittlung: Selektion und Passung

Die Weitergabe von Wissen, Erfahrungen und kulturellen Traditionen ist eine kollektive Aufgabe jeder Gemeinschaft und eine Begründungsfigur für Kulturelle Bildung. Dieser Prozess ist ohne Aneignung und Vermittlung nicht denkbar, da sich der Umgang mit Kulturgütern und ästhetische Erfahrungen in der Regel nicht von selbst übertragen.

Denn „der gute Inhalt ist für sich genommen so lange im Grunde inexistent, solange er nicht verschickt, gesendet oder halbwegs angekommen ist.“²³ Das betrifft die Kultur- und Bildungseinrichtungen ebenso wie die Familie oder den Freundeskreis. Die Übertragungsvorgänge, Aneignungs- und Vermittlungsprozesse folgen dabei jedoch jeweils eigenen Logiken.

Der Tanzlehrer

In Thomas Manns Novelle „Tonio Kröger“ (1903, T.M. war da 28) erfahren wir, wie sich die „Angehörigen von ersten Familien“ – und nur die! – „reihum in den elterlichen Häusern“ versammelten, um sich „Unterricht in Tanz und Anstand erteilen zu lassen“.

„... zu diesem Behuf kam allwöchentlich Ballettmeister Knaak eigens von Hamburg herbei. François Knaak war sein Name, und was für ein Mann war das! ‚J’ai l’honneur de me vous représenter‘, sagte er, ‚mon nom est Knaak ...‘ Und dies spricht man nicht aus, während man sich verbeugt, sondern wenn man wieder aufrecht steht, – gedämpft und dennoch deutlich. (...) Wie wunderbar der seidig schwarze Gehrock sich an seine fetten Hüften schmiegte! In weichen Falten fiel sein Beinkleid auf seine Lackschuhe hinab, die mit breiten Atlasschleifen geschmückt waren, und seine braunen Augen blickten mit einem müden Glück über ihre eigene Schönheit umher ...

Jedermann ward erdrückt durch das Übermaß seiner Sicherheit und Wohlständigkeit. Er schritt – und niemand schritt wie er, elastisch, wogend, wiegend, königlich – auf die Herrin des Hauses zu, verbeugte sich und wartete, dass man ihm die Hand reiche. Erhielt er sie, so dankte er mit leiser Stimme dafür, trat federnd zurück, wandte sich auf dem linken Fuße, schnellte den rechten mit niedergedrückter Spitze seitwärts vom Boden ab und schritt mit bebender Hüfte davon ...“²⁴

Die sichere Beherrschung der Form, der Sinn für Distinktion, für Abgrenzung, Unterscheidung, die selbstverständliche Einverleibung der Konvention, der Ekel vor der Regelverletzung – darum geht es hier. Die Kinder der Bürger lernen, wie sie sich als Bürger, also zivilisiert, zu benehmen haben. Aber der Tanzlehrer ist, bei aller Beherrschung der Form und der Zeremonie und allem Eindruck, den er damit machen mag, doch schon für die Kinder eben nicht mehr als der Tanzlehrer; ihr gegenwärtiger und künftiger Status ist aber ein anderer, höherer, bürgerlicherer, zivilisierterer. Der Tanzlehrer führt in die Regeln ein, von denen sie mehr profitieren als er. Und so bleibt, allen Vorbildcharakters und aller Nachahmensnotwendigkeit zum Trotz, die soziale Distanz zum Tanzlehrer gewahrt. *Eckart Liebau*

Während im Familienzusammenhang das unmerkliche, alltägliche Einüben und Lernen, das bereits in frühester Kindheit einsetzt, beiläufig geschieht, unterscheidet sich – trotz aller auch zur Schule gehörenden Gelegenheiten für informelles Lernen – der Bildungserwerb im Schulwesen davon in praktischer, ästhetischer, motorischer und sozialer Hinsicht. Er ist in der Regel durch eine Tendenz zur Verwissenschaftlichung, Versprachlichung, Standardisierung und Intellektualisierung der Vermittlung gekennzeichnet. Im Zusammenschluss mit dem schulischen Leistungsprinzip erweisen sich diese Merkmale als entscheidende Sozialisations- und Selektionsmechanismen.

Schon in den 1960er Jahren haben Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron am Beispiel des französischen Bildungssystems²⁵ gezeigt, wie Übertragungsvorgänge und Sozialisationsprozesse strukturell verfestigt und reproduziert werden. Das ist auf Deutschland übertragbar; immer noch weisen zahlreiche Untersuchungen und Berichte²⁶ auf diesen selektiven Charakter der Bildungseinrichtungen hin. Auch die Überlegungen zu den milieubedingten Kulturinteressen und -vorstellungen sind von bleibender Brisanz. Danach unterscheiden sich die Ziele der Teilnehmer kultureller Bildungsangebote erheblich, abhängig von den jeweiligen Milieus: Kinder und Jugendliche, die per se mit Anschlusschwierigkeiten in Bildungseinrichtungen zu kämpfen haben, bewegt häufiger die Sorge vor Exklusion als Kinder und Jugendliche aus sozial privilegierten Lebensverhältnissen, die eher Wert auf eine individuelle Ausdrucksfähigkeit legen.²⁷

Daraus ergibt sich das Problem, dass Angebote Kultureller Bildung immer zugleich sowohl mit Selektivität als auch mit Passung zu den Voraussetzungen der Lernenden zu tun haben. Denn dass etwas gesehen, gehört und erlebt wird, muss zu dem eigenen Lebens- und Wahrnehmungszusammenhang früherer Erfahrungen in Bezug gesetzt sein. In der kulturellen Bildung stellt sich dieses Problem noch schärfer als in der naturwissenschaftlichen Bildung, weil hier den familiären Voraussetzungen und Praktiken wesentlich höhere Bedeutung zukommt: Die Bildung von Geschmack und Kompetenz, die Aneignung von Kultur wird als kulturelles Kapital²⁸ in der Familie grundgelegt.

Die Folgen der Privilegierung und Unterprivilegierung des Kulturerwerbs spitzen sich zu, wenn die erworbene ‚Kultur‘ so etwas wie symbolischer Besitz wird. Man ‚hat‘ dann Kultur und bringt sie ins Spiel, um sich von anderen – eher beiläufig oder ganz bewusst – abzuheben. Kultur wird zum Distinktionsmechanismus und dient der Auf- und der Abwertung und Abgrenzung. Umso dringlicher ist darauf hinzuweisen, dass Kultur kein Besitz, sondern ein Prozess ist. Es sollte sich von selbst verstehen, dass dieser Prozess die unterschiedlichsten Kulturformen umfasst. Es geht bei den Aneignungsprozessen immer sowohl um Laientheater als auch um die Oper. Es sollte keine

Rolle spielen, ob sich ein Bild als Graffiti im urbanen Raum befindet oder als Gemälde im Museum. Problematisch wird es nur, wenn die individuellen Bemühungen nicht ausreichen, wenn Abschottungsmechanismen bei Vernissagen und Konzerten entstehen, wo Kunstliebhaber, Musikfreunde oder Cineasten lieber unter sich bleiben. Diese Blase schützt dann den ‚Besitz‘ Kultur.

Geht es dann im Blick auf Vermittlung und Aneignung nur um ‚Anschlussfähigkeit‘ zur Kultur oder das ‚Niederreißen‘ von Barrieren? Offensichtlich greift eine solche Perspektive zu kurz.

Kulturelle Bildung im modernen Verständnis beschäftigt sich, vor dem Hintergrund steten gesellschaftlichen Wandels, immer schon mit der Frage nach unterschiedlichen Lebenslagen und der Diversität aus den jeweiligen sozio-kulturellen Kontexten. Dazu gehören Differenzen in Lebensalter, sozialer Lage, ethnischer Zugehörigkeit, Bildungsstatus, Behinderung, Geschlecht, Migrationshintergrund oder Religionszugehörigkeit. Kulturelle Bildung beinhaltet dadurch immer auch die Chance für Austausch- und Verständigungsprozesse in interkultureller und internationaler Hinsicht.

verengte Sicht auf Problemgruppen – statt auf die Individuen
Doch die aktuellen Diskurse zur Multi-, Inter- und Transkultur²⁹ verdeutlichen, dass der Auftrag zum Umgang mit Diversität noch lange nicht in allen Köpfen des Kulturbetriebes und des Bildungssystems angekommen ist. Oft wird weniger das Potenzial des Einzelnen gesehen, sondern eher dessen Mangel. Die ethnischen Zugehörigkeiten und Migrationserfahrungen werden häufig geradezu reflexhaft als Hindernis und Defizit betrachtet. Vielleicht gehört es zum Wesen politischer Problemdefinitionen und kulturpolitischer Maßnahmen, dass sie die Imaginationen von ‚Problemgruppen‘, die es zu beteiligen gilt, eher zementieren, als dass sie neue Sichtweisen und Ansätze zum Umgang mit Differenz fördern. Diese verdeckte Fremdbestimmung in den kulturellen Bildungsprogrammen tritt schon sehr früh, bereits im Planungsstadium auf. Die Haltungen der beteiligten Planer und Gestalter sind an dieser Stelle entscheidend. Damit die bestehenden Klischees und argumentativen Standards über sogenannte ‚Benachteiligte‘ oder ‚Migranten‘ nicht verfestigt werden, wäre es im Rahmen langfristiger politischer Verfahren oder bei der Definition von Begründungsfiguren kultureller Programme umso wichtiger, Beteiligungsmodelle zu entwickeln. Die Leitfrage dabei muss lauten: Welche Gruppen, die eine Region oder den sozialräumlichen Kontext repräsentieren, können über Hearings, Dialoge oder Beiräte beteiligt werden?

Teilhabe bei der Definition der Probleme und Ziele beginnen lassen

Richtet man den Blick auf die Sonderprogramme für ‚Benachteiligte‘ oder ‚Migranten‘, sieht man sich mit widersprüchlichen Standpunkten zu diesen Maßnahmen konfrontiert. Einerseits wird es positiv gesehen, dass solche Sonderprogramme für bestimmte Zielgruppen überhaupt aufgelegt werden. Andererseits entsteht ein Unbehagen, da diese Programme häufig eine Grenze

Widrige Umstände

„Widrige Umstände“, lautete 2014 die Antwort von Sonia Sotomayor, erste afro-amerikanische Richterin am höchsten Gericht der USA, auf die Frage der FAZ, wer ihr „zu dieser Karriere verholfen habe“. Konkret war es ihre eigene Diabetes-Krankheit und eine höchst belastende, arme Umwelt, auch ein Vater, der „sich zu Tode trank“. Da entdeckte sie, wie sie „die Situation“ für sich „erträglicher machen konnte“, und zwar durch „Bücher“, „indem ich las.“ Bücher waren „nicht nur ein Mittel, dem Elend zu Hause zu entkommen, sondern auch der Ausgangspunkt meiner Karriere. Dank meiner Bücher konnte ich mir eine größere Welt überhaupt erst vorstellen.“

Kein Lehrer, keine Schule, könnte man vielleicht sagen, auch keine kompensatorische Bildungspolitik (auch wenn ohne Schule die Lesekompetenz wohl nicht präsent gewesen wäre), primär die Motivation, ja der elementare Zwang, das Elend zu bewältigen, eröffnen eine Bildungskarriere: „Meine Entschlossenheit hart zu arbeiten, entstand aus der Not heraus.“ Not lehrt also nicht nur beten, sondern auch lesen. Sie kann eine eigene kulturelle Praxis inspirieren und einen selbst bestimmten Zugang zur Welt eröffnen. Bildung befreit, auch wenn das ohne Anstrengungen nicht geht, auch gegen eine Umwelt, die konstant spüren lässt, dass die Aufsteigerin an sich nicht dazu gehört. Mehr als Lesen war nicht nötig. Aber Lesen ist eine kulturelle Praxis, die das Entziffern von Texten weit übersteigt, die Phantasie frei setzt und Zukünfte als denkbar und möglich erscheinen lässt, die man sonst nicht einmal ahnt. Kulturelle Bildung beginnt hier, stimuliert durch widrige Umstände, die als Herausforderung erlebt und bearbeitet werden, weil sie im Bildungsprozess als Möglichkeit autonomen Lernens erfahren werden. *Heinz-Elmar Tenorth*

zum ‚normalen‘ Kulturbetrieb ziehen. Die Kritik zielt darauf, dass der Betrieb dann tatsächlich hervorbringt, was die Sonderprogramme erst hervorrufen: einen Extra-Ort für die ‚Benachteiligten‘. Dann liegt immer die Vermutung nahe, dass die eigentlich ‚guten‘ Angebote im Hauptprogramm laufen. Bei solchen Maßnahmen entsteht keine Überschneidung oder Hybridisierung der Kulturen und ihrer subjektiven Voraussetzungen, sondern sie zementieren fragwürdige Vorannahmen und fragwürdige Verhältnisse.

Dieses Muster lässt sich als Grundproblem in der Integrationsdebatte verallgemeinern, wenn der Diskurs nicht über die Denkschablone hinauskommt, es müsse das Eine in das Andere integriert werden. In Bezug zur kulturellen Teilhabe wäre nämlich grundsätzlicher zu fragen, wer eigentlich in wen eingebunden werden muss: die Menschen in die Kultur oder die Kultur in die Gesellschaft?³⁰ Bisher geht es in vielen Programmen und Maßnahmen „stets um die Kultur der *anderen*; die Kultur der Institution selbst, ihre impliziten Ein- und Ausschlussmechanismen stehen selten zur Disposition.“³¹

Damit ist ein Zustand beschrieben, der den gesellschaftlichen Anforderungen nicht gerecht wird: Die Kulturinstitutionen müssen die Widersprüche divergierender Aufgaben und Erwartungen aushalten und durchgehend mit der Gleichzeitigkeit von Kulturbegriffen umgehen. Was den Umgang mit Komplexität und Diversität im Kulturbetrieb angeht, besteht teilweise großer Entwicklungsbedarf.

... z. B. das postmigrantisches Theater

Denn in den Theatern, Konzerthäusern, Museen und Tanzhäusern findet die Berücksichtigung unterschiedlicher kultureller Bedürfnisse bisher nur sehr begrenzt statt. Am Beispiel des Theaters haben Untersuchungen zur inhaltlichen und programmatischen Berücksichtigung interkultureller Öffnung dargelegt, dass interkulturelle Teilhabe weitgehend fehlt: bei den Inhalten, beim Personal, bei den Nachwuchsschauspielern und bei den Besuchern.³² Immerhin findet das Thema durch Studien³³ und Initiativen³⁴ nach und nach mehr Beachtung. Tatsächlich zeigt sich auch hier und dort, wie es anders gehen könnte. Das konkretisiert sich in der Praxis in Stellenausschreibungen, in den Besetzungen von Gremien und Teams sowie in der Einbeziehung vielfältiger Bildungsorte und -inhalte. Zu sehen ist das beispielsweise beim postmigrantisches Theater³⁵, bei dem das Neben- und Miteinander von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen auf der Bühne selbstverständlich ist, ebenso wie in der alltäglichen Arbeit in den Kindertagesstätten, wo Bekanntschaften mit scheinbar fremdartigen Musikinstrumenten oder Artefakten gemacht werden, und das zu Entdeckende ohne Weiteres als gleichrangig angesehen wird.

Der Umgang mit der Gleichzeitigkeit von zahlreichen differenten Lebensentwürfen und unterschiedlichen Lebenspraktiken ist besonders kennzeich-

nend für die Herausforderungen in der Schule, weil sie alle Kinder und Jugendlichen erreicht. Als verbindliche öffentliche Veranstaltung muss sie zugleich fördern und auslesen, bilden und qualifizieren, sozialisieren und individualisieren, für Wissen, Können, Disziplin und Selbstständigkeit sorgen. Als zentraler Ort der Enkulturation aller Kinder ist die Schule von vornherein eine Institution der Kulturvermittlung. Als besonderer Ort Kultureller Bildung kann sie sich profilieren, wenn sie ökologische, historische, politische, soziale, ästhetische und interkulturelle Gegebenheiten unter ästhetischen Perspektiven aufgreift. Das geschieht dann in Form von Ausstellungen, Aufführungen, lokalgeschichtlichen Forschungsarbeiten, sozialraumbezogenen Festen, ökologischen Projekten, sozialen oder politischen Initiativen.

Insgesamt sollte die Kritik an der defizitorientierten Ausrichtung kultureller Sonderprogramme jedoch nicht dazu führen, nur den Mangel an gelungenen Beispielen hervorzuheben. Denn es zeigt sich, dass Stellschrauben für eine Veränderung vorhanden sind: bei der Besetzung von Schlüsselstellen im Öffentlichen Dienst, bei der Besetzung von Ensembles, bei Angestellten und freien Mitarbeitern, in Beiräten und Jurys, Steuerungsgruppen und Gremien. Auf allen Ebenen der Politik, der Kulturinstitutionen und der Schulen, aber auch der non-formalen Bildung gibt es Handlungsspielräume, die unterschiedlichsten Beteiligungs- und Besetzungsmodelle zu gestalten.

Konzeptionen überdenken, Inklusion wagen

Darüber hinaus bietet möglicherweise die Verwendung anderer Begriffe wie ‚Transkultur‘³⁶ oder ‚Inklusion‘ einen Ausweg aus der Defizit-Denkfalle des Systems. Denn gerade der Inklusionsgedanke könnte einen entscheidenden Entwicklungsschritt angesichts der Frage bedeuten, wie sich das Bildungssystem verändern muss, damit es unterschiedlichen subjektiven Voraussetzungen gerecht werden kann.

Auch bei diesem Ansatz wird es keine Ideallösung geben. Allerdings verdeutlicht diese Sichtweise – das gemeinsame Suchen nach inklusiven Schnittmengen – die Anerkennung divergierender Ansprüche. Der Inklusionsgedanke bezieht sich auf eine Reihe von notwendigen strukturellen und inhaltlichen Veränderungen, die die Schulentwicklung, die Professionalisierung, das pädagogische Personal und sowohl die frühkindliche als auch die Erwachsenenbildung tangieren.³⁷

Allerdings wird im aktuellen Diskurs gern übersehen, wie sehr Inklusion eine allumfassende Aufgabe ist. Es bedeutet eben nicht nur, dass Kinder mit Handicap in das allgemeine Bildungssystem eingebunden werden. Der Inklusionsgedanke sieht vor, alle Menschen unter Berücksichtigung der Unterscheidungsmerkmale von Geschlecht, sozialer Lage, ethnischer Zugehörigkeit, Bildungsstatus, Behinderung, Migrationshintergrund oder Religionszugehörigkeit individuell zu fördern.

Ausbau der Ganztagschule mit Zielen von Inklusion verknüpfen

Daher muss sich das politisch korrekte Versprechen der Inklusion umso mehr auch in der Praxis beweisen. Sowohl auf der personellen und inhaltlichen als auch auf der strukturellen Ebene stecken die entsprechenden Voraussetzungen und Rahmenbedingungen noch in der Entwicklung. Für die Akteure im Bildungssystem ist – in Hinblick auf den noch längst nicht bewältigten Kraftakt ‚Ganztagschule‘ – keineswegs geklärt, auf welcher Grundlage die Anforderungen des Inklusionsgedankens umgesetzt werden können. Vielleicht wäre eine weiterführende Überlegung empfehlenswert, ob nicht der konsequente Ausbau der Ganztagschule bereits viele Inklusionsanforderungen beinhaltet. Das könnte nachhaltiger wirken als mit Hochdruck die nächste Großbaustelle zu eröffnen.

„Inklusion fängt im Kopf der Menschen an“ ist ein Slogan, der für den bildungspolitischen Wandel und die kommenden Aufgaben ein wichtiges Signal gibt. Allerdings sollte das gute Argument, das zum Nachdenken anregt, auch einen weiterführenden Gedanken zulassen: Wie wird die Praxis mit dem unvermeidlichen Thema der Exklusion umgehen, das immer Bestandteil von Inklusion sein wird? „Aufgrund ihrer Gegenbegrifflichkeit stehen Inklusion und Exklusion in einer wechselseitigen Negation. Mit Inklusion wird notwendigerweise Exklusion als ein nicht zu vereinbarendes Gegensatz mitgedacht.“³⁸

Inklusion – von der Vision zur praktischen Umsetzung

Der Auftrag zur Qualifizierung und Professionalisierung in den Künsten ist nur schwer vereinbar mit den Ansätzen eines kompensationsorientierten Kompetenzerwerbes. Deshalb sollten die Begründungsfiguren für Angebote Kultureller Bildung im Rahmen des Inklusionsgedankens geklärt werden. Dann können hier wichtige Impulse für den Inklusionsdiskurs entstehen. Auf der Grundlage von Wahrnehmung und Ausdruck hat Kulturelle Bildung das Potenzial, den Wert von Andersartigkeit herauszuarbeiten. Kulturelle Bildung kann dazu beitragen, dass die kulturelle Praxis die individuelle Darstellungsweise unterstützt, beispielsweise in Form von unterschiedlichen Geschwindigkeiten beim Tanz oder Theater und bei nonverbalen Ausdrucksformen.

Zusätzlich stecken auch in den Qualitätsmerkmalen aus dem Diskurs über Kunst und Künste (ausführlicher S. 40 f.) Ansätze, die dem Inklusionsgedanken entsprechen. So kann Kulturelle Bildung die Erfahrung mit Kontingenz ermöglichen: Alles ist gleichzeitig mach- und denkbar. Was geschieht, beinhaltet immer auch Elemente des Zufalls. Das Erlebnis der unendlichen Vielzahl an Möglichkeiten birgt ein enormes Bildungspotenzial. Weiterhin ist auch die Vielfalt der Deutungszusammenhänge ein spezifisches Qualitätsmerkmal aus dem Diskurs über die Künste. Durch die Auflösung des schlicht distinkten ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ können die Künste gleichzeitig unterschiedliche Deutungen zulassen. Die Sichtweise des Anderen und seine Andersartigkeit wird unmittelbar erfahrbar.

Orte: Grenzen und Möglichkeiten

der Elementarbereich – als Fundament noch unterschätzt

Neben der Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen spielt es auch eine Rolle, wo Kulturelle Bildung geschieht. Die Bedeutung des familiären Hintergrunds als Ort der grundlegenden Geschmacks- und Kompetenzbildung wurde bereits erwähnt. Richtet man den Blick auf die ersten Lebensjahre, können Kindertagesstätten einen ersten ‚Kulturort‘ nach und neben der Familie verkörpern, an dem gemalt, musiziert und getanzt wird. Die Kitas erfahren erfreulicherweise in den letzten Jahren von Verbänden, Stiftungen, Kulturämtern und Ministerien eine verstärkte Aufmerksamkeit als Ort Kultureller Bildung. Doch der offenbar sinkende Stellenwert, den die musische Ausbildung von Erziehern einnimmt³⁹, trübt die Hoffnung auf eine flächendeckende Möglichkeit zu einer ersten Begegnung mit den Künsten im Elementarbereich. Das ist symptomatisch für die bildungspolitische Unterschätzung des frühkindlichen Sektors. Lieber setzt man weiterhin auf bewährte Standards – das kulturell bedeutungsvolle Leben fängt erst in der Schule an.

Damit ist weiterhin die Schule der Ort für den öffentlich geregelten Einstieg in Bildung und Kultur. Obwohl in der Schule alle Kinder und Jugendlichen anzutreffen sind, gelingt auch hier das Mitnehmen von allen keineswegs problemlos. Manches wird schon allein deshalb abgelehnt, weil es in der Schule stattfindet. Einigen Kindern und Jugendlichen liegt die Schulkultur mehr, anderen weniger; das ist auch eine Frage der soziokulturellen Nähe von Elternhaus und Schule. Eine Alternative zum verordneten Bildungsraum ist für Kinder und Jugendliche an den Orten zu finden, die erst einmal nicht nach Schule aussehen und häufig alternative Aktivitäten, eher Formen der Alltagskultur oder neue Interessensfelder berücksichtigen. Aber auch Jugendverbände, Jugendtreffs, Freizeiteinrichtungen oder soziokulturelle Zentren müssen sich mit der Frage auseinandersetzen, welche Kinder und Jugendlichen sie begünstigen. Sie erreichen längst nicht alle.

Grundannahmen reflektieren

Außerdem können die außerschulischen non-formalen Bildungsorte die Probleme des formalen Bildungsbereichs nicht lösen. Es entsteht ein Problem, wenn im Schulwesen die vorherrschenden Anerkennungsmuster die Aussicht auf Bildungserfolg in dem Maße verstärken, in dem schulische und familiäre Habitusformen übereinstimmen. Wenn Bildungseinrichtungen lediglich die Aneignungs- und Vermittlungsformen ausgewählter Milieus zur Geltung bringen, so privilegieren sie damit genau jene Kinder und Jugendliche, die die entsprechenden Gegenstände, Inhalte oder Vermittlungsformen bereits kennen. Dann liefert das System nicht das, was es müsste. Vielmehr verlangt es, dass der Einzelne bereits die Haltung zum Bildungserwerb besitzt, die es eigentlich selbst vermitteln sollte.⁴⁰ Bestehen im Gegensatz dazu allzu große Differenzen zwischen den schulischen und familiären Habitusformen, hat das für den Einzelnen und seinen Bildungserwerb negative Auswirkungen. Er muss dieses

Missverhältnis mit erheblichem Zeitaufwand beheben. Wenn Bildungs- und Kultureinrichtungen es sich nicht zur Aufgabe machen, die Differenzen in den subjektiven Voraussetzungen stärker zu berücksichtigen und die wichtigsten allgemeinen Kompetenzen in Form einer grundlegenden und möglichst ausgleichenden Alphabetisierung zu vermitteln, dann legitimieren und besiegeln sie diese ungleichen individuellen Voraussetzungen.

Erfolg oder Nichterfolg erscheinen dann naturgegeben, zwanglos und gerecht. Das Schulwesen sorgt für die Anerkennung der scheinbaren Gewinner und Verlierer im allgemeinen Wettbewerb der Anschlussfähigkeit. Fragen zum Verhältnis von Bildungserwerb, schulischen Leistungen und sozialer Herkunft sind seit den PISA-Ergebnissen aus dem Jahre 2000 verstärkt in den Fokus gerückt und dieser Zusammenhang wurde in einer Reihe von Studien wissenschaftlich untermauert.⁴¹ Das Bildungssystem müsste die individuellen Handicaps und divergenten Voraussetzungen genau in den Blick nehmen und berücksichtigen. Dass dies noch immer nicht hinreichend geschieht, ist aus allen einschlägigen empirischen Untersuchungen⁴² ersichtlich. So werden die Benachteiligten ein weiteres Mal übergangen: Sie werden zu Doppelt-Benachteiligten.

Die Mindestvoraussetzung zur Lösung des Problems im formalen Bereich ist natürlich, dass der einschlägige Unterricht in den künstlerischen Fächern überhaupt stattfindet. Daran schließt sich die zweite Voraussetzung an – der Unterricht muss gut sein, für alle Schülerinnen und Schüler.

künstlerische Fächer in der Schule – zu wenig verlässliches Wissen Was aber wissen wir darüber? Aktuell werden von den Ländern keine Daten zum fachspezifischen Unterrichtsausfall erhoben (ausführlich auf S. 74 ff.). Es gibt keine verlässlichen Befunde zum fachfremd erteilten Unterricht oder zu Lehrkräften mit Lehrbefähigung in den künstlerischen Fächern. Auch der Forschung ist es bisher nicht gelungen, valide Daten zu bekommen.⁴³ Hier findet sich im Kern der kulturellen Grundversorgung ein ‚schwarzes Loch‘. Das verstärkt die skeptische Vermutung, dass ein selbstverständlicher Umgang mit Kunst, Musik, Theater und Tanz im schulischen Unterrichtsalltag nur sehr reduziert stattfindet. Und was hilft der Verweis auf noch so schöne Kooperationsprojekte Kultureller Bildung, bundesweite Programme oder Zusatzangebote in der Ganztagschule, wenn diese den fehlenden Unterricht doch nicht ersetzen können; sie können lediglich gute und sehr wünschenswerte Ergänzungen darstellen.

Ohne Fleiß keinen Preis ... oder?

Inzwischen sind sich die Motivationsforscher zumindest in einem Punkt einig: Alle Kinder kommen mit einem vollgepackten Rucksack intrinsischer Motivationen zur Welt. Sie wollen lernen, sie wollen die Welt entdecken, sie wollen ausprobieren, was geht, sie wollen laufen, sprechen, singen, tanzen lernen. Und sie wollen alles, was sie tun, nicht einfach irgendwie zustande bringen, sondern richtig gut, meisterlich, nicht mittelmäßig. Kinder sind intrinsisch zu Höchstleistungen motiviert, alle.

Jedenfalls am Anfang, wenn sie noch ganz klein sind. Doch später, wenn sie größer werden, in den Kindergarten und in die Schule kommen, hören sie auf, sich solange anzustrengen, bis das, was sie machen, wirklich dem entspricht, was sie sich vorgenommen haben, was sie erreichen wollten. Ihre intrinsische Motivation ist weg, versiegt, versandet. Weil sie bei fast allen Kindern allmählich verschwindet, liegt die Vermutung nahe, es handle sich dabei um ein Naturgesetz, ein Programm, das – wenn es abgespult ist – automatisch in seiner Wirkung erlischt. Und weil das so ist – glauben wir – müsse man die Kinder motivieren. Extrinsisch – durch das Androhen von Bestrafung oder das in Aussicht stellen von Belohnungen.

Blöd nur, dass sich inzwischen fast alle Motivationsforscher einig sind, dass das Naturgesetz offenbar genau andersherum funktioniert. Alle extrinsischen Motivationsversuche unterdrücken die intrinsische Motivation, nicht nur bei Kindern, auch noch bei Erwachsenen. Das haben wir nun davon, dass Wissenschaftler sich mit Themen befassen, die wir wichtig finden. Zuweilen kommt dabei eben auch etwas heraus, was nicht das bestätigt, was wir ohnehin erwartet haben, was uns irritiert und zum Nachdenken zwingt.

Und wie heißt die Lösung? Wenn Kinder ihre intrinsische Motivation verlieren, dann liegt das an uns. Oder besser: Dann liegt das daran, dass wir sie ausgerechnet dann, wenn sich ihre intrinsische Motivation zu entfalten beginnt, extrinsisch zu motivieren beginnen. Offenbar geschieht das viel früher, als wir uns das vorstellen können. Wenn sie in die Schule kommen, ist es schon passiert. Dann haben sie fast alle bereits gelernt, nach dem Preis zu fragen, den sie dafür bekommen, dass sie fleißig üben. *Gerald Hüther*

Vermittler: Türöffner und Torwächter

Um kulturelle Praktiken, Erlebnisse und das Wissen über kulturelle Erfahrungen weiterzugeben, braucht es Vermittler, die erklären, anleiten oder begleiten. Das sind bei den Kulturinstitutionen, Musikschulen, Jugendkunstschulen, Tanzschulen, soziokulturellen Zentren und Jugendfreizeiteinrichtungen die spartenspezifischen Vermittler.⁴⁴ In den Kindertagesstätten sind es die Erzieher, in der Schule sind es in erster Linie die Lehrer. Daneben, vor allem im Ganztagsbereich, manchmal aber auch in unterrichtsbezogenen Kooperationsprojekten, zunehmend auch Künstler und Kulturpädagogen. Sowohl für Einsteiger als auch Fortgeschrittene sind sie die Türöffner, Wegbegleiter oder Brückenbauer. Sie sind die wichtigen Akteure in der Praxis, die Erfahrungsmomente initiieren und die Aneignungsprozesse möglich machen.

Die Praktiker an der Basis übernehmen damit im wörtlichen Sinne grundlegende Aufgaben: Im Rahmen des Qualifikationserwerbes sorgen die Lehrer, Künstler und Kulturpädagogen dafür, dass die Laien basale Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeiten in und Kenntnisse zu den Künsten entwickeln. Im Sinne der Reproduktion muss der Umgang mit Kultur und das Wissen dazu weitergegeben werden, sowohl für jetzige als auch für künftige Generationen.

Einstiege vermitteln Darüber hinaus sind die Lehrer, Kulturpädagogen und Künstler mit der Aufgabe beauftragt, die ungleichen Startbedingungen der Kinder und Jugendlichen zu kompensieren. Wenn der Umgang mit Kultur und mit kulturellen Bildungsprozessen nicht für alle eine Selbstverständlichkeit ist und die Aneignungsformen nicht automatisch im Familien- oder Freundeskreis entwickelt werden, muss es hierfür andere Orte und Gelegenheiten geben. Das kostet einerseits viel Zeit, da in der Regel künstlerische Fähigkeiten und Kenntnisse zu den Künsten in langfristigen Prozessen grundlegend erworben werden. Das kostet aber auch viel Geld, um diejenigen angemessen zu honorieren, die die Inhalte und Fertigkeiten Kultureller Bildung vermitteln sollen.

Und schließlich tragen die Praktiker im Bereich der Kulturellen Bildung auch im Bereich der Sinnstiftung Entscheidendes bei. Die Fragen, wie wir leben wollen, was für uns Bedeutung hat und woran wir glauben, werden hier ermöglicht und bekommen einen Raum.

Nun ließe sich vermuten, dass die Sache im Kernbereich der formalen Bildung relativ einfach wäre: Muss und kann der Staat (in Form der Länder) nicht lediglich für die Auswahl und Anstellung entsprechend qualifizierter Grundschullehrer im Primarbereich und spezialisierter Fachlehrer im Sekundarbereich in angemessen großer Zahl sorgen? Und muss und kann der Staat (in Form der Kommunen) nicht lediglich für die Auswahl und Anstellung entsprechend qualifizierter Mitarbeiter für den Ganztagsbereich sorgen? Aber so einfach ist die Sache nicht: Die Lehrerversorgung in den künstlerischen Fächern reicht offensichtlich nicht hin; und Studien belegen⁴⁵, dass der Betrieb der

struktureller Personalbedarf in Schule und Ganztagschule bleibt ungedeckt

Ganztagschule bisher nur durch Honorarkräfte von höchst unterschiedlicher Qualifikation aufrecht gehalten werden kann. Vor diesem Hintergrund kann man sich fragen, ob und inwiefern die Bedeutung von Kultureller Bildung bei den politisch Verantwortlichen angekommen ist. Kulturelle Bildung sollte sowohl ein selbstverständlicher und wesentlicher Bestandteil des Curriculums und der Schulkultur als auch der Ergänzungsangebote in der Ganztagschule sein. Und sie muss selbstverständlich eine Kernaufgabe der Kulturinstitutionen bilden.

Kulturelle Bildung muss im formalen und non-formalen Bereich umfassender gedacht werden als dies bislang geschieht. Es reicht nicht, die Rahmenbedingungen von Personal, Räumen und Materialien zu schaffen, so grundlegend notwendig sie auch sind. Vermittlung bleibt erfolglos, wenn es nicht gelingt, den Lernenden für die Sache zu interessieren. Und es ist schwer, einen Anderen dazu zu bewegen, sich mit etwas zu beschäftigen, wenn dieser Andere keine Vorstellung von dem Gegenstand oder Prozess besitzt oder wenn er nicht die entsprechenden Befähigungen besitzt. Darin liegt ein zentrales pädagogisches Problem für alle pädagogisch Handelnden, also auch alle Kulturvermittler.

Schlüsselerlebnisse und Missverständnisse

Auch die persönlichen ‚Erweckungserlebnisse‘ der Vermittler, ihre Schlüsselerlebnisse der Kultur, können eher hinderlich sein, wenn sie zu stark in den Vordergrund treten. Selbst wenn jeder, der den Wert von Kultur am eigenen Leib erfahren hat, um die positiven Folgen und ästhetisch relevanten Erlebnisse weiß, ist stark zu bezweifeln, dass die eigenen Hoffnungen mit denen der Teilnehmer immer kongruent gehen. Vielleicht ist das Misslingen mancher Kulturprogramme ein Hinweis darauf, dass man über den ‚Teilnehmer‘ oder die ‚Jugend‘ nicht viel weiß. Manchmal erweist es sich auch als kontraproduktiv, wenn Formen und Inhalte der Kinder- und Jugendkulturen okkupiert werden. Wenn der eigentlich schwierige und schwer zu vermittelnde Inhalt in eine ‚freshe‘ Form gepackt wird, wenn dazu muntere Medienprojekte und flotte Künstlergespräche angeboten werden, kann das hilfreich und erhellend sein. Es bleibt jedoch offen, ob die Kinder und Jugendlichen das auch gut finden oder überhaupt wollen. Richtet man den Blick in die Praxis, zeigen sich sehr unterschiedliche Vermittlungsansätze. Dann wird Literatur in Manga-Geschichten, Tanz in krumping-battles, Bildende Kunst in Graffiti, Musik in beatboxen übersetzt. Das kann funktionieren, kann aber auch zu schweren Missverständnissen im Jugendkulturbereich führen. Gleiches gilt, wenn ältere Zielgruppen auf bestimmte Interessen festgelegt werden. Kulturelle Anbieterungen werden in der Regel zurückgewiesen.⁴⁶ Umso wichtiger ist es, den Inhalten und Gegenständen, mit denen man sich beschäftigt, zu vertrauen – und ihnen auch etwas zuzutrauen.

Gegenstand:
Qualitätsmerkmale aus
Kunst und Künsten

Es ist ein wichtiger Unterschied, ob künstlerisches Schaffen und ästhetische Erfahrungen im Referenzrahmen ‚Kunst‘ oder ‚Kulturelle Bildung‘ stattfinden. Für Kulturelle Bildung bedeutet das, die Möglichkeiten und Grenzen zu klären, die mit den je auf ihre Weise Lernenden im Rahmen der Prinzipien Kultureller Bildung erreichbar sind.

So muss es einerseits nicht immer die ‚höchste‘ Kunst sein, die da entsteht, es können im Rahmen der Kulturellen Bildung eigene, spezifische Kunstformen sein. Andererseits muss dem Gegenstand Kultureller Bildung aber zugetraut werden, Kunst sein zu dürfen – gleich ob jemand an einer Schreibwerkstatt eines soziokulturellen Zentrums oder an einem Jugendwettbewerb teilnimmt.

Die entscheidenden Fragen lauten daher: Was leistet der Gegenstand der Kulturellen Bildung? Wie ist die qualitative Beschaffenheit des Objekts, des Prozesses oder des Konzepts?

Wenn die Aufgabe darin besteht, Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in der formalen wie in der non-formalen Kulturellen Bildung die rezeptiven und produktiven Dimensionen zugänglich zu machen, darf der Gegenstand, die „werkästhetische Dimension“⁴⁷, nicht vergessen werden. Dabei ist nicht die Frage entscheidend, ob es sich um eine Theater- oder Tanzaufführung, ein Konzert, eine Performance, eine Lesung, digitale Praktiken oder interaktive Medienformate handelt. Entscheidend ist die Frage nach der Qualität, die Frage also nach den Gründen dafür, dass man etwas bedeutsam, gut oder mitelmäßig findet. Die Diskussion um die Qualitäten eines Gegenstandes beginnt immer bei der eigenen Einschätzung.

Worüber sprechen wir eigentlich? Der ästhetische Gegenstand verlangt von uns, Entscheidungen zu treffen, auszuwählen und zu unterscheiden. „Nur mit der Bedeutung des Werkes und dem damit verbundenen Akt der Selektion wird sowohl die Abschlussfähigkeit als auch die Entscheidungsfähigkeit als Erfahrung vermittelt. Damit die Betrachter oder Beteiligten des künstlerischen Prozesses eine kritisch-distanzierte Haltung gegenüber dem eigenen Tun erwerben, muss entwickelt, verworfen, entschieden und ausgeschlossen werden.“⁴⁸ Denn in der europäisch tradierten Verwendung des Begriffes „cultura“⁴⁹ ist der Prozess der Auswahl notwendig enthalten. Das ist der Kern jeglicher künstlerischen Praxis und Gestaltung des ästhetischen Gegenstandes. Es geht um den Ausdruck dessen, was zu sehen, zu hören, zu fühlen ist. Und das geschieht nicht nur spontan oder reflexartig, sondern bewusst ausgewählt, durchdacht und sorgsam ausgeführt.

Wer entscheidet, kommt um die Begründung, warum er etwas auswählt, nicht herum. Dann muss erklärt werden, warum im Video eine Nahaufnahme gewählt wurde, warum der Schauspieler seine Gefühle hinausschreit oder zischt, warum im Bild eine rote Sonne ist oder warum nur die Schulter eine

Bildung ohne Auftrag: Ein Beispiel aus der Praxis

Von einem Museum war ich beauftragt, ein künstlerisches Projekt mit den Stipendiatinnen einer Stiftung zu entwickeln. Die Stiftung förderte das Projekt finanziell. Die bei der Stiftung beschäftigte Expertin für Kulturelle Bildung, die mit der Gruppe eng verbunden war, begleitete das Projekt. Von allen Beteiligten war das Projekt auch als eine Form des Lernens gedacht.

Die Stipendiatinnen sollten als Protagonistinnen in dem Video- und Soundprojekt teilnehmen und aktiv an dem künstlerischen Prozess beteiligt werden. Die Dreharbeiten fanden über einen längeren Zeitraum in dem Museum statt, das zugleich Gegenstand der künstlerischen Auseinandersetzung war.

Bald entstanden Missverständnisse mit der Expertin für Kulturelle Bildung, die sich bemühte, innerhalb des künstlerischen Prozesses möglichst greifbare Lernerfahrungen für die Stipendiatinnen zu schaffen. Diese pädagogischen Interventionen drohten die Arbeit am Drehort zu stören, weil sie vorschnell fassbar machen wollten, was sich erst noch entwickelte. Der Konflikt zwischen mir und der Expertin spitzte sich in der Frage zu: Was lernt man in einem Kunstprojekt?

Die Lösung des Konflikts bestand darin, dass ich den Stipendiatinnen die Entscheidung überließ, ob sie an dem künstlerischen Projekt weiter mitwirken oder die Bildungsangebote der Stiftungsmitarbeiterin wählen wollten. Mit einer kleineren Gruppe sehr engagierter Teilnehmerinnen konnte ich dann die Video- und Klanginstallation zu Ende entwickeln.

Mit ihrer weiteren Mitarbeit in einem künstlerischen Prozess haben die Teilnehmerinnen sich für etwas entschieden, dessen Ausgang offen war. Aus meiner Sicht haben die Teilnehmerinnen mit dieser Entscheidung eine intensive künstlerische Zusammenarbeit erst ermöglicht, weil sie sich damit unabhängig machten.

In meiner bisherigen Praxis mit partizipatorischen Projekten habe ich festgestellt, dass das, was man in künstlerischer Arbeit lernt, nicht immer unmittelbar greifbar ist. Vieles wird einem auch erst nach längerer Zeit bewusst. Die Entscheidung für ein eigenverantwortliches Handeln innerhalb eines Geschehens, das erst durch dieses Handeln Ziel, Gestalt und Bedeutung gewinnt, macht einen wesentlichen Kern solcher Kunst- und Wissensproduktion aus. *Danica Dakić*

Tanzbewegung ausführt. Bei der Auseinandersetzung mit dem ästhetischen Gegenstand ist ein Bewusstmachen, Verbalisieren und Beschreiben von Auswahlbegründungen erforderlich, so unzureichend solche Erklärungen auch bleiben müssen, da die ästhetischen Ausdrucksformen eigene modi bilden und die Grenzen der verbalen Sprache gerade überschreiten. Dies führt zu der Frage nach ästhetischen Qualitätsmerkmalen.

Welche Qualitäten wohnen den Künsten inne und welche werden ihnen in den Diskursen über Kunst und Künste zugeschrieben? Wie wirken sie auf Menschen und wie können sie im kulturellen Bildungsprozess nutzbar gemacht werden? Über die Beschaffenheit und die Beschreibung des ästhetischen Gegenstandes im Kontext Kultureller Bildung und über das, was dieser Gegenstand leisten kann, muss genauer gesprochen werden.

Qualitätsmerkmale aus dem Diskurs über Kunst und Künste gewinnen

Eine Untersuchung von aktuellen Qualitätskatalogen zur Kulturellen Bildung auf überregionaler Verbandsebene (ausführliche Darstellung im Anhang ab S. 100), die im Rahmen dieser Denkschrift vom Rat für Kulturelle Bildung in Auftrag gegeben wurde, gibt einen deutlichen Hinweis auf eine Leerstelle: Die Rechercheergebnisse zeigen deutlich, dass die Mehrzahl der untersuchten Qualitätskataloge in der Tendenz eher von einem instrumentellen Qualitätsverständnis ausgeht. Durch Qualitätskriterien werden institutionelle Normierungs- und Standardisierungsbestrebungen gestützt; sie sollen eine strategische Orientierung für die Steuerungsebenen geben. Angesichts des zeitlichen Entstehungskontextes wie z. B. der Initiative zum Ausbau der Ganztagschulen⁵⁰, die neue Formen der Kooperation erforderte, ist die Akzentuierung auf dieses Qualitätsverständnis zunächst nachvollziehbar.

Auffällig ist allerdings, dass Qualitätsmerkmale zum Aspekt der Teilhabe eine sehr geringe Rolle spielen. Zudem werden spezifische ästhetische Qualitätsmerkmale in den unterschiedlichen Katalogen kaum benannt – weniger als zehn Prozent aller erfassten Merkmale der untersuchten Kataloge beziehen sich auf diesen Bereich. Es ist für die Weiterentwicklung der Kulturellen Bildung an der Zeit, den Blick zu öffnen und den Referenzrahmen der Künste stärker in den Qualitätsdiskurs einzubinden.

In seiner ersten Publikation „Alles immer gut. Mythen Kultureller Bildung“ hat der Rat für Kulturelle Bildung bereits einen Ausblick auf dieses Thema gegeben.⁵¹ An dieser Stelle sei nun der Versuch gewagt, einige weiterführende Vorschläge⁵² für Qualitätsmerkmale aus dem Diskurs über Kunst und die Künste zu machen. Die folgende Liste ist selbstverständlich ergänzungsbedürftig und offen; sie möchte Anstöße für eine ernsthafte und nachhaltige Debatte geben, die ein weites Spektrum von Aspekten eröffnet. Dabei sind die Überlegungen bewusst knapp und ohne ausdrückliche Berücksichtigung der Forschungsliteratur gehalten.

Was können die Künste, was kann der Umgang mit ihnen vermitteln?

Mit dem Körper verstehen

Opernhaus Wuppertal, im Dezember 1978: Auf der Bühne treten Männer in dunklen Anzügen und Frauen in bunten Kleidern auf. Das Bühnenbild erinnert an eine Tanzstunde der 1950er Jahre. Die Männer und Frauen gehen umher, begegnen sich und gehen doch wieder aneinander vorbei, berühren sich und bleiben in anteilsloser Haltung nah beieinander stehen. Sie werfen sich verstohlene Blicke zu, kokettieren und wenden sich vom anderen ab. Sie führen sich gegenseitig vor, machen den anderen lächerlich, stellen sich gegenseitig in aller Öffentlichkeit bloß. Die Männer werden übergriffig, betatschen eine Frau, die sich regungslos dem Ganzen aussetzt. Es ist kaum zu ertragen, das Verhalten beider Geschlechter trägt Suchtzüge in sich: Immer wieder wird die Nähe des Anderen gesucht und immer wieder bleibt der Einzelne allein, verlassen und leer zurück. Gemeinsame Tanzszenen wirken dann überwältigend, einnehmend, fast erlösend, sie werden jedoch wieder abrupt unterbrochen, weil einer das Kollektiv nicht aushält, ausbrechen muss oder ein plötzlicher Musikwechsel den schönen Schein unterbricht. Die ersehnte Hoffnung auf ein harmonisches Miteinander wird zerstört, gar nicht erst zugelassen. Es scheint keinen Ausweg zu geben.

„Wie Menschen miteinander umgehen, um das geht’s - glaube ich“, sagt Jo Ann Endicott, langjährige Tänzerin des Wuppertaler Tanztheaters und Hauptdarstellerin in dem Stück „Kontakthof“ aus dem Jahr 1978. 22 Jahre später inszeniert Pina Bausch das gleiche Stück mit „Damen und Herren ab 65 Jahren“ und nach weiteren acht Jahren mit Jugendlichen zwischen 14 und 18 Jahren unter dem Titel „Tanzträume“.

Der Schlüssel für diese nachhaltigen Eindrücke sind die Körper der Darsteller, ihre Bewegungen und Gesten, an denen sich das sozial erwünschte, einverleibte Verhalten zeigt, auf das die Körper der Zuschauer wie ein gemeinsamer Resonanzkörper reagieren. Am Körper wird der Umgang der Menschen miteinander aufgedeckt, werden Verletzungen, verdrängte Enttäuschungen und heimliche Sehnsüchte sichtbar gemacht. Jugendliche, Erwachsene wie Senioren vereint das Gefühl von Hilflosigkeit und Ausgeliefertsein, sie entdecken und rekonstruieren im wiederholenden Vollzug Fragen an das Leben. Die Körper machen sichtbar, was jede, jeder von uns bereits weiß, aber nicht in Worte fassen kann. Umso mehr dringt das Verborgene, Sprachlose in jede einzelne Pore ein, um sich dort allmählich zu entfalten und gegen die Sprachlosigkeit aufzustehen. *Antje Klinge*

Leiblichkeit

Wenn von den Künsten die Rede ist, dann wird stets der Bezug zum Leib und seinen sinnlichen und praktischen Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten durch Hände, Augen, Ohren, Nase und Haut mitgedacht. Leiblichkeit als elementare Voraussetzung für den Zugang zur Welt kann in den Künsten besonders gut bewusst gemacht werden.

Erschütterung und Enthusiasmus

Erschütternde und enthusiastische Erfahrungen sind außeralltägliche Phänomene im Umgang mit den Künsten. Beide Erfahrungsweisen liegen in der Auseinandersetzung mit Kunstwerken vielfach nah beieinander und können uns existentiell berühren.

Kontingenz

Gerade Kontingenz, die Erfahrung des Zufalls und der unendlichen Zahl an Möglichkeiten, kann in den Künsten auf spezifische Weise zum Thema gemacht werden. Dies ermöglicht oft die Erfahrung, dass vieles gleichzeitig mach- und denkbar ist.

Emergenz

In der Auseinandersetzung mit den Künsten wird der Umgang mit Emergenz, der Erfahrung des unkalkulierbaren, unvorhersehbaren, aber etwas hervorbringenden Geschehens vergegenwärtigt. Kunstwerke überraschen, frustrieren und überfordern manchmal; immer aber besteht die Möglichkeit, plötzlich ‚mehr‘ zu sehen als zuvor, einen bis dahin ungeahnten Zugang zur Welt zu entdecken.

Übersummation

In den Künsten zählt jedes Detail. Dennoch ist das einzelne Kunstwerk mehr als die bloße Summe seiner Teile. Die Qualität des Kunstwerks erschließt sich nur in seiner Ganzheit.

Wahrnehmen der Wahrnehmung

Die Begegnung mit den Künsten ist eng mit der sinnlichen Dimension verbunden: dem Wahrnehmen, Verstehen und Gestalten. Im Alltag wird einem nur selten bewusst, dass und wie man etwas wahrnimmt. Künstlerische Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen laden zu einer differenzierten Thematisierung der eigenen sinnlichen Zugänge zur Wirklichkeit ein.

Prozess-Sensibilität

Prozess-Sensibilität meint, dass alle Bildungsprozesse ihren Ausgang bei den leiblichen Bedingungen und sinnlichen Prozesserlebnissen nehmen. Die Künste können das Bewusstsein für diese Prozesse schärfen, besonders dann, wenn sie selbst performativ sind.

Sensibilität für Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten

Die Künste sind ohne bewusste Wahl- und Entscheidungsvorgänge nicht denkbar. Sie erfordern und fördern im Verstehen und im Schaffen gegenstandsbezogene Kritikfähigkeit, Entscheidung und Ausschluss.

Vielschichtigkeit und Interpretation

Die Künste kennen innerhalb ihres Entfaltungsrahmens keine Grenzen. Auch unser Verständnis von ihnen verändert sich permanent, da ihre Vielschichtigkeit immer neue Deutungen zulässt. Sie ermöglichen in besonderer Weise die Erfahrung des Unerschöpflichen.

Gleichzeitigkeit von Deutungen

In der Regel sind die Künste über mehrere Wege erfahrbar und können gleichzeitig unterschiedliche, mögliche Deutungen hervorrufen. Durch die Auseinandersetzung mit ihnen kann das in anderen Zusammenhängen erforderliche distinkte ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ relativiert werden. Es werden andere Sichtweisen und Lebensrealitäten erfahrbar.

Gestaltungsmacht

In den Künsten erlebt der Mensch Gestaltungsmacht – grundsätzlich ist hier (fast) alles machbar, und immer ist alles anders und besser möglich. Die grundlegende Problematik, dass wir immer zugleich Werk der Gesellschaft, Werk der Natur und Werk unserer selbst sind, kann so aus der jeweiligen Perspektive bewusst und offen gehalten werden.

Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen

Nicht nur in der modernen Alltagswelt überlagern sich ungleichzeitige Phänomene, sondern auch in den Künsten. Kunstwerke aus vergangenen Zeiten können Zeiten überspringen und können uns gleichzeitig vergangene Zeiten wieder ins Bewusstsein rufen. Damit können sie uns die Dimension der Zeitlichkeit vor Augen führen. Sie können dafür sensibilisieren, dass sehr verschiedene räumliche und zeitliche Strukturen in einem Moment ineinandergreifen oder im gleichzeitigen Nebeneinander existieren.

Resilienz

Kunstwerke können leicht erscheinen. Häufig sind sie aber das Endprodukt harter Arbeit und die Momentaufnahme einer längeren Vorgeschichte. Diese Zeit vor der ‚Leichtigkeit‘ ist in den Künsten nicht ohne Störungen und Momente des Scheiterns zu denken, da im künstlerischen Prozess vieles nicht vorhersehbar ist. Die Künste bieten hier die Möglichkeit, mit unplanbaren Veränderungen, Störungen und Irritationen bewusst umzugehen und sie auszuhalten.

Ästhetische Erfahrungen und fruchtbare Momente

— An der Schnittstelle der Formel ‚Teilhabe ermöglichen – Zugänge gestalten‘ sind jene bildungsrelevanten ästhetischen Momente anzusiedeln, die sich von regulären Alltagserfahrungen unterscheiden und in denen das eine oder andere der zuvor genannten Qualitätsmerkmale seine Wirksamkeit entfaltet. Während bei der Gestaltung der Zugänge auf die konkreten Rahmenbedingungen Einfluss genommen werden kann, ist die Ermöglichung von Teilhabe nur im Zusammenspiel mit den Voraussetzungen der Teilnehmer und der biografischen ‚Passung‘ zu denken. In Bezug auf diese ‚Passung‘ lassen sich Überlegungen zur Unterscheidung von ästhetischen Erfahrungen und von bildungsrelevanten ästhetischen Momenten im Bildungsprozess anstellen. Denn beide stehen unter der wesentlichen Bedingung, dass sich das Interesse an Kultur und die individuelle Bedeutung von Kultur nun einmal nicht erzwingen lassen.

**Kontinuität und Einzelereignis –
Wirkung auf verschiedenen
Ebenen**

Wir lernen ein Leben lang. Vor diesem Hintergrund sind die alltäglichen ästhetischen Erfahrungen von Bedeutung, wenn „das Individuum (...) eine Vielzahl an Eigenleistungen vollbringt, die nicht auf die rein sinnliche oder rationale Wahrnehmung reduziert werden können. Es ordnet das Gesehene, Gehörte, Erlebte in den eigenen Lebens- und Wahrnehmungszusammenhang ein und stellt eine Verbindung zu früheren Alltags- oder ästhetischen Erfahrungen her.“⁵³ Diese elementaren Alltagserfahrungen werden allerdings selten bewusst beachtet; sie geschehen in der Regel eher nebenbei, quasi ‚automatisch‘.

Bewusst wahrgenommen werden dagegen häufig die „fruchtbaren Momente“, die den Menschen überraschen und bewegen – „jene eigentümlichen Augenblicke, in denen blitzartig eine neue Erkenntnis in uns erwacht, ein geistiger Gehalt uns packt.“⁵⁴ Dabei führt der Weg der Erkenntnis und der neuen Sinnerfassung über „das Stutzen und die Ratlosigkeit des Nichtwissens; aus dieser Seelenhaltung wird jene Spannung geboren, die elementar nach Lösung drängt.“⁵⁵ Solche Vorstellungen vom ‚fruchtbaren Augenblick‘ sind nicht ohne Bezug auf den traditionellen Genie-Diskurs⁵⁶ zu sehen; solche Imaginationen vom unvergleichlichen künstlerischen Genius haben weiterhin ihre Bedeutung, sowohl für das Selbstverständnis der Künstler als auch für das Verständnis von Bildungsprozessen. Gerade im Bereich der kulturellen Bildung wirken sie bis heute.

**nach wie vor prägend: die Vorstellung
von den Eingebungen des
künstlerischen Genius**

Die ‚fruchtbaren Momente‘ ändern die Sicht auf die Dinge schlagartig. Es vollzieht sich ein Bruch mit den üblichen Wahrnehmungen, im Positiven wie im Negativen. Wer mit solchen Brüchen umgehen will, muss sich mit dem Phänomen der Emergenz auseinandersetzen, „mit dem Unerwarteten, Unberechenbaren, Unvorhergesehenen und Neuen, das in jeder Biografie überraschend in Erscheinung tritt oder treten kann.“⁵⁷ Dabei ist Emergenz auf der Ebene des Individuums und auf der Ebene der sozialen Umgebung erfahrbar. Auf der

Luftveränderung

Gerne möchte ich Ihnen die durch Dora Diamant überlieferte Geschichte von Franz Kafka und der verlorenen Puppe in Erinnerung rufen, wenigstens ihren Beginn: Ohne Zweifel ein außergewöhnliches Bildungserlebnis – nicht zuletzt für Kafka selbst, der sich auf so exzessive Weise des Auswandererlebens der Puppe, schließlich sogar ihrer Hochzeit, annimmt.

„Als wir in Berlin waren, ging Kafka oft in den Steglitzer Park. Ich begleitete ihn manchmal. Eines Tages trafen wir ein kleines Mädchen, das weinte und ganz verzweifelt zu sein schien. Wir sprachen mit dem Mädchen. Franz fragte es nach seinem Kummer, und wir erfuhren, daß es seine Puppe verloren hatte. Sofort erfindet er eine plausible Geschichte, um dieses Verschwinden zu erklären: ‚Deine Puppe macht nur gerade eine Reise, ich weiß es, sie hat mir einen Brief geschickt.‘ Das kleine Mädchen ist etwas mißtrauisch: ‚Hast du ihn bei dir?‘ ‚Nein, ich habe ihn zu Haus liegen lassen, aber ich werde ihn dir morgen mitbringen.‘ Das neugierig gewordene Mädchen hatte seinen Kummer schon halb vergessen, und Franz kehrte sofort nach Hause zurück, um den Brief zu schreiben.

Er machte sich mit all dem Ernst an die Arbeit, als handelte es sich darum, ein Werk zu schaffen. Er war in demselben gespannten Zustand, in dem er sich immer befand, sobald er an seinem Schreibtisch saß, ob er nun einen Brief oder eine Postkarte schrieb. Es war übrigens eine wirkliche Arbeit, die ebenso wesentlich war wie die anderen, weil das Kind um jeden Preis vor der Enttäuschung bewahrt und wirklich zufriedengestellt werden mußte. Die Lüge mußte also durch die Wahrheit der Fiktion in Wahrheit verwandelt werden. Am nächsten Tag trug er den Brief zu dem kleinen Mädchen, das ihn im Park erwartete. Da die Kleine nicht lesen konnte, las er ihr den Brief laut vor. Die Puppe erklärte darin, daß sie genug davon hätte, immer in derselben Familie zu leben, sie drückte den Wunsch nach einer Luftveränderung aus, mit einem Wort, sie wolle sich von dem kleinen Mädchen, das sie sehr gern hätte, für einige Zeit trennen. Sie versprach, jeden Tag zu schreiben – und Kafka schrieb tatsächlich jeden Tag einen Brief, indem er immer wieder von neuen Abenteuern berichtete, die sich dem besonderen Lebensrhythmus der Puppen entsprechend sehr schnell entwickelten.“⁵⁸ *Florian Höllerer*

Ebene jedes Einzelnen entfalten plötzliche Einfälle, Erhellungen und Entscheidungen, genauso wie Blackouts, Abbrüche oder innere Leere ihre Wirkung. Von außen können Vor- und Zufälle Einfluss ausüben: politische Umbrüche und Umweltschäden, Verarmung, Flucht und Entlassung sowie Wohnsitzwechsel, Reisen und Berufseinstiege oder auch Erbschaften und Lottogewinne. Das sind Ereignisse, die in der Regel unerwartet sind und dazu führen können, die Sicht auf die Dinge zu ändern. Somit geht es nicht nur um Wandlungsprozesse, die jedes Individuum permanent erlebt, sondern um „die Geltungsprüfung von persönlichen Ansichten, die Infragestellung der generationalen erzieherischen Ordnung, die kritische Beschäftigung mit dem Sein und dem Sollen oder auch die Problematisierung von Werten und Normen in ihrer Selbstverständlichkeit.“⁵⁹

die Künste als Medium des Unsagbaren

Das betrifft dann auch besonders die ästhetisch bedeutsamen Momente. Denn sie können Ausgangspunkt von umfassenden neuen Wahrnehmungen und Dispositionen sein. Dabei geht es um mehr als um schöne Töne, warme Farben und gute Unterhaltung. Wenn die Auseinandersetzung mit Musik, Bildender Kunst, Theater, Literatur, Tanz, Medien und Architektur über den schlichten Unterhaltungsbedarf des Alltäglichen hinausweist, wenn die ästhetischen Momente als Medium eines Unsagbaren angesehen werden, dann können sie Teile der Welt zur Sprache bringen, die sich in anderen Entwicklungsprozessen verschließen.⁶⁰

Der Umgang mit Emergenz führt zum Kernproblem von Vermittlung und Bildungsprozessen – einerseits gibt es den Anspruch, Lernen und Erfahrung kalkuliert, regelmäßig und gerecht zu vermitteln; andererseits muss mit der Erkenntnis umgegangen werden, dass bildungsrelevante Momente weitgehend unverfügbar und unbeherrschbar sind. Es ist ein Dilemma: Die Kontinuität der Bildung muss in Form von Gelegenheiten, Akteuren und Orten des Lehrens und Lernens erfüllt werden, sonst könnte man sich die Errichtung, Erhaltung und den Ausbau von Kindertagesstätten, Schulen und Kulturinstitutionen sparen. Doch diese Kontinuitätsbemühungen können keine ‚fruchtbaren Momente‘ erzwingen oder planen – höchstens vorbereiten. Es zeigt sich, „dass sich die Prozesse des Menschlichen eben nicht regelmäßig machen lassen, dass sich das notwendige Ingenium durch noch so viel Studium nicht ersetzen lässt.“⁶¹ Gleichmaßen mag es auch im Bereich der kulturellen Bildung einen Zusammenhang zwischen dem Erlebnis – in Form von Alphabetisierung, zwanglosem Kennenlernen oder regelmäßiger Übung – und der individuellen Erkenntnis geben. Daraus folgt aber keine Gewähr für das Gelingen des Bildungsprozesses und seine Kontinuität.

Umgang mit dem Unvorhersagbaren – Chance und Herausforderung für die Pädagogik

Die erhofften Einfälle und Kreativitätsschübe im kulturellen Bildungsprozess lassen sich nicht systematisch planen. In positiver Hinsicht wird durch das Phänomen der Emergenz, also durch die unerwartete und nicht kalkulierbare

Resonanzerfahrungen

Empirisch nachzuvollziehen sind ästhetische Schlüsselmomente sicherlich nur in der biografischen Analyse, allerdings liefert der Soziologe Hartmut Rosa in seinen jüngsten Schriften einen Begriff, der durchaus hilfreich sein kann bei der Suche nach dem Wesen kultureller Schlüsselmomente. Er stellt den Begriff der Resonanzerfahrung dem der Entfremdung gegenüber. Wenn wir eine Resonanzerfahrung machen, dann geht unser Innerstes eine Verbindung mit dem Äußeren ein, die gleichsam eine Passung ermöglicht. Wir fühlen uns lebendig, verbunden und wir erhalten (durch das Künstlerische) eine Antwort auf das, was uns gerade beschäftigt. Nach Rosa stellen Resonanzerfahrungen Grundbedingungen echter Teilhabe dar. Beispiele, Resonanzerfahrungen in Worte zu fassen, lassen sich in der Schilderung biografischer Erlebnisse von Amateurschauspielern finden.

„Ich muss sagen das is faszinierend da steht ein Mensch alleine auf der Bühne, mit ganz wenig drumrum! mit dem Text, – und spielt das. und man starrt da gebannt hin, was dieser Mensch einem zu erzählen hat es gibt’s natürlich in verschiedensten Varianten also das is für mich die ganz hohe Kunst. (...) also ich glaub’ das is immer noch was Geheimnisvolles muss ich letztendlich sagen – irgendwas saugt uns in den Text rein. – etwas muss in uns anklingen, das bleibt mir an Geheimnis muss ich sagen (...) ja, ich könnt’ es – schwerlich sagen wenn ich nur den nackten Text vor mir habe ob der geht, ob der funktioniert sozusagen ne? (...) letztendlich muss es – beim Publikum etwas anklingen was mit ihm zu tun hat, das is ganz sicher so. ne? aber man kann das nicht künstlich erzeugen, man muss auch eigentlich fair dem Publikum gegenüber sein, man kann, nicht jeden zu jeder Zeit abholen da wo er is ne? – natürlich geht jemand nur ins Theater wenn er jetzt eigentlich wirklich ins Theater geht, (...) dann sollte er da sitzen und sollte mal zuhören was, da über die Rampe kommt und dann hat man `ne Chance. aber letztendlich – wie gesagt, Geheimnis bleibt’s, `n gewisses Geheimnis.“⁶²

Dem Resonanz-„Geheimnis“ ist nicht immer leicht auf die Spur zu kommen. Manchmal überrascht es uns, manchmal müssen wir hart dafür arbeiten. Kulturelle Schlüsselmomente bieten die Möglichkeit der Resonanz. Das ist für mich der Weg zu guter kultureller Bildung und Teilhabe. *Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss*

produktive Kraft von Situationen, auch der Boden bereitet, auf dem jene bildungsrelevanten ästhetischen Momente entstehen können, die den weiteren Umgang mit den Künsten entscheidend beeinflussen. Bildung im Sinne des Wechselspiels zwischen Ich-Bildung und Welt-Bildung ist ein Wesensmerkmal aller Bildungsprozesse; in der Kulturellen Bildung gewinnt diese Wechselbeziehung durch Kontingenz und Emergenz jedoch eine besondere, einzigartige Qualität.

Die ästhetischen Erfahrungen haben das Potenzial, wesentliche Impulse für Interessensbildung, Zugangsmöglichkeiten und das Gelingen von Teilhabe zu geben – aber auch für Erlebnisse von Verunsicherung und Erschütterung.

Unkenntnis, Traumatisierung und Passivität

Das Streben nach bedeutsamen Momenten, einer neuen Sicht der Dinge oder nach Brüchen im Leben, die das Bisherige in Frage stellen, muss man wollen; man sollte zumindest dafür gerüstet sein. Diese besonderen Erfahrungen können sich für den Einzelnen dramatisch entwickeln, wenn die Angst besteht, sich lächerlich zu machen, wenn niemand da ist, mit dem man seine Gefühle teilen kann oder wenn das eigene Leben im Ganzen auf wackeligen Füßen steht. Dann entwickelt sich kein Zauber, kein Schweben und keine Leichtigkeit. Hinzu kommt: Man kennt in der Regel die Berichte und Beschreibungen der kulturell ‚Erleuchteten‘. Wie will man aber über etwas sprechen, dass einen verstörte oder traumatisierte? Im Zusammenhang mit der Frage, wie die Zugänge zur Kulturellen Bildung gestaltet werden, müssen die individuellen Voraussetzungen im Kontext von Interkulturalität, familialen und sozioökonomischen Hintergründen ein zentraler Bestandteil sein. Die Gründe für das Misslingen kultureller Bildungsangebote und eingeschränkter Teilhabe an den Künsten liegen in diesem Fall weniger an der Rahmenkonzeption kultureller Bildungsmaßnahmen als in den negativen oder nicht vorhandenen Imaginationen, Erfahrungen und Gefühlen, die Menschen mit Kunst und Kultur verbinden⁶³: Kultur ist dann vor allem da, wo ich nicht bin.

„Kultur“ ist etwas für andere

Bei diesen Distanzierungen sind für den Einzelnen mindestens drei Kausalzusammenhänge besonders wirkmächtig: Das erste Argument ist kultursoziologischer Natur. Eine Teilnahme an Kultur wird aufgrund sozialer Scham und Fremdheit ausgeschlossen. Der Besuch eines Museums, das Spielen eines Instrumentes wird als etwas gesehen, das etwas für andere (bessere) ist. Die Geltung der ‚legitimen‘ Kultur wird ex negativo bestätigt: Sie ist für andere gemacht, sie findet an Orten statt, an die man nicht hingehört und die einem nichts sagen. Dieses ‚klassische‘ Muster ist in der einschlägigen kultursoziologischen Forschung bestens untersucht und belegt. Es lässt sich aktuell auch interkulturell⁶⁴ fortschreiben.

negative Erlebnisse mit ‚Kultur‘

Eine andere Form der Ausschließung, sicher ebenso wirksam, entsteht durch individuelle Beschämung und Traumatisierung durch kulturelle Misserfolge. Das ist ein – in grundsätzlich kulturorientierten Milieus – vermutlich außerordentlich starkes und verbreitetes Muster, das insbesondere die individuelle Produktivität langfristig abbrechen oder verhindern kann. Schlechte Bewertungen, ungewollte und erfolglose Bühnenpräsenz, nicht selbst gewählte Instrumente oder die Zwangsteilnahme an ungeliebten Kulturangeboten in informellen, non-formalen oder formalen Kontexten führen zu Beschämung und Erschütterung. Diese traumatisierenden Erfahrungen werden in der bisherigen Forschung zur Kulturellen Bildung selten berücksichtigt und müssten im Bereich der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung, in der Biografiefor-

„Kultur“ ist nur eine Orientierung unter vielen anderen

schung und in der psychologischen Trauma-Forschung angesiedelt werden. Man weiß empirisch noch zu wenig darüber, wie diese Ausschlusszenarien jeweils wirksam werden, auch wenn die Belletristik viele Beispiele bietet. Eine dritte Gruppe von Ausschlussphänomenen bezieht sich auf die beschleunigten Pluralisierungs- und Individualisierungsprozesse im Zeitalter der Globalisierung, die eine Vielzahl von Wahlmöglichkeiten hervorbringen, das eigene Leben zu gestalten. Die Lebensstile können hier von transkulturellen und transnationalen Differenzierungen geprägt sein und sich an den unterschiedlichsten Werten orientieren wie Spaß, Liebe, Geld, Abenteuer, Spannung, Beruf, Freunde, Reisen, Leistung oder Erfolg. In solchen postkonventionellen, nachbürgerlichen Mustern⁶⁵ werden Orientierungen an Kunst und Kultur lediglich zu einer beliebigen Lebensstilvariante neben vielen anderen. Kultur stellt in diesem Zusammenhang keine Notwendigkeit für den Lebensentwurf und die Lebenspraxis dar.

Doch was ist in solchen Fällen von Unkenntnis, Traumatisierung oder Desinteresse zu tun? Ein weiteres Projekt, das die ‚Zielgruppe‘ differenzierter in den Blick nimmt? Eine weitere Tagung im kleinen Kreis?

Vermutlich ist es wenig erfolgsversprechend, mit der Aura der ‚Erleuchteten‘ den bisher Unerreichten den Weg erhellen zu wollen. Auch das Glück in einer kompensatorischen Zwangsveranstaltung zu suchen – „spiel mal Theater, das tut Dir gut“-, wäre nicht verheißungsvoll. Zwar sind viele Tätigkeiten der Kulturellen Bildung nicht ohne Anstrengungen möglich, wie das Erlernen von digitalen Schnittprogrammen, das Einüben von Choreografien oder die Wiederholungen bei Theaterproben. Allerdings ist der Aufruf zur Bemühung nur eine Seite künstlerischer Tätigkeit. Im Zusammenhang mit den Zugängen zur Kultur und den individuellen Anschlussfähigkeiten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen laufen, wie oben schon erwähnt, Motivationsappelle und disziplinarische Verordnungen ins Leere, wenn weder eine ungefähre Vorstellung von dem besteht, was zu erlangen ist, noch ein elementares Interesse an

Arthur Miller: Mein erster Film

„Eines Abends wurde das Dach unseres Hauses aus irgendeinem Grund zu einem Behelfskino umgewandelt. Vor einem großen Leinentuch standen lange Bänke und Klappstühle. Ich ging noch nicht zur Schule und war so klein, dass meine Augen sich in gleicher Höhe mit der Hosentasche meines Vaters befanden, aus der er die Münzen zog, um den Eintritt zu bezahlen. Es war ein milder Abend, und ich war zum ersten Mal in der Dunkelheit auf dem Dach (...). Plötzlich fiel ein grelles Licht auf das Leinentuch; große Menschen liefen dort hin und her, lachten, verfolgten sich gegenseitig, begossen sich eimerweise mit Wasser, drehten sich tiefend nach uns um, rutschten auf dem Gehweg aus und stürzten; eine Frau schien zu weinen, lachte jedoch, als ein freundlicher Mann zu ihr ins Zimmer kam.

Das grelle Licht erlosch. Die Vorführung hatte nur etwa zehn Minuten gedauert, und ich fragte meinen Vater, wo die Leute seien. Natürlich hatte er keine Ahnung. Also griff ich nach seiner Hand und zog ihn durch die Bänke und um die wenigen Leute, die ihre Plätze verließen, zu dem Leinentuch. Warum war es dahinter so still? Ich ließ die Hand meines Vaters nicht los, als ich hinter das Leinentuch spähte und immer noch erwartete, etwas Wunderbares voller Licht zu sehen: eine fremde Umgebung und ein Zimmer, wo alles stattfand, was ich gerade gesehen hatte. Aber es gab nur die Rohre, die aus dem Dach aufragten, und darüber am nächtlichen Himmel wie immer die Sterne. ‚Wo sind die Leute?‘ fragte ich meinen Vater. Er schüttelte verwirrt den Kopf und lachte leise. Ich wurde wütend – nicht wegen seiner Unfähigkeit, mir eine Erklärung zu geben, sondern weil er das Problem, das ich zu lösen versuchte, nicht ernst nahm. Meine Mutter hätte sich bestimmt eine Erklärung einfallen lassen, die zumindest eine gewisse Rücksicht auf mein Dilemma verraten hätte.“⁶⁶

Johannes Bilstein

Kultur existiert. Wer keine Sprache, Erfahrung oder Vermutung von den Möglichkeiten der Künste und der Kulturellen Bildung besitzt, wird für pauschale Ertüchtigungsratschläge kaum erreichbar sein.

Sowohl für die Gestaltung als auch für die Wahrnehmung von Kultur sind die inhaltlichen Grundlagen von Teilhabefähigkeit und -interesse unerlässlich. Ohne bestimmte spartenspezifische Fähigkeiten lassen sich die eigenen Ideen nicht adäquat umsetzen und ohne differenziertes Wissen lassen sich viele künstlerische Werke nur unzureichend erschließen.

Lebensstil-Forschung: Viele Kinder und Jugendliche betrachten ‚Kultur‘ als Sache der Älteren

Um die Phänomene ‚Interesse‘ und ‚Geschmack‘ besser zu verstehen, wird seit Jahrzehnten Lebensstilforschung⁶⁷ betrieben, seit einiger Zeit auch unter den Aspekten von Interkulturalität und ‚Diversity‘ – nicht nur im Kontext soziologischer Forschung, sondern auch zu kommerziellen Zwecken. Diese Forschung hat für die Kulturelle Bildung eine hohe Bedeutung. Denn eine für Qualität und Teilhabe entscheidende Frage ist, wie die Bildung von Interesse und Kompetenzen gefördert und wie sie be- und verhindert wird. Zur Altersgruppe der Jugendlichen liegen mittlerweile ausführliche Studien⁶⁸ zu den kulturellen und künstlerischen Interessen vor. Während der Schwerpunkt des Jugend-KulturBarometers auf dem Kulturverständnis der Jugendlichen und deren eigenen Aktivitäten liegt, stellt die Shell-Studie die Korrelation der Kulturaktivitäten zum Bildungs- und Sozialstatus der Jugendlichen her.⁶⁹ Vor dem Hintergrund des Teilhabeinteresses ist es besonders interessant, dass die Kulturvorstellungen vieler Jüngerer sich eher konventionell an klassischer ‚Hochkultur‘ ausrichten, die aus ihrer Sicht jedoch nichts für sie selbst, sondern eine Sache der älteren Bevölkerung ist. Eigene kulturelle Aktivitäten, wie z. B. der Besuch von Filmen und Popkonzerten, werden demgegenüber nicht der ‚Kultur‘ zugerechnet. Kultur ist demzufolge, was ich nicht tue.

passive Freizeitgestaltung – eine Hürde für die Teilhabe an Kultureller Bildung

Einen wichtigen Befund liefert die Shell-Studie in Bezug auf die kulturellen Aktivitäten Jugendlicher. Sie hat ein spezifisches Muster im Freizeitverhalten derer herausgefunden, die Risikolagen in Bezug auf das Bildungsniveau, den sozioökonomischen Status und die Erwerbsbeteiligung aufweisen. Nichtstun steht bei fast einem Drittel dieser Jugendlichen im Vordergrund. Da aber aktives Sehen, Hören und Fühlen wesentliche leibliche Voraussetzungen für Kulturelle Bildung sind, besteht die Gefahr, dass sich der Abstand dieser Gruppe zu den Jugendlichen mit besseren Voraussetzungen bezüglich Bildungsabschluss und soziokulturellem Hintergrund weiter vergrößert. Kulturelle Bildung für Kinder und Jugendliche kann nur dann Teilhabechancen für alle ermöglichen, wenn sie sich nicht allein auf zufällige Gelegenheitsstrukturen und die naturwüchsig-spontanen Fähigkeiten und Interessenslagen stützt. Dass hier erhebliche Ungleichgewichte bestehen, zeigen kultursoziologische Untersuchungen⁷⁰ und Studien zum Kulturinteresse⁷¹ nur zu deutlich.

Das sind enorme Herausforderungen für den pädagogischen Bereich und den Kulturbetrieb. Für die Aus- und Weiterbildung der Praktiker und Programmverantwortlichen folgt daraus die Notwendigkeit zu lernen, wie man mit der Gleichzeitigkeit von hoch differenten Lebensrealitäten, Kulturvorstellungen und Interessen angemessen umgehen kann.

STRUKTURELLE DIMENSION – WARUM UND WIE WIRD KULTURELLE BILDUNG ERMÖGLICHT

Mit Blick auf die strukturelle Dimension des Themas ‚Teilhabe und Zugänge‘ werden die anfangs gestellten Fragen nun eingehender behandelt: Welches Recht und welchen Anspruch hat der Einzelne in der Gesellschaft auf kulturelle Bildung? Und: Welche Verpflichtung hat der Staat, diese Zugänge zur Kultur zu gewährleisten bzw. gangbar zu machen?

Politische Themensetzung

In Deutschland existiert eine eher staatsnahe Variante des Bildungsauftrages. Aber selbst hierzulande steht beispielsweise das gesamte Schulwesen nur „unter der Aufsicht des Staates“⁷², er ist nicht notwendigerweise dessen Veranstalter. Das betrifft auch einen Großteil der Akteure kultureller Bildung, die dem hilfeleistenden Bereich zuzuordnen sind – den Kirchen, Sozial- und Jugendverbänden. Neben dem Staat (in Gestalt von Bund, Ländern und vor allem Kommunen) sind in den letzten Jahren insbesondere zivilgesellschaftliche Akteure als Gestalter und Impulsgeber kultureller Bildung hervorgetreten, wie Kulturverbände, Vereine oder Stiftungen. Aber auch die Kulturinstitutionen engagieren sich zunehmend – mehr oder weniger freiwillig und mehr oder weniger überzeugt – in der kulturellen Bildung.

Zivilgesellschaftliche Initiativen können Hinweise auf gesellschaftliche Bedarfslagen und damit zugleich Impulse für das politische Agenda-Setting geben. Ausgangspunkt jeglichen politischen Programms ist der Moment, in dem die gesellschaftlichen ‚Probleme‘ definiert werden. Hier fängt die Planung an, wobei diese dann maßgeblich sowohl von den Haltungen und individuellen Normen der Gestalter als auch von den ressortspezifischen Logiken abhängt. Die Sichtweisen dieser Akteure sind in der ersten Phase der Formulierung gesellschaftlicher Aufträge entscheidend.

Was kommt auf die Agenda – und wer schreibt sie? Eine weitere Frage ist, welche Themen überhaupt auf die Agenda gesetzt werden. Denn schon mit der Themenstellung zu kulturellen Problemfeldern werden im politischen Agenda-Setting die Weichen für die administrativen Programme und Umsetzungsakte gestellt. Die ‚Rezepte‘ kultureller Fördermaßnahmen fußen dann auf der Deutungshoheit der Agenda-Autoren. Selbst die Festlegung der Ressourcen, die darauf Einfluss haben, wie der definierte

Ganz großes Gelingens kino

Die schönsten ‚fruchtbaren Momente‘ kultureller Bildung sind im Kino zu sehen, und selbst ein Dokumentarfilm wie *Rhythm is it!* folgt dabei ähnlichen Erzählregeln wie Klassiker des Genre *Der Club der toten Dichter*: Immer ist die vorgefundene Lage erst völlig aussichtslos, der ‚Lehrer‘ scheint auf verlorenem Posten, die rigiden Schulstrukturen, die Verwahrlosung und Gleichgültigkeit der Gruppe gegen sich. Durch Mühen und schillernde Listen und vor allem weil er authentisch ist, kommt, gegen alle Schwerkräfte, ein Prozess in Gang; das Spiel scheint schon gewonnen, da wirft ein Rückschlag das Projekt auf Null: Fast ist alles verloren, denn Selbstzweifel und Zwist zernagen die vorher so eingenordete Gemeinschaft, doch das Wunder will es, dass nun im zweiten Anlauf ohne oder fast ohne Lehrer gelingt, was bis dahin unmöglich aussah: Der Durchbruch, die Aufführung, und die Gruppe muss nicht einmal den ersten Preis bekommen, denn sie ist jetzt jenseits der messbaren Kategorien, sie hat das Fliegen gelernt.

Das Kino ist der beste Ort, uns solche Geschichten immer wieder neu zu erzählen. Im Erfolg der Drehbücher vom Gelingen materialisieren sich die Sehnsüchte der Alltagsakteure kultureller Bildung im Parkett: Jene nach einer Erfahrung von Leichtigkeit, wenn nach den Mühen des Beginns auf einmal alles möglich scheint. Ausschluss und Bloßstellung gehören nicht ins Märchen und kommen in den Medienmärchen kultureller Bildung nicht vor.

Gelingens kino kann beides sein: Kitsch und Kick. Riesig der Anstoß, als Berliner unperfekte Hauptschüler zum perfekten Strawinsky der Philharmoniker im Dunkel der großen Bühne tanzten: Solche Bilder brauchen wir wohl, sichtbare Ahnung dessen, was sein könnte.

Alles gut, sofern sie den Blick auf den Alltag kultureller Bildung nicht vernebeln, sondern schärfen. Zum Beispiel für die Fruchtbarkeit von Scheitern, zum Beispiel für die Würde derer, die nicht mitmachen wollen, zum Beispiel für die ziemlich unterschiedlichen Gelingensbedingungen in den Künsten.

Für Geistesblitze und Levitationen, wenn aus einer Improvisation heraus das genau richtige Wort gefunden wird, die Geste, die alle mitreißt, dafür findet das Kino unvergleichlich überwältigend einleuchtende Beweisbilder, für die Gleichförmigkeit übender Wiederholung jedoch nur den Zeitraffer. *Holger Noltze / Diemut Schilling*

Zuständigkeitsfragen können zu Teilhabehürden werden

Rahmen aus Zeit, Personal, Budget, Raum und Materialien ausgestaltet werden kann, wird in diesem Prozess schon frühzeitig vorgenommen. Erschwerend kommt hinzu, dass insbesondere im Bereich der Kulturellen Bildung viele verschiedene Ressorts betroffen sind, die unterschiedlichen Begründungsmustern folgen, warum Kulturelle Bildung wie zu fördern sei. Hier können schnell Missverständnisse und Hürden in der Beratungs-, Kompetenz- und Umsetzungszuständigkeit entstehen.

In Anbetracht der kultur- und bildungspolitischen Themenstellungen sieht man sich mit einem ambivalenten Sachverhalt konfrontiert. Bei dem Anspruch, möglichst alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen an Kultur teilhaben zu lassen, wird tendenziell nur der Begriff ‚Teilhabe‘ verwendet. Die konkrete Gestaltung der Zugänge wird hingegen zu selten thematisiert.

„Kultur für alle“: Vision und Konflikt

Die Forderung nach Teilhabe bedingt die Auseinandersetzung um finanzielle Ressourcen und gesellschaftliche Positionen, über unterschiedliche Lebensauffassungen und -stile. Ferner ruft der Begriff eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Ansprüchen auf Deutung, Anerkennung und Bewertung dieser Lebensweisen und über die Verwendung der gemeinsamen Ressourcen herauf.

Vor dem Hintergrund der Grundrechte – der Gleichheit vor dem Gesetz, der freien Entfaltung der Persönlichkeit, des Verbots von Benachteiligung aufgrund des Geschlechtes, der Abstammung, der Rasse, der Sprache, der Heimat und Herkunft, des Glaubens, der religiösen oder politischen Anschauungen oder von Behinderung – gilt es, jedem Individuum die Einbeziehung in alle Teilbereiche der Gesellschaft zu ermöglichen.

Damit stellt sich die Frage, wie die Teilhabe des Einzelnen gewährleistet werden soll, wenn man davon ausgeht, dass das Vorhaben – alle an allen gesellschaftlichen Bereichen zu beteiligen – auf dem demokratischen Grundgedanken des „normativen Gleichheitspostulats“⁷³ beruht. Dabei sind die Grade und Formen von Teilhabe, von Partizipation, historisch und individuell variabel. Diese Wandelbarkeit erfordert die Einordnung in die allem menschlichen Leben zugrunde liegende Kategorie der Zeitlichkeit, in eine graduelle Bewertung der Entscheidungs- und Wahlmöglichkeiten jedes Einzelnen sowie der Einordnung der zeitlichen Dynamik und Dauer von Teilhabe.

der Einzelne und die Gesellschaft – ein wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis

Teilhabe ist nicht nur ex negativo zu betrachten. Es geht nicht nur darum, etwas abzugeben. Es geht nicht nur um die Notwendigkeit, Hürden abzubauen. Teilhabe hat auch ein großes Entfaltungspotenzial; denn sie beschreibt eine Vorstellung von Gemeinschaft, die davon ausgeht, dass im Miteinander mehr zu erreichen sei, als dem Einzelnen möglich wäre. Das Miteinander kann eine Haltung in der Gesellschaft sein. Wenn dieses ‚Mehr‘ und der Fortschritt des Miteinanders nur durch die Entwicklung jedes Einzelnen möglich sind,

dann müssen auch für alle Menschen die Beteiligungsmöglichkeiten⁷⁴ an diesem Miteinander geschaffen werden.

Der Anspruch auf ein Mindestmaß an gesellschaftlicher Teilhabe ist in einen größeren Zusammenhang zu stellen, denn „die Hinführung zur Selbst- und Mitbestimmung ist nicht nur für das Individuum lebensnotwendig, sondern auch, weil sie für die Reproduktion und Entwicklung der Gesellschaft notwendig sind. Der demokratische Staat braucht den mündigen Bürger ebenso wie der mündige Bürger den demokratischen Staat.“⁷⁵ Die aktive Beteiligung des Subjekts gilt somit als Voraussetzung für die Stabilisierung und Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft.

Diskussion über Teilhabe bedingt Konflikte über Verteilung und Konkurrenz

Weitere Bezüge zu umfassenderen gesellschaftlichen Entwicklungen sind wichtig: Regierungswechsel, knapper werdende Ressourcen oder demografischer Wandel sind nur einige Faktoren, die gesellschaftliche Veränderungen bedingen und einen wesentlichen Einfluss auf die Bedeutung von Teilhabe haben. Vor diesem Hintergrund muss der Begriff immer wieder neu in Beziehung zu den relevanten gesellschaftlichen Dimensionen gesetzt werden: der Ökonomie, der Politik, der Kultur, der Gesellschaft, der Wissenschaft und der Religion als Sinnstiftung. Die Bildung der notwendigen Lebensgrundlage, die Gestaltung des Lebens und die persönliche Entfaltung des eigenen Interesses liegen allen Bereichen zugrunde. Die Ermöglichung von Teilhabe, die Gestaltung der Zugänge und die Verteilung der Ressourcen berühren zentrale Konflikte über Verteilung und Konkurrenz. Teilhabe ist, wie oben (S. 18) schon erwähnt, kein harmloser Begriff, sondern eng mit normativen Grundlagen unserer Gesellschaft verbunden. Das gilt auch für die Kulturelle Teilhabe.

Eine Reihe kulturpolitischer Initiativen zur Förderung kultureller Teilhabe hatte ihren Ausgangspunkt in der Formel „Kultur für alle“.⁷⁶ Mit der Durchsetzung des Sammelbegriffs ‚Kulturelle Bildung‘ wurde eine Zusammenführung der ‚ästhetischen‘ und ‚muischen‘, aber auch der kultur- und der schulpädagogischen Ansätze vollzogen. Unter diesem Kompromissbegriff ließen sich sowohl konträre Theorieansätze als auch die Angebote und Akteure der formalen und non-formalen Bildung fassen. Der bundesweite Ausbau der Ganztagschule mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB)⁷⁷, durch den Bund initiiert und finanziert, verstärkte dieses Aufeinandertreffen der beiden kulturellen Bildungsbereiche. In der Praxis äußert sich das in der Auseinandersetzung mit divergierenden Auffassungen zum Bildungsprozess. Gibt es eine prozess- oder eher eine produktorientierte Ausrichtung der kulturellen Angebote? Braucht es konkrete Bildungsziele und Rahmungen oder gründen die wesentlichen Bildungsprozesse auf Überraschung und Spontaneität? Schließlich ist zu fragen: Wie viel Raum für Unerwartetes kann ein System zulassen, das ein verlässliches Bildungsangebot bereitstellen soll?

Ermöglichungsraum: Planung und Emergenz

— Ermöglichungsräume für ‚fruchtbare Momente‘ im kulturellen Bildungsprozess fallen im Grunde aus der Zeit – denn ihr ‚Outcome‘ lässt zu wünschen übrig, ebenso ihre planbare Reproduzierbarkeit. Sie sind furchtbar ineffizient. Die Unberechenbarkeit dieser Momente des kulturellen Bildungsprozesses beschäftigt durchweg diejenigen, die in den Genuss der ‚fruchtbaren Momente‘ gekommen sind oder die sich beruflich mit bildungsrelevanten Prozessen befassen. Was auf der individuellen Ebene bedeutsam ist, macht sich auf der strukturellen Ebene als Problem bemerkbar.

Das Problem bei kulturellen Bildungsprozessen ist nicht die ihnen wesenseigene Diskontinuität, sondern das geradezu obsessive Bedürfnis der Planer und Vermittler nach Kontinuität. Allerdings liegt dieser Druck zur Planung im Wesen vieler Kulturberufe, die sich in der Planungslogik auf ihr eigenes Referenzsystem berufen. Kunstdidaktiker lehren die Aufbereitung spezifischer Lehrinhalte und die Gestaltung von Lernangeboten. Pädagogen müssen den Unterricht planen. Kuratoren entwerfen eine Ausstellung, Kulturmanager und -pädagogen müssen das Programm konzipieren und die Finanzen planen. Es zeigt sich: Die Planung nimmt einen großen Stellenwert ein – auch im Bildungs- und Kulturbetrieb. Man hat vorgegebene Ressourcen, einen Zeitplan, Inhalte und einen Finanzrahmen.

Was sind die richtigen Anstöße?

Die unterschiedlichen Professionen der Künste, der Inhalt und das Thema Kultureller Bildung stehen dabei immer im Verhältnis zum biografischen Kontext der Teilnehmer und den räumlichen Bedingungen, in denen sie zusammenkommen. Die richtigen Anstöße, die über die herkömmlichen Alltagserfahrungen hinausgehen, müssen erst einmal gegeben werden. Man braucht besondere Vermittler, die Dialoge ermöglichen und dabei selbst das Lernen nicht verlernen. Manchmal bedarf es aber auch der Kooperation unterschiedlicher Professionen. Für die Pädagogik ist es eine Herausforderung, das Bedürfnis nach Kontinuität zu befriedigen und dem Anspruch auf Bildung gerecht zu werden. Dieser Anspruch findet sich in der Grundausrichtung der Pädagogik und beschreibt das immerwährende Spannungsfeld der comenianischen Vorstellung, Alle immer Alles zu lehren, und zwar vollständig. Ein solcher Anspruch auf umfassende und kontinuierliche Bildung oder das Recht auf Bildung sollten jedoch nicht dazu verleiten, von einer Planbarkeit der bildungsrelevanten Prozesse auszugehen. Die Pädagogik sollte den Blick auf die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen richten; das gilt besonders für den Bereich der Kulturellen Bildung, in dem die Planbarkeit in doppelter Form nicht gegeben ist.

Andererseits können entscheidende Merkmale der Künste – der Umgang mit Emergenz und Willkür – zu selbstreferentiellem Spontanitätskitsch führen. Auch wenn insbesondere die Künste vor Augen führen, dass vieles jeder-

zwischen Planungswahn und Spontanitätskitsch

zeit möglich ist, dass sich Widersprüchliches vereinen lässt, wie mit unerwarteten Ereignissen und plötzlich auftauchenden Veränderungen umgegangen werden kann und dass das Leben weder sicher noch planbar ist, kann es zu kontraproduktiven Effekten kommen, wenn sich die Akteure zu sehr auf dieses Wirkprinzip der Künste verlassen. Dann wird eine fehlende Vorbereitung oder ein ungeplanter Projektrahmen mit den angeblichen Regeln der Künste übertüncht und das dauerhafte Rekurren auf das Unerwartete wird zum Kitsch. Es bleibt ein Widerspruch im Bildungsprozess, der auszuhalten ist: Bei der elementaren Planung von Bildungsprozessen wird keine dauerhafte Kongruenz zu den bildungsrelevanten Prozessen des Subjektes zu erzeugen sein. Gerade deshalb geht es darum, Freiräume für das Unplanbare für die individuelle Entwicklung zu sichern.

Allerdings: Das Forschen, Erkunden, Scheitern und Hinterfragen gelingt nur auf der Grundlage festgeschriebener Rahmenbedingungen. Programme sind nur erfolgreich, wenn die administrativen Prozesse geregelt sind und der rechtliche Unterbau geklärt ist. Wenn rechtliche Regelungen graduell abgestuften Spielraum für die Bedürfnisse der unterschiedlichen Akteure lassen, bilden sie eine entscheidende Gelingensbedingung für die Umsetzung kultureller Bildungsprogramme.

Rechtsraum: Vertikale Impulse

— Für die Gewährleistung des Teilhabeanspruchs der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen braucht es ein Mindestmaß an subjektiven Rechten oder rechtlichen Rahmenbedingungen, die die Teilhaberechte des Einzelnen stärken. Mit unterschiedlichen Akzentuierungen hat das Recht auf kulturelle Teilhabe Eingang in Landesverfassungen, Schulgesetze und bildungspolitische Konzepte gefunden. Eine Reihe von Konventionen und internationalen Vereinbarungen schreiben die Rechte auf Kultur und Bildung explizit fest.⁷⁸ Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte wird, obwohl juristisch in konkreter Hinsicht nicht bindend, als zentrale Referenz im Legitimationsdiskurs Kultureller Bildung herangezogen, da sich die relevanten und ratifizierten Konventionen auf sie beziehen.⁷⁹

„sich an den Künsten zu erfreuen“ ist ein Menschenrecht

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte gilt ausnahmslos für alle Menschen – auch als subjektives Recht für Kinder. Nach Artikel 27 haben alle Menschen einen Anspruch auf Teilhabe an Kunst und Kultur und Wissenschaft: „Jeder hat das Recht, am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, sich an den Künsten zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Errungenschaften teilzuhaben.“⁸¹ In der Kinderrechtskonvention von 1989, die Deutschland 1992 ratifiziert hat, werden diese Rechte ausdrücklich bestätigt.

Auf der Suche nach liebenden Namen

Der Schriftsteller Martin Walser schildert rückblickend ein prägendes Erlebnis, das er im Alter von 15 Jahren hatte.⁸⁰ Auf dem Dachboden des elterlichen Hauses herumstöbernd, entdeckte der Knabe ein Buch, dem Umschlag und Titelseite fehlten, am Anfang stand ein namenloses Gedicht. Er begann, zunehmend fasziniert, das lange Gedicht zu studieren, da es auf eigenartige Weise seine Heimatumgebung am Bodensee beschrieb. Der Titel lautete: *Heimkunft. An die Verwandten*.

Zutiefst begeistert, lief er auf alle möglichen Hügel der Umgebung und benutzte das Gedicht „wie einen Baedeker“, um die Landschaft am Bodensee kennen zu lernen. Die so vertraute Umgebung zeigte sich dem literarisch inspirierten Jungen von einer Seite, von der er sie bisher nicht kannte. Die seltsame Sprache erschien ihm als eine „Namensmusik“, die Vertrautes entfernter und doch persönlicher erleben lässt, „denn das spürt man sofort: Lindau ist verändert, seit es das ‚glückselige Lindau‘ heißt, und der Rhein, der plötzlich das ‚göttliche Wild‘ heißt und sich ‚verwegene Bahn bricht‘, ist mehr als der Fluss, den man vom Ausflug her kennt.“ Das Bewusstsein der eigenen Sprachlosigkeit dämmert dem Knaben. Er sucht „liebende Namen“, denn seine sensible Erfahrung scheint durch ein vorschnelles Erklären und Benennen gefährdet: „Ich glaube, es war von Bedeutung, dass ich mit niemand darüber sprechen konnte, der mir die Ahnung kurz und bündig mit begreiflichen Deutungen weggewischt hätte. (...) Zehn Jahre später ist man dann soweit, Seminararbeiten zu schreiben, in denen allerdings jene erste Bekanntschaft verschwiegen werden muss, denn sie trägt nichts bei zur Sache. Inzwischen hat man auch erfahren, dass die Gedichte von einem Mann namens Hölderlin sind, und je mehr man von diesem Mann erfährt, desto größer wird er, und die berufenen Sachwalter bringen einem immer mehr das Gefühl bei, dass man diesem Dichter anders zu begegnen hat, als man es naiv und in komischer Unbefangenheit getan hat.“ Schließlich stellt man fest, dass man ihm vor lauter Achtung und Einsicht nie mehr so nahe kommt wie damals, als einer, „der hungrig mit den Fingern nach dem Essen greift, weil er nicht versteht, wozu das Besteck gut sein soll.“

Christian Rittelmeyer

Was hilft jedoch der Verweis auf die rechtliche Pflichtenlage, wenn sie in der Praxis nicht die entsprechende Beachtung findet. Warum weichen normative Rechtslage und empirische Rechtswirklichkeit so stark voneinander ab?

verpasste Chance in Deutschland, Kultur als Staatsziel zu formulieren Zunächst: So eindeutig die rechtlichen Formulierungen auf internationaler Ebene sind, so unbestimmt sind sie auf nationaler. Denn im Grundgesetz der Bundesrepublik findet sich kein festgeschriebenes Recht auf kulturelle Teilhabe. Ein indirekter Bezug ist lediglich über Artikel 1 des Grundgesetzes zur ‚Unantastbarkeit der Menschenwürde‘ herzustellen – demnach müsste ein Recht auf Kultur bestehen, wenn im Umkehrschluss der Ausschluss am kulturellen Leben diese Würde tangiert. Eindeutig anders wäre die Verfassungslage, wenn Kultur als Staatsziel in das Grundgesetz aufgenommen würde, was in der letzten Legislaturperiode immer wieder diskutiert, allerdings nicht realisiert worden ist. Auch im aktuellen Koalitionsvertrag fehlt eine entsprechende Absichtserklärung.

zahlreiche rechtliche Regelungen zur Kulturellen Bildung für Kinder und Jugendliche Im Kinder- und Jugendhilfegesetz ist die Kulturelle Bildung neben allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, naturkundlicher und technischer Bildung ein festgeschriebener Teil der außerschulischen Jugendbildung. Hier ist explizit angeführt, dass die jeweiligen besonderen kulturellen Bedürfnisse zu berücksichtigen sind.⁸² Weitere Ausführungen auf ein Anrecht Kultureller Bildung sind im Kinder- und Jugendplan des Bundes zu finden, der die Richtlinien über die Gewährung von Zuschüssen und Leistungen zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe festlegt. Die Förderbestimmung sieht vor, dass „Kulturelle Bildung die Wahrnehmungsfähigkeit für komplexe soziale Zusammenhänge entwickeln, das Urteilsvermögen junger Menschen stärken und sie zur aktiven und verantwortlichen Mitgestaltung der Gesellschaft ermutigen soll.“⁸³

noch offene Bezüge zur Kulturellen Bildung in den Schulgesetzen Obwohl kulturelle Bildungsprogramme auf der Länderebene eine wesentliche Rolle spielen, tauchen die Begriffe ‚Kulturelle Bildung‘ und ‚Teilhabe‘ in den Landesverfassungen und Schulgesetzen nicht explizit auf. Zwar werden in nahezu allen Bundesländern der Schutz, die Pflege und die Förderung von Kunst und Kultur als staatliche Aufgabe mit Verfassungsrang festgelegt, jedoch enthalten diese Staatszielbestimmungen in den Landesverfassungen keine subjektiven, einklagbaren Ansprüche.⁸⁴ Sie konstituieren eher eine allgemeine Pflicht zur Förderung von Kunst und Kultur. In der Bayerischen Verfassung findet sich im Artikel 131 immerhin der Hinweis, dass zu den obersten Bildungszielen der Schule auch die „Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne“⁸⁵ gehört. Die meisten Länderverfassungen formulieren zudem ein Recht auf Bildung, dessen Ausformung sich auch in den Schulgesetzen der Länder findet. Das Recht auf Bildung ist in jedem Schulgesetz verankert. Doch Kulturförderung, Kulturelle Bildung oder kulturelle Teilhabe werden in den Schulgesetzen meist nicht begrifflich aufgenommen. Es gibt Verweise auf

den Anspruch auf kulturelle Teilhabe in der Förderung zur Befähigung der Kinder und Jugendlichen, „verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen und ihr eigenes Leben zu gestalten“.⁸⁶ Ein direkter Bezug zur Kulturellen Bildung besteht in dem Passus, dass die Schülerinnen und Schüler insbesondere lernen sollen, „die eigene Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeit sowie musisch-künstlerische Fähigkeiten zu entfalten.“⁸⁷ In einigen Fällen heißt es ferner, dass sich „Kreativität und Eigeninitiative“⁸⁸ entwickeln sollen.

das Bildungs- und Teilhabepaket – ein strukturell wichtiges Ereignis in der Sozialpolitik

Das Urteil des Bundesverfassungsgerichts⁸⁹, dass Kinder und Jugendliche aus Familien, die Arbeitslosengeld II, Sozialgeld, Sozialhilfe, Wohngeld oder Kinderzuschlag beziehen, durch die bisherige Höhe des Regelsatzes nicht vom sozialen und kulturellen Leben ausgeschlossen werden dürfen, stellt einen Einschnitt in der deutschen Sozialpolitik dar. Der Anspruch auf kulturelle Teilhabe ist seitdem im Sozialgesetzbuch II festgeschrieben. Dieses regelt die Grundsicherung für Arbeitsuchende, um den Leistungsberechtigten ein Leben zu ermöglichen, das der Würde des Menschen entspricht. Hier heißt es, dass Bedarfe zur Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben in der Gemeinschaft für Leistungsberechtigte „gesondert berücksichtigt werden“.⁹⁰ Seit 2011 können diese neuen Ausgabepositionen für Bildung, Freizeit und Kultur im Rahmen des „Bildungs- und Teilhabepakets“ abgerufen werden.⁹¹ Wie sich das Bildungs- und Teilhabepaket unter den Aspekten von ‚Teilhabe‘ und ‚Zugängen‘ in der Praxis ausgestaltet, wird auf S. 78 ff. ausführlicher dargestellt.

zunehmende rechtliche Regelungen für gesellschaftliche Teilbereiche

Zu den rechtlichen Grundlagen der Kulturellen Bildung gehören auch ‚spezialgesetzliche‘ Regelungen, die zwar keine subjektiven Rechte Einzelner konstituieren, jedoch über die Sicherung der kulturellen Infrastruktur auch die kulturelle Teilhabe des Einzelnen ermöglichen. Dazu zählen auch die Musikschul- und Bibliotheksgesetze, die einzelne Bundesländer erlassen haben. Von einer flächendeckenden Regelungsdichte kann hier allerdings noch längst nicht gesprochen werden, auch wenn auf diesem Feld Bewegung eingetreten ist. Zum Musikschulwesen haben beispielsweise Bayern und Baden-Württemberg⁹² schon lange dezidierte Regelungen, in den neuen Ländern Brandenburg und Sachsen-Anhalt sind umfangreiche gesetzliche Regelungen erlassen worden.⁹³ Die Bibliotheksgesetzgebung in Deutschland wurde 2007 vor allem durch den Abschlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ ausgelöst. Nach Thüringen und Sachsen-Anhalt gibt es seit 2010 in Hessen mittlerweile das dritte deutsche Bibliotheksgesetz. Weitere Bundesländer⁹⁴ befinden sich inzwischen in der Beratung über entsprechende Gesetzesentwürfe. In all diesen Gesetzen wird kulturelle Teilhabe, im Sinne von allgemeiner Zugänglichkeit oder angemessener Gebührengestaltung, zum Teil explizit benannt. Insgesamt hat Deutschland auf diesem Feld

keineswegs einen Vorreiterstatus, angesichts der Tatsache, dass in etwa 80 % der Länder der Europäischen Union Bibliotheksgesetze existieren.

vereinzelte Initiativen auf Länderebene

Neben diesen ‚spezialgesetzlichen Regelungen‘, die Teilhabeaspekte mit Blick auf bestimmte Gesellschaftsbereiche regeln, gibt es auf Länderebene seit 1994 das „Sächsische Kulturraumgesetz“⁹⁵, das die Kulturpflege als Pflichtaufgabe der Kommunen festlegt. Der Freistaat Sachsen ist bislang das einzige Bundesland mit einer derartigen gesetzlichen Regelung zur Kulturförderung. In Nordrhein-Westfalen wird derzeit eine allgemeine gesetzliche Grundlage zur Kulturförderung diskutiert. Das „Gesetz zur Förderung und Entwicklung der Kultur, der Kunst und der kulturellen Bildung in Nordrhein-Westfalen“ soll voraussichtlich Ende des Jahres 2014⁹⁶ in Kraft treten. Der Entwurf folgt dem Leitsatz, dass Kulturelle Bildung die Begegnung und die Auseinandersetzung mit Kultur und Kunst initiiert und unterstützt⁹⁷ und nimmt daher wesentliche Konkretisierungen für Kulturelle Bildungsmaßnahmen vor. Beide Gesetze setzen unterschiedliche Schwerpunkte zur Sicherung und Entwicklung der kulturellen Infrastruktur, die auf S. 82 ff. näher beleuchtet werden.

zentrale Rolle der Kommunen

Wie wichtig Fördergesetze und Vorlagen auf Landesebene sein können, zeigt sich insbesondere an den Handlungsspielräumen der Kreise und Gemeinden. In den einschlägigen Gemeinde- und Kreisordnungen sind Vorschriften zu Errichtung und Unterhalt der kulturellen Einrichtungen enthalten, deren Finanzierung allerdings unter Vorbehalt gestellt ist – dass nämlich die Kommune dazu auch in der Lage ist.⁹⁸ Die Impulse, die von Landes- und Bundesebene mit den o. g. ‚spezialgesetzlichen Regelungen‘ ausgehen, sind insbesondere für die Kommunen und Gemeinden kaum hoch genug einzustufen. Denn wenn Kulturangebote und -gelegenheiten im Sinne des Rechtsanspruches in hinreichender Quantität und Qualität auf Dauer für jeden zur Verfügung gestellt werden müssen, müssen auch die Mittel und Hebel für die Kulturverantwortlichen vorhanden sein.

Bildungslandschaften: Horizontale Vernetzung

Deutschland ist ein kulturell reiches Land. Hier besteht eine im internationalen Vergleich einmalige Dichte an öffentlich finanzierten Staats- und Stadttheatern und Landesbühnen, Museen, Bibliotheken, Orchestern, Chören. Zahlreiche kulturelle Einrichtungen und Kulturinitiativen werden darüber hinaus privat getragen, teils mit, teils ohne öffentliche Zuschüsse. Die Kulturverbände vertreten, spartenspezifisch, die Interessen des gesamten organisierten professionellen und des Laienbereichs; der Deutsche Kulturrat als Dachverband der Kulturverbände wirkt als übergreifende politische Vertretung in Politik und Gesellschaft mit. In der Kulturpolitischen Gesellschaft bündeln sich vor allem die kommunalen Interessen an Kultureller Bildung.

Von keiner Statistik hinreichend erfasst ist der weite und vielfältige Bereich informeller kultureller Aktivitäten. Zudem besteht eine flächendeckende Versorgung mit Kindertagesstätten, allgemeinbildenden Schulen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung (z. B. VHS), zu deren genuinen Aufgaben auch die Kulturelle Bildung gehört. 143 Staatstheater, Stadttheater und Landesbühnen, 131 Orchester⁹⁹ und 8.256 öffentliche Bibliotheken¹⁰⁰ können allerdings nur einen Anhaltspunkt für eine Infrastruktur Kultureller Bildung geben; über die Entwicklungspotenziale konkreter Bildungslandschaften sagen sie eher wenig aus. Denn die regionalen Unterschiede sind groß, nicht nur zwischen Stadt und Land, sondern auch zwischen Bundesländern und zwischen Regionen in den Bundesländern. Für die Frage nach den Bildungslandschaften sind aber die regionalen und lokalen Bedingungen entscheidend. Welche Ressourcen hier zur Verfügung stehen oder erschlossen werden können, ist ausschlaggebend.

große regionale Unterschiede Zur Entwicklung kommunaler Bildungslandschaften bedarf es der Vernetzung der lokalen Bildungspartner, der Kulturschaffenden und -verantwortlichen. Und es bedarf nach Möglichkeit eines Ressourcenausgleichs zwischen armen und reichen Kommunen, wenn wenigstens eine gewisse Chancengerechtigkeit erreicht werden soll – von Chancengleichheit ganz zu schweigen. Hier liegen nicht nur lokalpolitisch, sondern auch landes- und bundespolitisch große Entwicklungsaufgaben. Lokal geht es z. B. um Koordinierungsstellen, Kooperationsprojekte und mobile Kulturformate, etwa Museums-, Band- oder Bibliotheksbusse. Allein diese kleine Aufzählung lässt bereits die Größe der Aufgabe erahnen, regionale Vielfalt in Bildungslandschaften zu konkretisieren.

Vor dem Hintergrund der kommunalen Bildungslandschaften sind für die Umsetzung Kultureller Bildung zwei Bezugspunkte von zentraler Bedeutung.

Grundversorgung – klare staatliche Aufgaben im Bildungsbereich Der erste bezieht sich auf den Anspruch des Einzelnen und den staatlichen Auftrag einer ‚Grundversorgung‘. Damit ist ein Mindeststandard¹⁰¹ an Bildung gemeint, der seine Entsprechung im Schulangebot, in der Durchlässigkeit der Bildungsgänge und in den anschlussfähigen Abschlüssen findet und im Unterricht durch die dazugehörigen Stundentafeln curricular gesichert ist. Mit dem Recht auf Bildung geht die Verpflichtung des Staates einher, im formalen Bildungssystem Schulen zu schaffen und zu unterhalten. Darüber hinaus ist die Erfüllung der Schulpflicht zu sichern und sind Zugänge zu den Schulen zu ermöglichen. Eine Verpflichtung des Staates gegenüber den Kulturinstitutionen oder Einrichtungen des non-formalen Bildungssystems gibt es in einem vergleichbaren Sinn nicht.

schwächere Position der Kultureinrichtungen

Der zweite Bezugspunkt beschreibt die Ausgestaltung der kulturellen und bildungsbezogenen Infrastruktur – all das, was momentan als non-formale Bil-

Land in Sicht? Kommunale Bildungslandschaften

ungslandschaft verstanden wird. Auf dieser horizontalen Ebene wird, neben dem lokalen Schulangebot, die kulturelle Infrastruktur entwickelt und finanziert. Dafür sind immer noch in erster Linie die Kommunen zuständig. Schon der Bericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ stellte fest, dass „diese Infrastruktur (...) vornehmlich von den Kommunen, teilweise von den Ländern und zu einem kleinen Teil vom Bund finanziert“¹⁰² wird. Der Begriff der ‚kommunalen Bildungslandschaften‘, im Sinne von Verantwortungsgemeinschaften, hebt daher sehr zutreffend die Bedeutung der Kommunen hervor. Sie sind in der Praxis dafür zuständig, die Kulturpflege und -förderung als gemeinschaftliche Aufgabe und Verantwortung herauszubilden. Sie sind ferner die zentralen Gestalter der kulturellen Infrastruktur, die über die Schule hinausgeht: die soziokulturellen Zentren, die Museen und Musikschulen, die Bibliotheken, die Jugendkunstschulen, die Tanzhäuser und Theater, die Volkshochschulen und auch die besonderen Angebote von Kinder- und Jugendmuseen.

ein neues Verständnis: von Bildungsorten zu Bildungsprozessen Anstoßgebend für ein neues Bewusstsein der Kommunen war unter anderem der bundesweite Kongress „Bildung in der Stadt“ des Deutschen Städtetages. Mit dem Leitsatz ‚Bildung ist mehr als Schule‘ wurde 2007 die „Aachener Erklärung“ verabschiedet, in der die Kommunen ihre Aufgabe zur Entwicklung kommunaler Bildungslandschaften festlegten. Bildungslandschaften haben zum Ziel, Kitas, Schulen und außerschulische Bildungseinrichtungen in einen Wirkungszusammenhang zu bringen und durch verstärkte Kooperationen Kindern und Jugendlichen bessere Bildungsbedingungen und vielfältige Bildungsmöglichkeiten zu bieten. Diese Aufgabe führte zu der Frage, wie eine Bildungslandschaft aussehen kann, die sich nicht nur auf konkrete Bildungsorte bezieht, sondern auf die Bildungsprozesse als solche. Denn zentrale Merkmale der Ausgestaltung kommunaler Bildungslandschaften bestehen darin, die legitimen Bildungserwartungen und -bedürfnisse des einzelnen Menschen in den Mittelpunkt des Interesses zu stellen und „Anschlüsse statt Ausschlüsse“¹⁰³ zu schaffen. Kulturelle Bildungskonzepte gehören „unverzichtbar“¹⁰⁴ dazu. Davon ausgehend haben es sich eine Reihe von Kommunen zur Aufgabe gemacht, ihre Aufbau- und Entwicklungsarbeit zu dokumentieren. Sie haben Gesamtkonzepte zur Kulturellen Bildung entwickelt, die die strukturelle Vernetzung der lokalen Bildungsangebote betonen. Erste Untersuchungen haben die Fortschritte und den Entwicklungsbedarf der Kommunen in ihrer Arbeit festgehalten und die Bedeutung dieser Aufbauarbeit unterstrichen.¹⁰⁵

Die Einführung der Ganztagschule bewirkte in diesen Zusammenhängen die größten Veränderungen für die Kommunen. Denn zusätzliche Zeiträume mussten gefüllt und Akteure für die Angebote gefunden werden. Das

Ein französisches Gedicht

Kunstunterricht in der Oberstufe. Unser Kunstlehrer setzte sich halb stehend auf eine Tischkante mitten unter uns und bat um Ruhe: Er würde jetzt ein Gedicht auf Französisch vortragen und wir sollen nichts anderes tun, als einfach nur konzentriert zuzuhören und die inneren Bilder zuzulassen. Keiner von uns konnte zu diesem Zeitpunkt auch nur ein Wort französisch. Auswendig mit geschlossenen Augen, mit großer Ruhe, viel Gefühl und starkem Ausdruck sprach er Zeile um Zeile. Keiner von uns wagte zu lachen, auch wenn der Moment uns bis zum Äußersten verunsicherte. Nach Ende des Vortrags machte er die Augen wieder auf und fragte uns mit der uns gewohnten scharfen professionellen Ruhe, was wir denn nun „gesehen“ hätten.

Wir sprachen von Traurigkeit, Verlorenheit, Kälte und Abschied. Dann übersetzte er uns das Gedicht Zeile für Zeile noch einmal, und wir hatten den Eindruck, in etwa zehn Minuten eine uns völlig unbekannte Sprache rundum „begriffen“ zu haben. Das Gedicht handelte von einem Schwarm Raben im Winter, die sich im Nebel auf einem Feld sammeln, um gemeinsam davon zu fliegen, es war ein Gedicht über Traurigkeit, Verlorenheit, Kälte und Abschied.

Es geht um die Freiheit des „Nicht Wissen Müssens“, um eine kompromisslose Aufforderung zur Spontaneität, ein unerwartetes Geschenk am Vormittag. Es geht im Kunstunterricht nicht um „Kunst“.

Der Lehrer stellt sich vor uns intim zur Disposition. Die sonst säuberlich stundengetrennten Beziehungen der Schulfächer werden gefühlt wundersam durchlässig: Deutsch, Französisch, Theater, gesprochene Bildbetrachtung, alles verschmilzt ineinander. Ein sonst schwerer Vorhang lüftet sich für einen kostbaren Moment: Die unmittelbar wuchtig erlebte Sinnhaftigkeit wirkt plötzlich wie eine Droge für das eigene Lernen-Wollen, für das Begreifen der Lebensrelevanz eines Sich-ganz-Einlassens.

Natürlich war unser Kunstlehrer ein Freak, ausgeliehen von einer Hochschule für Gestaltung, ein Gast, ein Außenseiter. Er war ein Überzeugungstäter in der Sache, er lebte uns Authentizität vor, die Akzeptanz der Fragilität und Inkaufnahme einer möglichen Lächerlichkeit, er zeigte uns, wie man sich zur schwindelerregenden Disposition stellt, gerade um seine Würde zu bewahren.

Schule wurde in Schule für einen Moment unsichtbar, das Leben quoll durch die Wände. *Diemut Schilling*

Heterogenität im Ganztagsbereich bei den Professionen und bei der Honorierung

erforderte eine Entwicklung zu verbindlichen Vernetzungsstrukturen aus den Bereichen Jugend, Kultur und Schule. In den Bildungseinrichtungen finden sich dadurch inzwischen unterschiedlichste Professionen für die Erteilung des Unterrichts in den künstlerischen Fächern und Zusatzangeboten. Die kulturellen Bildungsangebote werden von mehr oder minder spezialisierten und ausgebildeten Lehrern, Kulturpädagogen, Künstlern und den Mitarbeitern der kooperierenden Kulturinstitutionen und Trägerorganisationen entwickelt und realisiert.

Bei der Entwicklung der Ganztagschulen stellen sich für die Kommunen und Länder noch fundamentale Herausforderungen, wie beispielsweise die Verbesserung der Arbeitsverhältnisse der im Ganztagsbereich arbeitenden Honorarkräfte. Studien¹⁰⁶ zur Situation Kultureller Bildung im formalen Bereich weisen auf enorme Entwicklungsbedarfe hin. Denn wenn fast die Hälfte des Ganztagskollegiums aus Honorarkräften besteht, muss über die Arbeitssituation dieses Personals intensiver gesprochen werden.

Ganztagschule stellt non-formalen Bereich vor neue Herausforderungen

Auch für die außerschulischen Institutionen hat sich die Ausgangslage durch die Entwicklung zur Ganztagschule sehr verändert. Es ist das Problem entstanden, dass Kinder und Jugendliche stark an die Schule gebunden sind und somit weniger Zeit für den Weg zu den Kulturinstitutionen bleibt. Das betrifft Musikschulen, Jugendkunstschulen, soziokulturelle Zentren, Kulturvereine, Verbände, die Träger der Kirche sowie die kommerziellen Ballett-, Tanz- oder Malschulen. Diese Institutionen müssen daher verstärkte Anstrengungen unternehmen, um in dieser ‚Konkurrenz‘ zu bestehen. Dabei müssen sie häufig den Spagat vollziehen, sich um ihr Kernpublikum zu kümmern und sich zugleich neuen Besuchergruppen zu öffnen. Die Einstellung der Museumsleiter, der Intendanten und des gesamten Teams spielt insofern eine wichtige Rolle, als „man neben einem Kulturauftrag auch akzeptiert, dass Kultureinrichtungen einen Bildungsauftrag haben.“¹⁰⁷ Hier befinden sich viele Häuser im Wandel. Immer noch wird jedoch oft hervorgehoben, dass Bildung nicht der Kernauftrag von Kulturinstitutionen sei¹⁰⁸ und Kulturelle Bildung mit dem eigentlichen Betrieb wenig zu tun habe. Denn es arbeiten ja Künstler statt Pädagogen in den Häusern und die Finanzierung erfolgt aus dem Kultur- und nicht aus dem Bildungsetat. Die Kulturelle Bildung wird dem Bereich des ‚audience development‘ überlassen – das hat dann allerdings mit Kultureller Bildung nicht immer viel zu tun. Bei der Idee, Kulturelle Bildung zu einer alltäglich erlebbaren Erfahrung werden zu lassen und den Ausbau kommunaler Bildungslandschaften voranzutreiben, steht jede kulturpolitische Strategie und jede kommunale Netzwerkarbeit vor der Herausforderung, die unterschiedlichen Bedürfnisse und Handlungsspielräume der formalen und non-formalen Partner zu berücksichtigen.

eine bleibende politische Entwicklungsaufgabe

Die Bemühungen der Kommunen verdeutlichen aber, dass es sich lohnt, über Veränderungen der kulturellen Infrastruktur nicht nur nachzudenken, sondern sie auch zu vollziehen. Sie zeigen, wie wichtig die Vernetzungsarbeit für eine weitreichende Versorgung mit kultureller Bildung ist.

Die Entwicklung neuer Kooperationsmodelle zwischen Schule und außerschulischen Partnern und die Einbettung in das Gesamtgefüge der Kommunen werden weiterhin von großer Bedeutung sein. Angesichts der großen regionalen und lokalen Ressourcenunterschiede besteht jedoch eine der wichtigsten politischen Aufgaben in der Entwicklung und Durchsetzung von auf Chancenausgleich bezogenen ‚Mindeststandards‘ für kommunale Bildungslandschaften. Diese Aufgabe kann nur durch die Aushandlung zwischen Bund, Ländern und Kommunen gelöst werden.

Das Verhältnis von Anspruch und politischer Wirklichkeit in Bezug auf die Grundversorgung mit kultureller Bildung sowie die Rolle der großen (Modell-) Programme werden im Folgenden mit Blick auf Entwicklungs- und Verbesserungspotenziale erläutert.

II

**ANSPRUCH UND
WIRKLICHKEIT —
EIN BLICK IN
DIE PRAXIS**

ASPEKTE DER GRUNDVERSORGUNG

Die bisherigen Kapitel haben die individuelle und die strukturelle Dimension, die für die Teilhabe an und die Gestaltung von Zugängen zur Kulturellen Bildung wichtig sind, beschrieben. Im Folgenden schließt sich der Blick in die Praxis an; es gilt, die schwierigen Bedingungen bei der Umsetzung dieses gesellschaftlichen Auftrags zu betrachten. Die Beobachtung, dass viele gute Ideen in der Praxis scheitern oder unter ihren Möglichkeiten umgesetzt werden, führt zur Frage nach den Gelingens- und Misserfolgsbedingungen für Teilhabe an Kultureller Bildung.

Beteuerungen von einer flächendeckenden Grundversorgung und Erfolgsmeldungen von steigenden Besucherzahlen, vielversprechenden Teilnehmerzahlen und vereinzelt erhöhten Fördergeldern erfüllen nicht unbedingt das Anliegen, Teilhabe zu ermöglichen, auch wenn das auf den ersten Blick so erscheinen mag. Es lohnt sich, genauer hinzusehen. Teilhabe kann nur ermöglicht, Zugänge können gestaltet werden – das ist ein Grundgedanke dieser Publikation. Welche konkreten Aussagen können über das Gelingen oder Misslingen und über den Wirkungsgrad der Strukturen und Maßnahmen im Bereich der öffentlich verantworteten Grundversorgung und – im Verhältnis dazu – der aktuellen großen (Modell-)Programme getroffen werden? Welche Desiderate gibt es? Wo fehlt es schlicht an Wissen?

Elementarbereich: Bedeutung und Ausgestaltung

Elementarbereich zählt zum Sozial-,
nicht zum Bildungssystem

Will man mehr wissen über den Stand der Grundversorgung mit Kultureller Bildung in Deutschland, so beginnt der Gang durch den kulturellen Bildungsprozess gleich mit einem Problem. Zwar heißt es im „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ aus dem Jahr 2004: „Die Kindertageseinrichtungen des Elementarbereichs werden heute als unentbehrlicher Teil des öffentlichen Bildungswesens verstanden“. ¹⁰⁹ Auch der Ausbau des Platzangebotes von Kindertagesstätten, Kindergärten, Krippen usw. zielt auf eine verstärkte Förderung der Kinder schon im frühen Alter. Dennoch ist der Besuch eines Kindergartens nicht obligatorisch, auch wenn seit dem 1. August 2013 ein Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz in einer Kindertagesstätte oder in der Kindertagespflege bereits ab dem vollendeten 1. Lebensjahr besteht. ¹¹⁰ Der Elementarbereich zählt rechtlich und politisch-administrativ in der Regel nicht zum Bildungs-, sondern zum Sozialsystem und die Bildungspläne der Kitas werden durch die Sozialministerien erstellt und kontrolliert. In diesen Bildungsplänen kommt die „Musische Bildung/Umgang mit Medien“ als einer von sechs Bereichen eindeutig vor ¹¹¹ – aber da es im Elementarbereich keine verbindlichen Fächer oder Stundenzahlen gibt, ist eine

Beschreibung der Realitäten in quantitativer Form kaum möglich. ¹¹² Natürlich wird in Kindergärten gesungen, getanzt, Theater gespielt, gemalt – aber in welchem Umfang und mit welcher Qualifikation des Personals, lässt sich bisher nicht systematisch erfassen. Die Qualitätssicherung der Angebote obliegt dem jeweiligen Träger.

Ausbau und Systematisierung im
non-formalen Bereich

Die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) hat bereits 2010 in einem Dossier „Kulturelle Bildung von Anfang an“ eine Stärkung der Maßnahmen zur Qualifizierung von Erziehern im künstlerischen Bereich gefordert. ¹¹³ Der Verband deutscher Musikschulen entwickelte im Jahr 2010 einen neuen Bildungsplan für die Elementarstufe der öffentlichen Musikschulen, der auch Hinweise zu Kooperationen mit Kindertageseinrichtungen enthält. ¹¹⁴ Initiativen wie das Projekt „Musisch-ästhetische Modellprojekte in Kindergärten und anderen Tageseinrichtungen für Kinder“ der Stiftung Kinderland des Landes Baden-Württemberg ¹¹⁵, das Kooperationen zwischen Kitas und Künstlern verschiedener Sparten erprobte, oder das Modellprojekt „MIKA – Musik im Kita-Alltag“ der Bertelsmann Stiftung ¹¹⁶, das neue Konzepte für die Verankerung von Musik in Kitas entwickelt, zeigen, dass der erkannte Bedarf zumindest punktuell schon in konkrete Maßnahmen übersetzt wird. Die Entwicklung kommunaler Gesamtkonzepte ¹¹⁷ wie z. B. in Dortmund zeigt, dass frühkindliche Kulturelle Bildung und die Qualifizierung der Akteure auch auf dieser Ebene bereits eine wichtige Rolle spielen. Das bundesweite Serviceprogramm „Anschwung für frühe Chancen“ ¹¹⁸ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS), das vom Europäischen Sozialfonds gefördert wird, unterstützt den Aus- und Aufbau lokaler Initiativen und Kooperationen für frühkindliche Entwicklung. Hiervon können auch Initiativen zur Kulturellen Bildung profitieren, auch wenn das Serviceprogramm nicht speziell auf diesen Bereich zielt. Eine Vielzahl an Projekten wie z. B. „TUKI – Theater und Kita“ ¹¹⁹ in Berlin zeigt, wie diese Aufgabe regional und im Rahmen einzelner Kunstformen angegangen wird.

Förderung von Kooperationen
zwischen Kitas und
non-formalem Bereich

in frühkindliche Bildungsangebote
langfristig und nachhaltig investieren

Manches geschieht. Doch angesichts der prägenden Bedeutung der Grundlagen, die in den frühen Lebensjahren durch ästhetische Erfahrungen und Ausdrucksmöglichkeiten gelegt werden, können die bestehenden Bemühungen und Einzelmaßnahmen nicht genügen. Die Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina forderte jüngst in ihrer Stellungnahme „Frühkindliche Sozialisation“ ¹²⁰ langfristige und verstärkte Investitionen in qualitativ hochwertige frühkindliche Bildungs- und Betreuungsangebote. Als besonders wichtige Bereiche werden hier die Sprachförderung, die Entwicklung der kognitiven Grundfähigkeiten sowie die Ausbildung sozialer, emotionaler und motivationaler Kompetenzen hervorgehoben. Der Rat für Kultu-

erste Erfahrungen mit den Künsten im Elementarbereich garantieren

relle Bildung unterstützt die Empfehlungen, geht jedoch weiter und betont, dass im Bereich des künstlerischen Wahrnehmens und Gestaltens in der frühen Lebensphase prägende Erfahrungen gemacht werden können und elementare Begegnungen mit den Künsten sichergestellt werden müssen. Kulturelle Bildung durch Musik und Tanz, Theater und Bildendes Gestalten, Literatur und andere Medien ist von Anfang an nötig! Eine Stärkung Kultureller Bildung im Elementarbereich setzt eine stärkere Betonung Kultureller Bildung in der Aus- und Fortbildung sowie der Organisationsentwicklung voraus, die nicht mehr vom Engagement einzelner Initiativen oder Träger und Einrichtungsleitungen abhängig ist. Der Elementarbereich muss zu einem selbstverständlich mitgedachten Bestandteil der kommunalen Bildungslandschaften werden.

Künstlerische Fächer

Schule: Künstlerische Fächer, Ganztage, Lehrerbildung

Beim Blick auf die Schule ist zunächst einmal positiv festzuhalten, dass die künstlerischen Fächer Musik und Kunst, gelegentlich Tanz und zunehmend auch Theater oder darstellendes Spiel¹²¹, hier ihren festen Platz haben – wenn auch in der Sekundarstufe in der Regel nur mit Nebenfachstatus oder als Wahlfach. Bereiche wie Medien und Architektur fehlen jedoch weitgehend, Literatur ist im Sprachunterricht unterrepräsentiert. Die scheinbare Verlässlichkeit des Angebots zur Alphabetisierung in den Künsten täuscht darüber hinweg, dass es zur Qualität des tatsächlich erteilten Unterrichts, zum Ausmaß des Unterrichtsausfalls und zum fachfremd erteilten Unterricht in diesen Fächern kaum empirisches, geschweige denn verlässliches statistisches Material gibt. Der Umfang des intendierten Curriculums lässt sich darstellen, der des realisierten Curriculums nicht – zumindest nicht in Bezug auf einzelne Fächer. Zwar führen fast alle Bundesländer Erhebungen durch, um den Anteil des Unterrichtsausfalls über alle Fächer und Schultypen hinweg zu ermitteln. Die Definition von Unterrichtsausfall, die angewandte Methodik, Häufigkeit und der Umfang der Erhebungen variieren jedoch von Bundesland zu Bundesland und erschweren die Vergleichbarkeit. Auch die Flexibilität, mit der die Stunden der künstlerischen Fächer im Curriculum verteilt werden können, ist nicht nur positiv, wie bereits vor zwei Jahren der Nationale Bildungsbericht festhielt: „Ein größerer Spielraum in der Ausgestaltung des Angebots kann aber auch dazu führen, dass nicht mehr an allen Schulen ein regelmäßiges Unterrichtsangebot für alle Schülerinnen und Schüler in den künstlerischen Fächern verbindlich sichergestellt ist.“¹²²

Planwerte reichen nicht – Ist-Werte sind schwer zu ermitteln

Der Nationale Bildungsbericht wird seit 2006 in zweijährigem Rhythmus von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und dem Bundesministerium für Bildung und For-

schung (BMBF) herausgegeben und wies 2012 erfreulicherweise den Schwerpunkt „Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf“ auf. Dieses Thema wird aber bei den weiteren Erhebungen nicht fortgeführt, auch nicht in seinen Kernaussagen. Das ist äußerst bedauerlich, wurden hier doch zahlreiche Desiderate und Handlungsfelder benannt, wie die mangelhafte Datenlage zum tatsächlichen Unterrichtsumfang in den künstlerischen Fächern oder die großen Unterschiede in den Unterrichtsbedingungen zwischen den verschiedenen Schularten. Die Kultusministerkonferenz, deren Aufgabe es doch u. a. ist, „auf die Sicherung von Qualitätsstandards in Schule, Berufsbildung und Hochschule hinzuwirken“¹²³, verweist auf die Zuständigkeit der Länder bei der Erhebung weiterer Daten.

Bundesländer uneins bei Ermittlung des Stundenausfalls

Die Anfrage des Rates für Kulturelle Bildung bei den zuständigen Ministerien der 16 Bundesländer nach Daten zu den drei Bereichen ‚tatsächlich erteilter Unterricht‘, ‚Unterrichtsausfall‘, und ‚fachfremd erteilter Unterricht‘, wurde nur von zehn Ländern beantwortet. Es bestätigte sich, dass der ‚tatsächlich erteilte Unterricht‘ und der ‚Unterrichtsausfall‘ nicht fachbezogen erhoben werden, also keine spezifischen Aussagen über die Situation der künstlerischen Fächer in dieser Hinsicht möglich sind. Lediglich in Schleswig-Holstein ist eine Fächerdatenerhebung ab dem Schuljahr 2015/2016 geplant.¹²⁴ Vereinzelt gab es in den Antworten der Länder jedoch Hinweise auf den Einsatz von Lehrkräften ohne entsprechende Lehrbefähigung für den Unterricht in den künstlerischen Fächern: So berichtete die Bürgerreferentin im Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg über einen örtlichen Mangel an qualifizierten Lehrkräften.¹²⁵ In Hessen sei der „Mangel an ausgebildeten Fachkräften in Musik (...) in der Grund-, Haupt-, Real- und Mittelstufenschule erheblich“.¹²⁶ Von Seiten des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen wurden hohe Prozentzahlen zum Anteil des fachfremd erteilten Unterrichts z. B. in den Grundschulen im Fach Musik/Rhythmik von 69 % im Schuljahr 2013/2014 u. a. mit dem Klassenlehrerprinzip in den Grundschulen begründet.¹²⁷ Das mag zutreffen, jedoch deuten Zahlen wie z. B. 58,1 % fachfremd erteilter Unterricht im Fach Kunst/Kunsterziehung und 33,3 % fachfremd erteilter Unterricht im Fach Musik/Rhythmik im Schuljahr 2013/2014 an den Hauptschulen auf einen schulformbezogenen Mangel an ausgebildeten Fachkräften hin.¹²⁸ Der Anteil des fachfremd erteilten Unterrichts lag im gleichen Zeitraum am Gymnasium im Fach Kunst/Kunsterziehung bei nur 9,1 % und im Fach Musik/Rhythmik bei lediglich 5,4 %.¹²⁹ Vom Kultusministerium Sachsen-Anhalt konnten zumindest Angaben über den Anteil eingesetzter ausgebildeter Fachkräfte (Kunst und Gestalten: 76,3 %, Musik: 83,7 % für das Schuljahr 2012/13) über alle Schulformen hinweg gemacht werden. Diese Zahlen lassen im Umkehrschluss die Feststellung zu, dass auch hier ein hoher

Hinweise auf schulformbezogenen Personalmangel

teils zu wenige qualifizierte Bewerber für offene Stellen

Anteil des Unterrichts in den künstlerischen Fächern fachfremd erteilt wird. Ziel sei es, „in den musischen Fächern ausschließlich ausgebildete Lehrkräfte einzusetzen“.¹³⁰ Hier wurde vom Ministerium ein Mangel an entsprechend ausgebildeten Bewerbern als Hinderungsgrund angegeben.¹³¹ Natürlich lassen sich aus diesem Ausschnitt aus dem Spektrum noch keine verbindlichen Schlüsse ziehen. Deutlich wird jedoch, dass von einer durchgängigen und qualitativ hochwertigen Vermittlung der künstlerischen Fächer in den Schulen nicht einfach ausgegangen werden kann.

Empirisch völlig unaufgeklärt ist darüber hinaus die Situation im Bereich der zusätzlichen kulturellen Angebote, der Theater-AGs, Filmclubs, Literaturzirkel, Chöre, Bands und Orchester: Weder gibt es verlässliche Daten über Art und Umfang des Angebots und die Qualifikation der dort Lehrenden noch über die Nutzung. Für die Kulturelle Bildung in den Schulen (und für kulturelle Schulprofile) haben jedoch gerade diese, für eine spezialisiertere Interessenbildung der Schüler wichtigen, Angebote wesentliche Bedeutung.

Hinweise auf das tatsächliche Ausmaß des Nicht-Wissens gibt auch die „Schulleitungsbefragung zum Thema ‚kulturelle/musisch-ästhetische Bildung‘“ aus dem Jahr 2011. Just die Frage nach dem Anteil des tatsächlich erteilten Unterrichts in den musisch-ästhetischen Unterrichtsfächern und die Frage nach dem Einsatz von Lehrkräften ohne Lehrbefähigung in einem musisch-ästhetischen Fach werden in der Auswertung nicht dargestellt, „weil die Validität der Antworten deutlich eingeschränkt war“.¹³²

Stundenausfall in den künstlerischen Fächern – ein Buch mit sieben Siegeln?

Der aktuellste Versuch, sich dem Thema Unterrichtsausfall allgemein zu nähern, ist ein Gutachten, das von der Ruhr-Universität Bochum gemeinsam mit der Fachhochschule Nordwestschweiz/Pädagogische Hochschule im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW im Jahr 2013 veröffentlicht wurde. Untersucht wurden hier ‚Möglichkeiten einer Ermittlung des Unterrichtsausfalls an den Schulen in Nordrhein-Westfalen‘. Die Studie kommt u. a. zu dem Schluss, dass „es mit einem vertretbaren Aufwand nicht möglich ist, den Unterrichtsausfall an den Schulen in NRW so abzubilden, dass ein realistisches Bild entsteht“.¹³³ Auch im Jahr 2014 trifft folgende Aussage aus dem Nationalen Bildungsbericht von 2012 also weiterhin zu: „Weiterführende, belastbare und vor allem repräsentative Daten zum Unterrichtsausfall in den künstlerischen Fächern liegen nicht vor.“¹³⁴

Die im NRW-Gutachten dargestellten Schwierigkeiten einer Erhebung des Unterrichtsausfalls und die Unterschiedlichkeit des Vorgehens in den einzelnen Bundesländern sollten nach Auffassung des Rates für Kulturelle Bildung jedoch nicht dazu führen, dass dieses Thema und vor allem der Blick auf die spezielle Situation der künstlerischen Fächer fallengelassen wird. Im Gegenteil: Hier wüsste man gerne mehr. Und hier wäre sehr viel mehr Wissen vonnö-

ten, um die Berichte von Unterrichtsausfall und fachfremd erteiltem Unterricht in den künstlerischen Fächern mit statistischen Ergebnissen abzugleichen. Erst dann wäre klar, inwiefern Zugänge zu Kultureller Bildung in den Schulen tatsächlich zumindest im Rahmen des bisherigen Fächerkanons ermöglicht werden. Darüber hinaus wären Daten zu kulturellen Arbeitsgemeinschaften (Orchester, Band, Chor, Theater, Tanz, Video, Literatur usw.) oder Initiativen, zu kulturellen Angeboten im Ganztagsbereich sowie zu Kooperationen dringend erforderlich.¹³⁵

Ganztag

Der Bereich der Ganztagschule – sei es die offene oder die gebundene Form – stellt eine weitere Herausforderung dar. Hier sind Arbeitsverhältnisse, Qualifikationen und Inhalte weitgehend ungeklärt. Da das Programm zumindest im Bereich der offenen Ganztagschule weitgehend abgekoppelt ist vom Unterrichtsgeschehen, die Akteure eher im Ausnahmefall mit dem Lehrpersonal gemeinsam arbeiten und die Teilnahme an den Angeboten recht frei gewählt werden kann, ist hier nicht von einer generellen Erweiterung des Alphabetisierungsprozesses auszugehen. Die Annahme lautet im Allgemeinen, dass besonders Schülerinnen und Schüler, die nicht bereits in den Familien künstlerisch-ästhetisch gefördert werden, von entsprechenden Angeboten im Ganztagsbereich besonders profitieren könnten. Eine Schülerbefragung zeigte jedoch das Gegenteil: Es bestätigte sich nicht, „dass die angesprochene Gruppe die gegebene Chance auch in besonderem Maße nutzt.“¹³⁶

Wie können die guten Ideen und Ansätze zur Umsetzung gebracht werden?

Aber nicht nur der Blick auf benachteiligte Gruppen sollte dazu führen, den Ganztagsbereich unter den Aspekten von Teilhabe und Zugängen genauer zu betrachten. Schon der zeitliche Anteil, den der Ort ‚Schule‘ im Leben der Kinder und Jugendlichen ausmacht, bedingt, dass über die Qualität und Struktur der Angebote verstärkt diskutiert werden muss. In den jüngsten Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung¹³⁷ finden sich viele nützliche Hinweise auf wünschenswerte strukturelle Verbesserungen und Entwicklungsmaßnahmen in der Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Einrichtungen.

regelmäßige empirische Berichterstattung zur Kulturellen Bildung – ein Desiderat

Die Frage ist nur, ob und wie diese in den Ländern umgesetzt werden und wie eine Sicherung der Qualität der Angebote erfolgen kann, wenn Daten hierzu nur vereinzelt vorhanden sind. Auch hier wird der große Bedarf an einem regelmäßigen Bildungsmonitoring für den künstlerischen Bereich deutlich. Solche Entwicklungsaufnahmen müssten, anders als Leistungserhebungen wie PISA, die Eigenart und die besonderen Anforderungen des Felds Kulturelle Bildung mitdenken. Vieles ist hier weder zu messen noch zu zählen.

Lehrerbildung

Die Befunde zur Situation in den künstlerischen Fächern weisen auch auf das Problem der Qualifikation der Lehrkräfte hin. Dies bezieht sich zum einen auf die fachlichen und pädagogischen Qualifikationen jener Lehrer, die den Unterricht in den künstlerischen Fächern und Arbeitsgemeinschaften tatsächlich erteilen und auf die damit zusammenhängenden komplexen Fragen der Lehrerbildung sowie der Lehrerfort- und -weiterbildung. Hier gibt es angesichts des Mangels hinreichend ausgebildeter Lehrer offensichtlich einen erheblichen quantitativen und qualitativen Entwicklungsbedarf schon im Bereich der universitären Lehrerbildung.

Es bezieht sich zum anderen auf die fachlichen und pädagogischen Qualifikationen der in der Schule mitwirkenden Künstler und Kulturpädagogen; hier besteht offensichtlich ebenfalls ein massiver Entwicklungsbedarf, der sich allerdings in seinen konkreten Größenordnungen bisher kaum abschätzen lässt, da die schulischen Entwicklungen (Ganztagsschule, Kooperationen etc.) sehr stark im Umbruch sind.

künstlerische Methoden in allgemeiner Lehrerbildung verankern

Da Kulturelle Bildung sowohl als Aufgabe als auch in ihren Methoden ein Querschnittsthema ist, bedarf es darüber hinaus einer strukturellen Erweiterung und Neu-Akzentuierung der allgemeinen universitären Lehrerbildung sowie der Lehrerfortbildung im Sinne Kultureller Bildung. Künstlerische Methoden (z. B. szenisches Lernen, Explorieren und Gestalten) können das Methodenrepertoire der Lehrpersonen auch in anderen Fächern wesentlich erweitern und zu einer veränderten Lern- und Schulkultur beitragen. Dies gilt umso mehr, als alles Unterrichten immer auch eine performative Dimension hat (auftreten, erscheinen, darstellen, sich und etwas zeigen etc.) und eine kulturelle Praxis, eine praktische Kunst darstellt. Kenntnisse mit und Erfahrungen im Umgang mit Kultureller Bildung sind zudem ein unverzichtbarer Bestandteil von Professionalisierungsprozessen im Zuge von kultureller Schulentwicklung und Ganztag.

Initiative auf Bundesebene: Bildungs- und Teilhabepaket

Auf der Ebene der Grundversorgung mit Kultureller Bildung gilt es, neben dem formalen Bildungsbereich auch die gesetzgeberische Ebene zu betrachten. Das Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 9. Februar 2010 zur Verfassungswidrigkeit der Sozialleistungen stellt eine Zäsur in der deutschen Sozialpolitik dar. Unter dem Leitgedanken, dass das Existenzminimum von Kindern und Jugendlichen mehr umfasst als den Bedarf an Kleidung, Nahrung und Wohnung, wurden im Rahmen der Hartz IV-Reform die Ausgabepositionen für Bildung, Freizeit und Kultur gesondert berücksichtigt. Der Anspruch des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) war es, Leistungen zur Verfügung zu stellen, die tatsächlich beim Kind ankommen.

Existenzminimum umfasst auch soziokulturelle Teilhabe

Seit 2011 besteht auf dieser Grundlage das „Bildungs- und Teilhabepaket“. Folgende Möglichkeiten sollen Kindern und Jugendlichen, die aus Familien stammen, welche Arbeitslosengeld II, Sozialgeld, Sozialhilfe, Wohngeld oder Kinderzuschlag beziehen, bis zum 25. Lebensjahr¹³⁸ durch finanzielle Unterstützung eröffnet werden: die Teilhabe an Ausflügen und dem Mittagessen in den Kindertageseinrichtungen und Schulen, die Beschaffung des Schulbedarfs, die Schülerbeförderung und Lernförderung sowie Teilhabe in den Bereichen Kultur, Sport, Freizeit.

Innerhalb der Bundesländer, die für die Umsetzung zuständig sind, nehmen zum einen die jeweiligen Jobcenter¹³⁹ und zum anderen die Kreise bzw. kreisfreien Städte¹⁴⁰ die Anträge zum Bildungs- und Teilhabepaket an. Für die Teilhabe an Kultur, Sport und Freizeit stehen den Kindern und Jugendlichen monatlich geringe Mittel von bis zu zehn Euro zur Verfügung, wenn der Antrag für die jeweilige Leistung von den zuständigen Organen der Gemeinden bewilligt wird.

schwierige Datenlage

Es bleibt noch abzuwarten, wie sich die Inanspruchnahme der Leistungen konkret in Zahlen niederschlägt, aussagekräftige Daten sind momentan nur ansatzweise verfügbar. Das liegt nach Einschätzung der Bundesagentur für Arbeit¹⁴¹ trotz der Pflicht¹⁴² der Träger, die im Rahmen der Leistungserbringung anfallenden Daten zu erfassen, zunächst an der komplexen Datenlage. Insbesondere durch Gutschein- oder Pauschalabrechnungen mit den Anbietern und den zeitlichem Verzug bei der Datenübermittlung sieht die Bundesagentur ein „Risiko von Fehlinterpretationen der Ergebnisse“.¹⁴³

Daher sind erste Quartalszahlen¹⁴⁴ auch nur bedingt belastbar. Sie gelten für den Rechtsanspruch nach SGB II und basieren auf den Daten der jeweiligen Jobcenter. Sie erfassen die Personen mit Bedarf für ‚Teilhabe‘. Wie hoch die Anzahl der tatsächlich bewilligten Anträge ist, lässt sich aus der bisherigen Datenerfassung nicht ersehen, ebensowenig, ob im Verlauf der Zeit immer dieselben Personen Anträge stellen oder ob die Antragsteller wechseln.

erste Hinweise auf eine bundesweit geringe Nutzung von Leistungen im Bereich Kultur

Es ist jedoch möglich, ausschnitthaft eine tendenzielle Aussage darüber zu treffen, in welchem Verhältnis die erfasste Anzahl der Personen mit Bedarf ‚Teilhabe‘ zu den potenziell Leistungsberechtigten steht. Zum Zeitpunkt Juli 2013 waren laut der durch die Bundesagentur empfohlenen Eingrenzung der Leistungsberechtigten¹⁴⁵ 1.516.999 Personen leistungsberechtigt. Tatsächlich wurden in diesem Monat bundesweit von 129.079 Personen Anträge im Bereich ‚Teilhabe‘ gestellt.¹⁴⁶ Dies entspricht einer Nutzungsquote im genannten Monat von rund 8,5 %.

Diese ohnehin schon niedrigen Werte für den Bereich ‚Teilhabe‘ umfassen den gesamten soziokulturellen Bereich (also ‚Kultur‘, ‚Sport‘ und ‚Freizeit‘) und sind nicht nach Teilbereichen differenziert. Es lässt sich also bereits abse-

hen, dass der Prozentsatz der in Anspruch genommenen Leistungen für ‚Kultur‘ äußerst gering ausfallen wird.

Beispiel Hamburg: Bisher nutzt nur jeder fünfte Leistungsberechtigte die Mittel für soziokulturelle Teilhabe

Dieser Hinweis auf geringe Nutzung der Leistungen für den Bereich ‚Teilhabe‘ deckt sich mit den – wenn auch etwas positiveren – Ergebnissen eines ersten Jahresberichts zu den Bildungs- und Teilhabeleistungen in Hamburg, der 2013 erschienen ist und einen Vergleich der Inanspruchnahme in den Jahren 2011 und 2012 vorgenommen hat. Der Bericht hält fest, dass 2011 15,5 % und 2012 22,4 % der potentiell Leistungsberechtigten geförderte Angebote zur ‚soziokulturellen Teilhabe‘ in Anspruch genommen haben.¹⁴⁷ Damit ist zwar eine deutliche Steigerung zu verzeichnen, dennoch bleibt ein immenser Anteil der zur Verfügung stehenden Mittel ungenutzt, wenn lediglich jeder fünfte Leistungsberechtigte Leistungen tatsächlich in Anspruch nimmt. Von den genutzten Angeboten machte ‚Sport‘ den größten Anteil aus (2011: 86,6 %, 2012: 77,1 %), der Anteil von Aktivitäten im Bereich ‚Kultur‘ (2011: 10,2 %, 2012: 15,1 %) und ‚Freizeit‘ (2011: 3,2 %, 2012: 7,8 %) fällt vergleichsweise gering aus.¹⁴⁸

Ein ähnlicher Befund ist im Endbericht des Instituts für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik (2013) zu verzeichnen, der im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) erstellt wurde. Hier wird die Quote der Inanspruchnahme von Leistungen im Bereich ‚soziale Teilhabe‘ für 2012 mit 15 % und für 2013 mit 19 % angegeben.¹⁴⁹ Auch in dieser Erhebung bestätigt sich der Befund, dass Leistungen im Bereich ‚Sport‘ am stärksten in Anspruch genommen werden (2012: 75 %, 2013 73 %). Für den Bereich ‚Kultur‘ werden lediglich Angaben zur Teilnahme an einem Musikkurs oder dem Besuch einer Musikschule aufgeführt (2012 und 2013: 17 %) – es ist unklar, ob es bei der Umfrage keine anderen Antwortmöglichkeiten gab oder ob tatsächlich ausschließlich im Bereich ‚Musik‘ Mittel abgerufen wurden. 10 % der Leistungsberechtigten nutzte im Jahr 2013 die Leistungen für „sonstige Angebote“ (2012: 8 %).¹⁵⁰

im Bereich ‚Teilhabe‘ bleibt das Paket bisher weit hinter seinen Möglichkeiten zurück

Da der Bericht auf der Grundlage einer repräsentativen Befragung entstanden ist, können diese Zahlen nicht direkt mit den o. g. Antrags- bzw. personenbezogenen Daten aus Hamburg bzw. mit den Quartalszahlen verglichen werden. Dennoch weisen sie in die gleiche Richtung: Die Leistungen im Bereich ‚soziokulturelle Teilhabe‘ werden zwar genutzt, jedoch bleibt das Paket hier weit hinter seinen Möglichkeiten zurück. Zudem macht der Bereich der ‚Kultur‘ nur einen sehr geringen Anteil der in Anspruch genommenen Leistungen aus. Dies bestätigt auch der erste Zwischenbericht zur Evaluation des Bildungs- und Teilhabepakets von 2014. Für das Jahr 2012 wurde hier eine Quote der Inanspruchnahme für die Förderung von ‚sozialer/kultureller Teilhabe‘ von lediglich 9,3% der berechtigten Kinder festgestellt.¹⁵¹ Die deutliche Abweichung nach unten gegenüber anderen Studien ist eventuell mit dem unterschiedlichen Studiendesign erklärbar. Auf Basis aller genannten

Hinweise bleibt es zu ergründen, ob die extrem geringe Inanspruchnahme der Leistungen zur ‚sozialen Teilhabe‘ und insbesondere zur ‚Kultur‘ an mangelnder Kenntnis oder Verfügbarkeit von Angeboten, administrativen Hürden, den allzu kleinen individuellen Fördersummen oder an persönlichen Gründen liegt.

Kritik durch Fachverbände

Fachverbände wie beispielsweise der Paritätische Wohlfahrtsverband oder der Deutsche Gewerkschaftsbund haben bereits mehr oder minder scharfe Kritik an der Umsetzung und den Möglichkeiten zur Inanspruchnahme der antragsabhängigen Leistungen des Bildungs- und Teilhabepakets geäußert. Beanstandet wird folgendes:

- Die Kommunen mussten für die Maßnahme erst notwendige Verwaltungsvoraussetzungen schaffen, was zusätzliche bürokratische Prozesse verursachte.¹⁵² Vielerorts bemühen sich zwar kommunale Verwaltungen um Verfahrensvereinfachungen, jedoch bleiben Antragstellung, Dokumentation und Abrechnung für alle Beteiligten aufwendig.¹⁵³
- Es geht vom Bildungs- und Teilhabepaket kein Infrastrukturimpuls aus: Wo keine Angebote bestehen, werden durch das Bildungs- und Teilhabepaket auch keine neuen geschaffen. Damit hängt die Maßnahme von den bestehenden Angeboten vor Ort ab.¹⁵⁴
- Einige Leistungen, wie die Beschaffung des Schulbedarfs, gab es als Einzelleistung schon vor der Einführung des Bildungs- und Teilhabepakets.¹⁵⁵ Durch die Implementierung in das Bildungs- und Teilhabepaket ist ihre Abwicklung nun deutlich komplizierter geworden. Die Leistungen, die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befördern sollen, werden kaum angenommen.¹⁵⁶

Der Paritätische Wohlfahrtsverband erstellte jüngst sogar ein Gegenkonzept, das beansprucht, den „Systemfehler“¹⁵⁷ des Bildungs- und Teilhabepakets, „die Teilhabe junger Menschen über einzeln zu beantragende Leistungen im SGB II zu verankern“, zurechtzurücken. Der Gegenvorschlag sieht im Wesentlichen die Verankerung eines Rechtsanspruchs auf Kinder- und Jugendarbeit, eine verbindlichere Festlegung, welcher Anteil der Mittel der Kinder- und Jugendhilfe hierfür zu verwenden ist, sowie eine generelle Beitragsbefreiung der von Armut bedrohten Kinder und Jugendlichen vor.

Wie also ist es um das Bildungs- und Teilhabepaket bestellt, das als Meilenstein¹⁵⁸ bei der zielgerichteten Weiterentwicklung von Familienleistungen bezeichnet wird? Neben den Beanstandungen der Fachverbände stellt auch der Methodenbericht der Statistik der Bundesagentur für Arbeit¹⁵⁹ Überlegungen an, worin die Ursachen für eine Nicht-Nutzung des Pakets liegen könnten.¹⁶⁰ Sie finden sich auf persönlicher, lokaler und administrativer Ebene.

Persönliche Ursachen

- Es besteht ein Leistungsanspruch, aber ein Bedarf wird nicht gesehen.
- Der Leistungsanspruch für das Bildungs- und Teilhabepaket wird wegen der Befürchtung, dass die Inanspruchnahme dem sozialen Umfeld bekannt werden könnte, nicht geltend gemacht.
- Die Möglichkeiten des Bildungs- und Teilhabepakets sind der Familie des potentiellen Leistungsberechtigten nicht bekannt.

Lokale Ursachen

- Es besteht – insbesondere in ländlichen Regionen – nur ein geringes oder gar kein Angebot für die Nutzung der Teilhabeleistungen.

Administrative Ursachen

- Der Aufwand der Beantragung wird im Verhältnis zu den möglichen Leistungen als zu hoch angesehen.

Das Bildungs- und Teilhabepaket ist grundsätzlich ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung. Insgesamt ist jedoch zu beobachten, dass die gut gedachte Idee, Kindern und Jugendlichen, die aus leistungsberechtigten Familien stammen, soziale Teilhabe zu ermöglichen, in ihrer Umsetzung zu großen Teilen ins Leere läuft. Es wird derzeit in Kauf genommen, dass die geschaffenen Möglichkeiten aus den o. g. Gründen nicht ausgeschöpft werden. Die Gründe für die Nicht-Nutzung müssen erörtert und die Hürden beseitigt werden, sonst wird diese Maßnahme versanden. Für die Gründe zur Nicht-Nutzung auf lokaler Ebene gilt: Kinder und Jugendliche, die von den Zuschüssen zum Kulturangebot profitieren möchten, benötigen ein entsprechendes Angebot in erreichbarer Nähe. Das Bildungs- und Teilhabepaket verbleibt in dieser Hinsicht in seinem maßnahmenbezogenen Kontext und ist zu wenig verzahnt mit dem Ausbau und der Entwicklung der kommunalen Bildungslandschaften.

Angesichts des Konsolidierungsauftrags der kommunalen Haushalte sind der Erhalt und die Förderung der kulturellen Infrastruktur keine leichte Aufgabe. Dieser kulturpolitischen Herausforderung begegnen das „Sächsische Kulturraumgesetz“ und der Entwurf zum „Kulturförderungsgesetz Nordrhein-Westfalen“ mit unterschiedlichen Ansätzen zur Kulturpflege und -förderung. In beiden Fällen können zwar keine subjektiven Rechte Einzelner geltend gemacht werden, allerdings kommen die Regelungen dem Einzelnen indirekt zu Gute. Denn die Gesetze fördern und sichern die kulturelle Infrastruktur – und damit die Gelegenheiten, mit Kultur in Berührung zu kommen.

Initiativen auf Länderebene: Sachsen und Nordrhein-Westfalen

Hürden abbauen, Informationen geben

Kulturpflege in Sachsen Pflichtaufgabe der Gemeinden und Landkreise

Das Sächsische Kulturraumgesetz hat 1994 die Kulturpflege zum ersten Mal im deutschen Rechtsraum als eine Pflichtaufgabe der Gemeinden und Landkreise festgeschrieben. Damit wurde der Erfüllung kultureller Aufgaben haushaltsrechtlich der gleiche Rang zugesprochen wie anderen Feldern der kommunalen Daseinsvorsorge. Diese rechtliche Regelung verschafft den Kommunen und kulturellen Einrichtungen die „dringend erforderliche Planungssicherheit.“¹⁶¹

Um der verpflichtenden Kulturpflege nachzukommen, wurden im Freistaat Sachsen neben drei urbanen Kulturräumen¹⁶² weitere fünf ländliche Kulturräume¹⁶³ als Zweckverbände gebildet. Es liegt in der Verantwortung dieser Kulturräume, wie sie mit der Aufgabe zur Kulturpflege umgehen. Sie legen beispielsweise die Finanzmittel für die Kultur fest und entscheiden, welche Theater, Museen oder soziokulturellen Zentren sie unterstützen. Das Sächsische Kulturraumgesetz macht alle Kommunen eines Kulturraumes für den Erhalt der kulturellen Landschaft verantwortlich, ohne sie dabei in ein erdrückendes Korsett zu schnüren.

solidarischer Kostenausgleich zwecks Bewältigung der gemeinsamen Aufgabe

Das Gesetz basiert auf dem Prinzip eines Finanzausgleichs, das die finanzielle Leistungsfähigkeit der einzelnen Mitglieder berücksichtigt.¹⁶⁴ Dieser solidarische Kostenausgleich ist ein zentrales Instrument des Sächsischen Kulturraumgesetzes, um die Sicherung und den Ausbau der kulturellen Infrastruktur als gemeinsame Aufgabe anzunehmen. Die Folgen aus dem Konnexitätsprinzip, dass etwa finanzielle Rechtsansprüche der Gemeinden gegenüber dem Land geltend gemacht werden könnten, werden im Freistaat Sachsen als verfassungskonform eingestuft.¹⁶⁵

Gesetzesvorhaben zur Kulturförderung in NRW

An dieser Stelle steht das geplante Kulturförderungsgesetz für Nordrhein-Westfalen, das voraussichtlich Ende des Jahres 2014 in Kraft tritt, im Gegensatz zum Sächsischen Kulturraumgesetz. Zwei Gutachter¹⁶⁶ haben für das Land NRW ausgeführt, dass eine gesetzliche Pflichtaufgabe der Kulturpflege wegen möglicher Konnexitätsfolgen nicht im Einklang mit der Verfassung stünde. „Man könnte eine solche Pflicht allenfalls so allgemein formulieren, dass sie praktisch inhaltsleer bliebe und damit im Rahmen der Aufstellung und Genehmigung von Haushaltssicherungskonzepten nicht die erhoffte Sicherung mit sich brächte.“¹⁶⁷

Der Entwurf zum Kulturförderungsgesetz NRW setzt demgegenüber auf das Mittel der politischen Schwerpunktsetzung. Mit den Instrumenten eines Kulturförderplans, eines Landeskulturberichtes, von Kulturförderberichten, von Evaluationen zu den Fördermaßnahmen und Fördervereinbarungen¹⁶⁸ soll die Grundlage dafür geschaffen werden, dass sich das Landesparlament regelmäßig mit dem Zustand und den Entwicklungsaufgaben der Kultur in Nordrhein-Westfalen beschäftigt. Von diesem Ansatz verspricht man sich eine landespolitische Wertschätzung und Verantwortung gegenüber der Kultur, der Kunst und der kulturellen Bildung.

Kulturelle Bildung als Leitgedanke

Ein besonderer Förderschwerpunkt des Kulturfördergesetzes wird die kulturelle Bildung sein. Für landeseigene Kultureinrichtungen werden Maßnahmen kultureller Bildung zur gesetzlichen Verpflichtung. Für alle anderen Institutionen werden die finanziellen Zuschüsse an „die Voraussetzung geknüpft, dass der Zuwendungsempfänger in angemessenem Umfang auch auf dem Gebiet der kulturellen Bildung aktiv ist.“¹⁶⁹ Mit dem Gesetzesentwurf wird der Anspruch erhoben, „kulturelle Teilhabe als (...) Grundprinzip“¹⁷⁰ zu etablieren.

regelmäßige Gespräche mit den Akteuren

Der Gesetzesentwurf regelt, wie unterschiedliche Akteure in Entscheidungsprozesse oder Steuerungsgruppen einzubeziehen sind. Hier ist verankert, dass Verbände und Organisationen aus Kultur, Kunst und kultureller Bildung für das Verfahren anzuhören sind.¹⁷¹ Explizit sollen Künstlerinnen und Künstler im Rahmen von Dialogveranstaltungen beteiligt werden. Darüber hinaus ist ein regelmäßiger Dialog mit Kulturschaffenden und Verantwortlichen zu den Zielen und zur Wirksamkeit des Gesetzes vorgesehen.¹⁷²

Die Aspekte ‚Teilhabe‘ und ‚Zugänge‘ kommen im Gesetz und Gesetzesentwurf nur indirekt zur Geltung. Das Sächsische Kulturraumgesetz gewährleistet in Bezug auf Teilhabe und Zugänge wie erwähnt eine gesicherte und flächendeckende kulturelle Infrastruktur. Allerdings liegt es im Ermessensspielraum der kulturverantwortlichen Gemeindeorgane, ob eine fallbezogene oder abgestimmte Förderpolitik betrieben wird. Man erfährt wenig darüber, ob mit dem Gesetz das Bewährte weitergeführt oder gesellschaftlicher Wandel berücksichtigt wird.

Der Entwurf zum Kulturfördergesetz für Nordrhein-Westfalen geht an dieser Stelle einen Schritt weiter und verbindet eine konzeptbasierte Förderpolitik mit konkreten Verpflichtungen zu kulturellen Bildungsmaßnahmen. Auch die regelmäßige Einbeziehung von Kulturschaffenden und -verantwortlichen bei Förderentscheidungen findet im beteiligungsorientierten Ansatz des Entwurfs seine Entsprechung.

Pflege und Förderung der Kultur – Freiwilligkeit oder Verpflichtung?

Zwar können Instrumente der Berichtspflicht oder der Förderpläne dazu führen, dass sich die Landespolitik mit dem Zustand und den Entwicklungsaufgaben der Kultur intensiver beschäftigt; es führt die Pflege und Förderung der Kultur aber nicht aus dem „Reich der Freiwilligkeit“¹⁷³ heraus. Das geplante Gesetz wird seine konzeptuelle Stärke entfalten, wenn es die Handelnden auch zur Umsetzung verpflichtet. Angesichts des geringen Anteils der Landeskulturförderung am Landeshaushalt¹⁷⁴ und der Haushaltskonsolidierung der Kommunen bleibt derzeit noch offen, in welchem Maße der Auftrag des Gesetzesentwurfs, zur Förderung der Kultur, Kunst und kulturellen Bildung beizutragen, umgesetzt wird. Das Gesetz sollte ja gerade nicht dazu führen, dass der Stellenwert von Kultur wieder vom außerordentlichen Engagement der Beteiligten abhängt.

PROGRAMME UND PROJEKTE

Die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit fokussiert sich häufig auf die Kampagnen großer (Modell-)Programme wie beispielsweise die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten „Bündnisse für Bildung“ im Rahmen von „Kultur macht stark“¹⁷⁵, das u. a. von der Kulturstiftung des Bundes und dem Land NRW angestoßene Programm „Jedem Kind ein Instrument“¹⁷⁶ oder die Initiative der Stiftung Mercator und der Kulturstiftung des Bundes „Kulturagenten für kreative Schulen“.¹⁷⁷ Solche Programme können die kulturelle Bildungslandschaft nennenswert ergänzen – aber eben nur ergänzen.

Verhältnis von Programmen und Projekten zur Grundversorgung betrachten

Unabhängig davon, ob und inwieweit man die Begeisterung oder Skepsis teilen kann, die solche öffentlichkeitswirksamen Großprogramme hervorrufen, müssen sie ins Verhältnis zu der umfassenden Aufgabe der kulturellen Grundversorgung gesetzt werden. Richtet man den Blick auf den Finanzierungsaufwand, wäre es reizvoll, einmal der Rechenaufgabe nachzugehen, wie viele Tage kulturelle Bildung im formalen Bereich mit dem gesamten Finanzvolumen dieser Modellprogramme realisiert werden könnten. Ähnliches gilt in Hinblick auf die Teilnehmerzahlen und die zeitliche Dimension. Kulturelle Bildung kann sich nur dann langfristig etablieren, wenn die Bereiche ‚Programme‘ und ‚Strukturen‘ in einem angemessenen Verhältnis zueinander stehen. Programme sind auf verschiedenen Ebenen besonders relevant:

Erstens: Es bedarf **‚kleinerer‘ lokaler Programme**, die sich auf die konkreten regionalen Bedarfe beziehen. Hier werden Kulturprogramme mit Büchereien, den kulturellen und sozialen Einrichtungen der Kirchengemeinden oder dem Heimatmuseum von örtlichen Partnern gefördert und umgesetzt.

Zweitens: Zur Aussendung kulturpolitischer Impulse braucht man auch die **‚überregionalen, großen‘ Programme**. Sie können Signale für alle Kulturschaffenden und -verantwortlichen geben. Auf dieser Ebene sollten die wichtigen Themen der Bildungspolitik aufgenommen werden, wie Teilhabegerechtigkeit, Struktur- und Individualförderung oder kulturelle Schulentwicklung.

In Bezug zur kulturellen Bildung sind regionale und überregionale Programme dann wichtig und sinnvoll, wenn sie im jeweiligen Kontext ihr Spezifikum zum Tragen bringen: In der Regel sind die Programme zeitlich, räumlich und finanziell begrenzt, bieten ein überschaubares Versuchsfeld, agieren mit einer ausgewählten Menge an Akteuren und geben richtungsweisende Handlungsempfehlungen, idealerweise auf der Grundlage einer wissenschaftlichen Begleitung. Allzu oft jedoch bleiben die Programme in Kontextgebundenheit und Modellhaftigkeit stecken – nicht zuletzt, weil es an der Frage der Übertragbarkeit und der Finanzen scheitert. Im Bereich der Modellprojekte kann der Staat Auftraggeber sein, häufiger aber sind es Stiftungen oder andere

Akteure der Zivilgesellschaft oder der Wirtschaft. Wenn Stiftungen sich einer spezifischen Fragestellung in Form eines Projekts oder Programms annehmen, tun sie das meist nur für einen begrenzten Zeitraum, allein schon, um die vorhandenen Mittel nicht langfristig nur für eine Sache zu binden.

nur einige Beispiele – aber wiederkehrende Begründungen

Die einschlägigen bundesweiten Programme werden von ausführlichen Evaluationen flankiert. Als ‚Beobachter vom Spielfeldrand‘ richtet der Rat für Kulturelle Bildung in dieser Publikation seinen Blick deshalb nicht so sehr auf die spezifische Ausgestaltung der Programme, sondern auf das Verhältnis der Programme zur Grundversorgung mit Kultureller Bildung. Dabei ist es von Interesse, die Begründungsfiguren und impliziten Fragestellungen der (Modell-)Programme zu betrachten, die Aufschluss über uneingelöste oder bisher nicht erkannte strukturelle Bedarfe in der kulturellen Bildungslandschaft geben können. So vielschichtig und komplex die Programme im Einzelnen angelegt sind, so deutlich treten doch gemeinsame Grundmuster hervor.

1. Fehlende Alphabetisierung und Grundausbildung in den Künsten

Die Leerstelle, dass Kinder in den ersten Lebensjahren zu selten mit Musik in Berührung kommen, adressiert beispielsweise das Programm „Jedem Kind ein Instrument“. Es leistet einen Beitrag dazu, eine solche Grundversorgung sukzessive zu realisieren und möchte die künstlerischen Fertigkeiten und die Kenntnisse über Musik in langfristigen Bildungsprozessen vermitteln.

2. Berücksichtigung spezifischer Zielgruppen

Die Programme, die in dieser Gruppe anzusiedeln sind, haben den Anspruch, bestimmte Menschen zu fördern. Wie beim Programm „Kultur macht stark“, das sich an Kinder und Jugendliche richtet, die aus Familien mit besonderen Risikolagen stammen, oder wie bei dem Nachwuchswettbewerb „Jugend musiziert“¹⁷⁸, der auf die musikalische Exzellenzförderung einzelner Kinder und Jugendlicher ausgerichtet ist.

3. Schulentwicklung

Bei bundesweiten Programmen wie „Kulturagenten für kreative Schulen“ oder „Musikalische Grundschule“¹⁷⁹ fungiert Kulturelle Bildung unter anderem als Movers für eine umfassende Schulentwicklung. Die Ansätze sind unterschiedlich: Bei dem „Kulturagenten“-Programm geht es um die Entwicklung von Schulstrukturen für eine langfristige Zusammenarbeit zwischen den teilnehmenden Schulen, Kulturinstitutionen, außerschulischen Partnern sowie Künstlern vor Ort – mit Hilfe der „Kulturagenten“. Die „Musikalische Grundschule“ setzt auf Koordinatoren in den Schulen, die den Entwicklungsprozess von innen her steuern und weitertragen.

4. Neue Verbindungen eingehen

Das Programm „Kultur macht Schule“¹⁸⁰ begreift die Kooperationen schulischer und außerschulischer Partner im Sinne des Ausbaus lokaler Bildungslandschaften. „Kultur macht stark“ forciert mittels der Förderrichtlinien die Gründung neuer Zweckbündnisse für Bildung.

5. Kontinuität

Da die Laufzeit der meisten Projekte nicht länger als drei Jahre beträgt¹⁸¹, wurde auf den Wunsch nach Kontinuität mit Programmen wie „Musikalische Grundschule“, „Kulturagenten für kreative Schulen“ und „Kultur macht stark“ reagiert. Dies ist auch geleitet von dem Interesse, mit der Verlängerung der Laufzeit neue Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung zu gewinnen.

So begrüßenswert es ist, dass vielfältige Programme auf gesellschaftliche Bedarfslagen antworten und positive Wirkungen entfalten können, sind sie doch nicht generell frei von Risiken und Nebenwirkungen:

unerwünschte Nebenwirkungen nicht ausgeschlossen

Programme der Alphabetisierung können etwa den Anschein vermitteln, dass trotz fehlender Kulturangebote an Kitas und Schulen die Grundversorgung mit Kultureller Bildung gewahrt bleibt. Diese Annahme ist trügerisch. Programme, die spezifische Teilnehmer in den Blick nehmen, können durch etikettenhafte Zuschreibungen die Positionen der ‚Privilegierten‘ und ‚Unterprivilegierten‘ noch zementieren. Im Bereich der Schulentwicklung muss die Frage gestellt werden, inwiefern zivilgesellschaftliche Akteure, etwa Stiftungen, in den staatlichen Sektor eingreifen und möglicherweise ganz eigene Vorstellungen von Qualität und Bildungsprozessen festschreiben. Bestehende und grundlegende Strukturen des non-formalen Bereichs dürfen durch Programme nicht verdrängt werden, zusätzliche Angebote in der Schule niemals den curricularen Unterricht ersetzen.

Dialektik von Programmen und Strukturen produktiv gestalten

Insgesamt sind Programme und Projekte ein wichtiges Korrektiv, um Hinweise auf gesellschaftliche Bedarfe zu geben. Mängel in der Grundversorgung Kultureller Bildung können sie nicht kompensieren. Sie können jedoch Lösungsansätze aufzeigen und diese erproben. Zur Weiterentwicklung der Qualität Kultureller Bildung ist es notwendig, die Dialektik von (Modell-)Programmen und Strukturausbau bewusst und produktiv zu gestalten. Kulturelle Bildung kann sich nur dann langfristig im Bildungssystem etablieren, wenn die wechselseitige Abhängigkeit von Programmen, Projekten und Strukturen befruchtend ist. Dazu ist es erforderlich, von der Fragestellung und Aufgabe her zu denken, daraus die Strukturen zu formen und die jeweils notwendigen Beteiligten zu aktivieren. Wenn dies gelingt, wird der aktuell häufig geäußerte Befund der ‚Projektitis‘ obsolet.

III

ZUSAMMENFASSUNG UND EMPFEHLUNGEN

ZUSAMMENFASSUNG — WIE ES IST

In seiner ersten Publikation „Alles immer gut. Mythen Kultureller Bildung“ analysierte der Rat für Kulturelle Bildung fragwürdige Grundannahmen und überzogene Versprechungen zu den Voraussetzungen und Wirkungen kultureller Bildungsangebote. Die zentrale Themenstellung lautet weiterhin: Welche Bedingungen, Vorgehensweisen und Entscheidungen braucht es, damit qualitativ hochwertige Kulturelle Bildung gelingt? Diese Qualitätsfrage entscheidet sich zuerst an den Formen der Teilhabe an und dann des Zugangs zu Kultureller Bildung. Diese Themen stehen deshalb im Fokus der hier vorgelegten Denkschrift. Konkret geht es um das Verhältnis von Idee, Auftrag und Umsetzung mit Blick auf diese beiden zentralen und konfliktreichen Dimensionen Kultureller Bildung. Bei der Betrachtung sowohl der Grundversorgung mit Kultureller Bildung als auch der flankierenden zeit- und ortsgebundenen Programme werden dabei drei Ebenen in den Blick genommen: der Bezug zu den Künsten, die individuellen Voraussetzungen (der Teilnehmer, Künstler und Kunstvermittler) und die Struktur der Angebote.

Die Frage nach der Qualität

Natürlich hat der Rat für Kulturelle Bildung die Frage nach der Qualität nicht als erster aufgebracht. Vor allem auf der Ebene der Verbände gibt es schon seit langem ein Bemühen um die Qualitätssicherung von kulturellen Bildungsangeboten. Aber die dabei entwickelten Qualitätskataloge sind nicht nur untereinander widersprüchlich, sondern auch sehr selektiv. So ist die Sicht auf Fragen der Teilhabe häufig stark eingeschränkt; vor allem aber spielen ästhetische Qualitätsmerkmale in den und mit Bezug auf die Künste als Bezugsrahmen bisher kaum eine Rolle. Hier sieht der Rat für Kulturelle Bildung eine wesentliche Entwicklungsaufgabe und zugleich ein Potenzial, durch die Formulierung von Qualitätsmerkmalen aus dem Diskurs über Kunst und Künste heraus im jeweiligen Kontext ein gemeinsames Qualitätsverständnis der Akteure zu entwickeln.

Die individuelle Dimension

Beim Blick auf den Bildungsprozess steht der Umgang mit den Kräften des Unkalkulierbaren, den Phänomenen von Kontingenz und Emergenz, im Zentrum der Überlegungen, die den Realisierungsformen und Gelingensbedingungen von Bildung nachgehen. Im Gegensatz zum Glauben an die alleinige

Wirksamkeit systematischer und kontinuierlicher Vermittlungsprozesse wird damit betont, dass die Praxis der Kulturellen Bildung selbst erst je individuell die zeitliche, sachliche und soziale Form hervorbringt und hervorbringen muss, in der Menschen ihre Bildungsprozesse erfahren und gestalten können. In positiver Hinsicht wird durch das Phänomen der Emergenz, also durch die unerwartete und nicht kalkulierbare produktive Kraft von Situationen, auch der Boden bereitet, auf dem jene Schlüsselmomente entstehen können, die den weiteren Umgang mit den Künsten entscheidend beeinflussen. Die Künste selbst bilden eine Praxisform, die solche durch die Sache selbst gesteuerten und situativ ermöglichten Lern- und Bildungsgelegenheiten hervorbringen kann. Bildung im Sinne des Wechselspiels zwischen Ich-Bildung und Welt-Bildung ist ein Wesensmerkmal aller Bildungsprozesse; in der Kulturellen Bildung gewinnt diese Wechselbeziehung durch Kontingenz und Emergenz jedoch eine besondere, einzigartige Qualität.

Neben diesen Aspekten des Lernens bleibt die Rolle des ‚Habitus‘, also des Auftretens und der Haltung in Bezug auf Sprache, Lebensstil, Geschmack und Kleidung, in den Bildungs- und Kultureinrichtungen ein kritischer Punkt. Hier muss der Anspruch der Bildungs- und Kultureinrichtungen, soziale Selektion soweit wie möglich zu reduzieren bzw. zu vermeiden, immer neu an den Realitäten überprüft werden – auch und gerade in Bezug auf die Angebote zur Kulturellen Bildung. Allzu oft werden gerade wegen der an habituelles, also unbewusstes Verhalten geknüpften feinen Unterschiede die Nicht-Erreichten wiederum nicht erreicht.

Aber auch die individuellen Voraussetzungen der Vermittler und die Haltung der ‚Türöffner‘ sind von entscheidender Bedeutung. Ohne entsprechende Reflexion können durch sie schwere Missverständnisse entstehen, die den Erfolg selbst gut gemeinter Aktivitäten verhindern können. Die Diversität der Hintergründe bei den Beteiligten auf den Ebenen der Politik, der Kulturinstitutionen und der Schulen, aber auch der non-formalen Bildung ist eine wichtige Voraussetzung, um Teilhabe nicht in eindimensionalen Maßnahmen und Problemfeldern zu denken, sondern als Haltung einer Gesellschaft.

Die strukturelle Dimension

„Gleiche und gerechte Chancen für alle“ stellt keine hier und jetzt einfach erfüllbare Forderung dar, sondern eine regulative Idee. Dass diese Forderung nach wie vor gerade in Deutschland hoch aktuell ist, zeigen empirische Studien zur Bildungs- und Kulturbeteiligung und zum Bildungserfolg. Politik und Praxis müssen sich auch weiterhin bei der Formulierung von rechtlichen Grundlagen und ihrer Umsetzung an dieser Idee orientieren; an ihr soll man Wirkungen messen.

Deutlich wird, dass in der Kulturellen Bildung die verschiedenen Umsetzungsebenen und auf Ressorts verteilten Zuständigkeiten eine große Schwierigkeit auf dem Weg zu strukturellen Veränderungen darstellen. Ziel muss es werden, eine quantitativ hinreichende und qualitativ hochwertige Grundversorgung mit Kultureller Bildung als gemeinsames Ziel von Regionen oder anderen übergreifenden Einheiten zu betrachten. Die Aufgabe, Kulturelle Bildung zu einem grundlegenden Element von Allgemeinbildung zu machen, muss die Struktur und die Zuständigkeiten definieren und nicht umgekehrt. Nur so können die gewünschten ‚Bildungslandschaften‘ entstehen.

Anspruch und Wirklichkeit

Der Blick der Öffentlichkeit richtet sich oft auf die großen Programme wie „JeKi“ oder „Kultur macht stark“, die ein wichtiger Bestandteil der kulturellen Bildungslandschaft sind. Diese Programme müssen jedoch zu der sehr viel umfassenderen Aufgabe der Grundversorgung mit Kultureller Bildung ins Verhältnis gesetzt werden.

Der Elementarbereich wird als erster ‚Kulturort‘ bisher noch unterschätzt. Um Kindern erste Erfahrungen mit den Künsten zu garantieren, ist eine stärkere Betonung Kultureller Bildung in der Aus- und Fortbildung sowie in der Organisationsentwicklung vonnöten. Im Bereich der Alphabetisierung an den Schulen in den künstlerischen Fächern Musik, Kunst und zunehmend auch Darstellendes Spiel und Tanz gibt es trotz breiter Angebote ein völlig unzureichendes Wissen über Umfang, Qualität und Wirkung sowie über Zahl und Ausbildungsstand des beteiligten Personals. Das erschwert zielgerichtete Verbesserungsmaßnahmen der Länder und der Kommunen, aber auch der freien Träger. Ein regelmäßiges empirisches Bildungsmonitoring zur Kulturellen Bildung ist dringend erforderlich. Solche Entwicklungsaufnahmen müssten, anders als Leistungserhebungen wie PISA, die besondere Eigenart Kultureller Bildung berücksichtigen. Vieles ist hier weder zu messen noch zu zählen.

Das Bildungs- und Teilhabepaket ist ein strukturell bedeutsamer Schritt auf Bundesebene auch in Bezug auf die Festschreibung des Rechts auf kulturelle Teilhabe. Aber gerade dieses Paket zeigt die Schwierigkeiten der Umsetzung, nicht nur auf der Angebots-, sondern auch auf der Nachfrageseite. Auf Landesebene gibt es Initiativen, die die Entstehung von ‚Bildungslandschaften‘ möglicherweise nachhaltig befördern können.

ZEHN EMPFEHLUNGEN – WAS FEHLT UND WAS FOLGT

QUALITÄT

- **‚Teilhabe‘ muss Teil des Qualitätsdiskurses werden**

Die Qualität Kultureller Bildung zu sichern, stellt eine zentrale Entwicklungsaufgabe dar. Je nach Zusammenhang sind unterschiedliche Qualitätsverständnisse möglich, die aber offengelegt werden müssen. Erst eine Beschreibung der Ziele eines Angebots ermöglicht eine bewusste, auf Qualitätsmerkmale bezogene Konzeption. „Kultur für alle und von allen“ ist eine geläufige Forderung; aber die Dimension der Teilhabe möglichst vieler Menschen an Kultureller Bildung und die Gestaltung der Zugänge müssen dann auch zu Qualitätsmerkmalen werden.

- **Qualitätsmerkmale aus den Künsten gewinnen**

In der Kulturellen Bildung müssen die Künste den inhaltlichen Bezugsrahmen darstellen. Es sind die Künste, die in einzigartiger Weise Erfahrungen mit Kontingenz, Ganzheitlichkeit, Leiblichkeit, Prozesshaftigkeit oder Mehrdimensionalität eröffnen. Daraus können Qualitätsmerkmale hervorgehen, die über ein rein instrumentelles Qualitätsverständnis hinausreichen.

GRUNDVERSORGUNG

- **Grundlegende Allgemeinbildung in den wichtigsten Künsten in Kindertagesstätten und Schulen sichern**

Die wichtigste politische Aufgabe im Bereich der Kulturellen Bildung besteht in der Entwicklung und Sicherung einer qualitativ hochwertigen und quantitativ ausreichenden Grundversorgung mit den entsprechenden Bildungsmöglichkeiten. Ziel ist eine ‚Alphabetisierung‘ im Sinne einer grundlegenden Allgemeinbildung in den wichtigsten Künsten (Musik, Bildende Kunst, Theater, Tanz, Literatur, andere Medien). Diese muss im Elementarbereich beginnen und sich in der Primar- und Sekundarstufe der Schule fortsetzen. Dazu ist eine gezielte Verankerung der Kulturellen Bildung im Ele-

mentarbereich ebenso erforderlich wie die Sicherung und der Ausbau der kulturellen Bildungsangebote der Schule in den künstlerischen Fächern und den außerunterrichtlichen kulturellen Bereichen der Schule.

- **Ganztagsschule für Kulturelle Bildung nutzen**

Die Entwicklung der Ganztagsschule bietet insbesondere durch Kooperationen zwischen Schule und Kunst und Kultur neue Chancen für die Kulturelle Bildung. Sie müssen systematisch entwickelt und genutzt werden, um hier umfassende Teilhabemöglichkeiten zu eröffnen. In diesem dynamischen Bereich ist in besonderem Maße eine qualitative Sicherung der Angebote notwendig.

- **Kommunale Bildungslandschaften entwickeln**

Das Angebot in Kitas und Schulen muss durch eine Fülle unterschiedlicher Möglichkeiten zu freiwilliger Kultureller Bildung im non-formalen Bereich ergänzt und erweitert werden, die auf individuelle kulturelle Bildungsinteressen bezogen sind und sich über den gesamten Lebenslauf erstrecken. Dazu müssen kommunale Bildungslandschaften weiter entwickelt werden – dies muss zu einer Hauptaufgabe der Kultur- und Bildungspolitik werden.

- **Hürden abbauen beim Bildungs- und Teilhabepaket**

Auf Bundesebene ist das Bildungs- und Teilhabepaket ein strukturell bedeutsamer Schritt in Bezug auf die Anerkennung sowie die politisch und rechtlich gesicherte Festschreibung des Rechts auf kulturelle Teilhabe. In der Umsetzung allerdings zeigen sich noch große Hürden auf der Anbieter- und Nachfrageseite. Die vorhandenen finanziellen Mittel werden für die Teilhabe an ‚Kultur‘ bisher kaum genutzt. Hier lautet die Aufgabe, der vorhandenen guten Gesetzesgrundlage durch mehr Information und Abbau von Hürden zu einer guten Umsetzung zu verhelfen und höhere Mittel für die individuellen Ansprüche zur Verfügung zu stellen.

FORSCHUNG, AUS- UND FORTBILDUNG

- **Monitoring für die Kulturelle Bildung schaffen und Forschung ausbauen**

Erforderlich ist die Entwicklung eines regelmäßigen Bildungsmonitorings für den gesamten Bereich der Kulturellen Bildung. Das Wissen über Umfang und Qualität des tatsächlich erteilten Unterrichts in den künstlerischen Fächern, über Unterrichtsausfall oder fachfremd erteilten Unterricht, ist völlig unzureichend. Dies gilt in noch höherem Maße für die freiwilligen außerunterrichtlichen kulturellen Aktivitäten in der Schule. Der Ausbau der Ganztagsschule birgt weitere große Fragestellungen in Bezug auf Ausbildung und Qualität des dort eingesetzten Personals sowie die dort gemachten Angebote. Ebenso fehlt verlässliches Wissen über die non-formale Kulturelle Bildung. Ein regelmäßiges empirisches Monitoring und ein systematischer Ausbau der Forschung zur Kulturellen Bildung, die das gesamte Angebot in der Lebenslaufperspektive in den Blick nehmen, sind also dringend nötig.

- **Aus- und Fortbildung der Lehrer und Vermittler erweitern**

Die Lehrerbildung für die künstlerischen Fächer und Bereiche der Schule muss ausgebaut werden. Für Musik, Kunst und Literatur müssen hinreichende Kapazitäten gesichert bzw. geschaffen werden, für Theater, Tanz, Film, Architektur, Medien müssen entsprechende Studiengänge und Fortbildungsmöglichkeiten entwickelt und angeboten werden.

Darüber hinaus ist Kulturelle Bildung als ein elementarer Bestandteil der gesamten Lehrerbildung weiterzuentwickeln. Jedes unterrichtliche Handeln weist performative Strukturen auf. Künstlerische Methoden (z. B. szenisches Lernen, Explorieren und Gestalten) können das Methodenrepertoire der Lehrpersonen auch außerhalb der künstlerischen Fächer wesentlich erweitern und zu einer veränderten Lern- und Schulkultur beitragen.

In Bezug auf die Ganztagsschule liegt eine zentrale politische Aufgabe in der Entwicklung und Sicherung von Fortbildungs- und Zertifizierungsangeboten für die Mitarbeiter aus den non-formalen Bereichen.

PARTIZIPATION UND KOOPERATION

- **Diversität der Erfahrungen systematisch einbeziehen**

Erforderlich ist der Ausbau partizipativer Planungsverfahren in der Kulturellen Bildung. Die Qualität der Zugänge zu Kultureller Bildung entscheidet sich nicht erst durch die Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen der Teilnehmer, sondern bereits bei der Planung der Angebote. Bei der Besetzung von entscheidenden Stellen und der Zusammensetzung von Teams ist es deshalb wichtig, auf die Vielfalt der Erfahrungen und Erwartungen zu achten und dabei systematisch auch die Perspektiven von benachteiligten Gruppen und von Minderheiten einzubeziehen. Dabei müssen die verschiedenen Gruppen der Gesellschaft nicht nur repräsentiert sein, sondern auch in den immer wieder notwendigen Austausch über das jeweilige Verständnis von Kultur kommen.

- **Die Aufgabe bestimmt die Struktur**

Die Zusammenarbeit zwischen den politischen Ebenen muss gestärkt und geklärt werden. Unklare oder konfligierende Interessenlagen und diffuse Zuständigkeiten sind Teilhabe-Hindernisse, die schon auf der Ebene des politischen Agenda-Settings entstehen. Schon bei der Formulierung von Gesetzen muss die Struktur der Aufgabe folgen, nicht umgekehrt. Kulturelle Bildung muss gesetzlich so festgeschrieben werden, dass sie zu einem selbstverständlichen Teil von Allgemeinbildung werden kann. Dafür bedarf es eines Blicks auf die politischen Realitäten: Wer kann welchen Beitrag leisten? Zuständigkeiten sind veränderbar und solche Veränderungen müssen im Sinne der Sache möglich sein.

ANHANG

QUALITÄTSKATALOGE IN DER KULTURELLEN BILDUNG EINE RECHERCHE VON LISA UNTERBERG, UNIVERSITÄT ERLANGEN-NÜRNBERG¹⁸²

Einleitung

Die Frage nach der Qualität Kultureller Bildung ist in den letzten Jahren verstärkt zu einem zentralen Anliegen geworden. Das zeigen Kongresse wie „Kinder zum Olymp! Perfekt? Zur Qualität kultureller Bildung für Kinder und Jugendliche“ (2013)¹⁸³, der u. a. von der Kulturstiftung der Länder ausgerichtet wurde, oder „Quality now! Arts and cultural education to the next level“ (2014).¹⁸⁴ Schon seit dem Evaluationsprojekt „Wirkungen in der Kinder- und Jugendkulturarbeit“ im Rahmen der „Bundesinitiative Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe“ zu Beginn der 1990er Jahre ist der Diskurs über Qualität in der Kulturellen Bildung aus dem Feld nicht mehr wegzudenken. Bis heute wird der Qualitätsdiskurs in der Kulturellen Bildung von den Verbänden der Kulturellen Bildung entscheidend mitgeprägt. In einem ständig wachsenden und sich verändernden Feld, das von großer Vielfalt gekennzeichnet ist, kann die Frage nach Qualität nicht eindeutig und normativ beantwortet werden. Trotz dieser Vorbehalte sind in den vergangenen Jahren Versuche unternommen worden, Qualität in der Kulturellen Bildung, wenn nicht faktisch zu standardisieren, so doch abstrakt und deskriptiv zu fassen.

Bei der Betrachtung des aktuellen Diskurses zur Qualität in der Kulturellen Bildung wird deutlich, dass es sich bei der Erarbeitung von Qualitätsstandards und Instrumenten zur Qualitätssicherung nicht nur um eine Fachdebatte handelt. Vielmehr ist es ein Ringen und Streiten um das Deutungsrecht in einem sich zunehmend professionalisierenden Feld. Kulturelle Bildung wird aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet: Die Lehrkräfte an Schulen schauen mit anderen Zielsetzungen und Erwartungen auf Projekte als diejenigen, die öffentliche Mittel verteilen. Künstler legen andere Gelingensbedingungen zugrunde als Eltern oder Kooperationspartner aus der öffentlichen Verwaltung. Auch die Verankerung in so unterschiedlichen Politikbereichen wie Kindheit und Jugend, Bildung und Kultur macht die Debatte darum, was Qualität in der Kulturellen Bildung ist, nicht leichter. Angesichts dieser Diversität erschien es nützlich, die im Feld vorhandenen Qualitätskonzeptionen genauer zu analysieren.

Recherche

Im Kontext der vorliegenden Denkschrift des Rates für Kulturelle Bildung wurde folgende Recherche in Auftrag gegeben: „Recherche, Auswertung und Darstellung von vorhandenen Qualitätskriterien und Kriterienkatalogen

im Bereich Kulturelle Bildung in Deutschland im formalen und non-formalen Bereich im Zeitraum von 2006 bis 2014“. Die wesentlichen Linien der Recherche – die Darstellung der Untersuchungsmethode, eine Auflistung der untersuchten Kataloge und der zugrunde liegenden Qualitätsverständnisse sowie die Ergebnisse – werden hier vorgestellt. Der umfassende Recherchebericht mit den detaillierten tabellarischen Auswertungen zu den untersuchten Qualitätskatalogen sowie Hinweisen auf weitere aktuelle Initiativen und Instrumente zur Qualitätsentwicklung kann online abgerufen werden.¹⁸⁵

Qualitätskataloge

Bei einer Bestandsaufnahme der Qualitätsinstrumente in der deutschen Landschaft der Kulturellen Bildung wird deutlich, dass zum einen die großen, überregionalen Fachverbände Qualitätskataloge herausbringen, zum anderen eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Initiativen zur Qualitätssicherung in der praktischen Arbeit im Rahmen von Projekten und Trägern existiert. Aufgrund der Komplexität des Feldes und der großen Anzahl an Konzepten und Methoden zur Qualität auf der jeweiligen Projektebene ist es kaum möglich, dieses Engagement vollständig zu erfassen.

So konzentriert sich die vorliegende Untersuchung auf Konzepte und Instrumente, die aufgrund ihrer deutschlandweiten, teilweise disziplinübergreifenden Bedeutung exemplarisch sind für den aktuellen Diskurs. Vor diesem Hintergrund wurden sieben überregionale Qualitätskataloge¹⁸⁶ und zwei Studien ausgewählt:

1. Fachspezifische Qualitätskataloge

- a. Verband deutscher Musikschulen e.V.: Qualitätssystem Musikschule¹⁸⁷
- b. Deutscher Museumsbund e.V.: Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit. Berlin, 2008.
http://www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/Qualitaetskriterien_Museen_2008.pdf
- c. Deutscher Museumsbund (Hrsg.): schule@museum – Eine Handreichung für die Zusammenarbeit. Berlin, 2011.
http://www.museumsbund.at/uploads/standards/DMB_schulemuseum_2011.pdf
- d. Bundesverband Tanz in Schulen e.V.: Qualitätsrahmen. Köln, 2010.
http://www.bv-tanzschulen.de/fileadmin/Dateien/pdf_Dateien/TISbv_Poster_A2_QualiRahmen_final.pdf

2. Fachübergreifende Qualitätskataloge

- a. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gGmbH (Hrsg.): Qualität in Kulturkooperationen. Berlin, 2008.
<http://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/ah-11.pdf>
- b. Qualitätsmanagementinstrument für Kooperationen „Kultur macht Schule“. Remscheid, 2007.
http://www.kultur-macht-schule.de/fileadmin/user_upload/QMI_KmS12_07_2007.pdf
- c. Institut für soziale Arbeit e.V. (Hrsg.): QUIGS 2.0. - Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen. Modul Kultur: Kulturelle Bildung vermitteln. Münster 2009.
http://www.ganztag.nrw.de/upload/pdf/quigs/Modul_P_07__Kulturelle_Bildung_vermitteln_.pdf

3. Studien

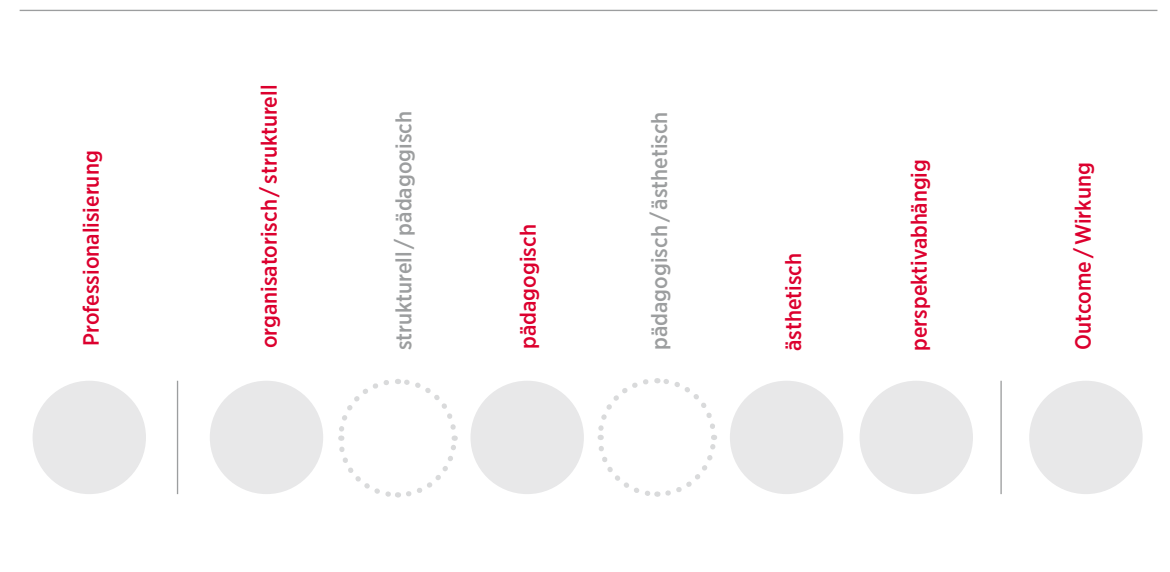
- a. Keuchel, Susanne/Aescht, Petra: Potenzialstudie zu Kinder- und Jugendkulturprojekten. Eine empirische Untersuchung zu den Qualitätsmerkmalen der Kinder- und Jugendkulturarbeit in Deutschland. Bonn, 2007.
http://www.pwc.de/de/engagement/assets/PwC_Stiftung_Potenzialstudie_2007.pdf
- b. Wimmer, Michael/Schad, Anke/Nagel, Tanja: Ruhratlas Kulturelle Bildung. Studie zur Qualitätsentwicklung kultureller Bildung in der Metropole Ruhr. Essen, 2013.
http://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Wimmer_et_al_Ruhratlas_Kulturelle_Bildung.pdf

Methode

Um eine Vergleichbarkeit der sehr unterschiedlichen Qualitätskataloge herzustellen, war die Entwicklung eines Schemas notwendig. Das Qualitätsraster aus dem „Ruhratlas Kulturelle Bildung“¹⁸⁸ von Michael Wimmer verdeutlicht, welche Qualitäten im Querschnitt der von ihm ausgewählten Qualitätskataloge hohe Bedeutung haben und häufig auftauchen. Um den detaillierten Informationen der einzelnen Kataloge gerecht zu werden, war jedoch eine größere Einteilung notwendig, die sechs Bereiche umfasst: Professionalisierung, organisatorisch/strukturelle Qualitäten, pädagogische Qualitäten, ästhetische Qualitäten, Qualitäten, die von der jeweiligen Perspektive abhängig sind, und schließlich Outcome/Wirkung.

Im Bereich ‚organisatorisch/strukturelle Qualitäten‘ wurden Merkmale zusammengefasst, die Strukturen und Rahmenbedingungen in Prozessen der Kulturellen Bildung beschreiben (z. B. der rechtliche Rahmen, das Finanzmanagement, der Organisationsrahmen). Unter ‚pädagogische Qualitäten‘ wurden Merkmale gebündelt, die die Qualität des pädagogischen Handelns und pädagogische Prozesse beschreiben (z. B. Aktions- und Sozialformen, didaktische Methoden, Bildungsverständnis). Künstlerisch-ästhetische Qualitätsmerkmale hinsichtlich des Produkts und des Prozesses wurden im Bereich ‚ästhetische Qualitäten‘ zusammengefasst. Diese drei Bereiche beschreiben Qualitäten, denen im Prozess¹⁸⁹ von Projekten der Kulturellen Bildung eine hohe Bedeutung zukommt. Deutlich wird, dass die drei Bereiche der organisatorischen, pädagogischen und ästhetischen Qualitäten nicht durchgehend eindeutig voneinander abgegrenzt werden können. Hier finden sich Qualitätsmerkmale, die in der Schnittmenge von zwei Bereichen liegen. Darüber hinaus gibt es perspektivabhängige Qualitätsmerkmale. Sie können sowohl aus pädagogischer, organisatorischer oder ästhetischer Perspektive betrachtet, beschrieben und definiert werden.

Eine fünfte Kategorie beschreibt die ‚Professionalisierung‘, also die Qualifizierung von Akteuren. Diese liegt genau wie die sechste Kategorie ‚Outcome/Wirkung‘ außerhalb des Prozessgeschehens.



Schema zur Gruppierung der Qualitätsmerkmale

Ergebnisse

Insgesamt wird deutlich, dass die einzelnen Fachverbände mit dem Thema Qualitätssicherung sehr unterschiedlich umgehen: Während sich die einen über in der Wirtschaft etablierte Modelle zur Qualitätssicherung der Qualitätsfrage annähern, suchen andere nach ganzheitlich-situativen Konzeptionen. Während auf der Homepage des einen Verbands Qualitätssicherung schnell zu finden ist, erschließen sich andere Konzeptionen erst nach der Lektüre mehrerer Verbandsveröffentlichungen. Qualitätsbeschreibungen erfüllen offenbar mehrere Aufgaben: Sie können neben ihrer eigentlichen Funktion, den Prozess Kultureller Bildung zu steuern, auch als Legitimationsgrundlage, als Abgrenzungsmerkmal, als Argumentationshilfe für Förderanträge oder als Grundlage für Evaluationen fungieren. Über die Qualitätskataloge hinaus gibt es eine Vielzahl weiterer Initiativen und Projekte, die zur Qualitätssicherung und -steigerung beitragen, wie z. B. Wettbewerbe oder Projektdatenbanken, die den Transfer von Erfahrungen möglich machen sollen. Auf diese Initiativen kann hier nicht eingegangen werden.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung der Qualitätskataloge dargestellt. Zunächst geht es um die Frage nach den zugrunde liegenden Qualitätsverständnissen, bevor der Fokus auf einzelne Qualitätsmerkmale gerichtet wird. Aus diesen wird schließlich der Aspekt ‚Teilhabe‘ gesondert herausgegriffen.

Qualitätsverständnisse

Entscheidend für die Gestaltung und Formulierung eines Qualitätskatalogs ist das zugrunde liegende Verständnis von Qualität und Qualitätssicherung. Zur besseren Orientierung bietet es sich daher an, die Qualitätsverständnisse in drei grundlegende Kategorien zu unterscheiden, auch wenn diese nicht immer klar voneinander abgegrenzt werden können: das instrumentelle, objektive und situative Qualitätsverständnis.¹⁹⁰

Das **instrumentelle** Qualitätsverständnis zeichnet sich durch deskriptive Qualitätsmerkmale aus und hat zum Ziel, Normierungs- und Standardisierungsbestrebungen der Institution zu stützen und eine strategische Orientierung für die Management- bzw. Steuerungsebene zu geben. Das Augenmerk liegt dabei auf der Verbesserung von Prozessabläufen, den organisatorischen Rahmenbedingungen, der Transparenz, sowie auf der effektiven Nutzung der vorhandenen Ressourcen.

Das **objektive** Qualitätsverständnis umfasst nicht nur den institutionellen Rahmen kultureller Bildungsmaßnahmen, d. h. alles das, was durch die Institution vorgegeben ist, sondern auch die thematische Ausrichtung. Qualitätsmerkmale zeichnen sich durch Differenzierungskriterien aus. Sie beschreiben die allgemeine ‚Gütebeschaffenheit‘ einer Sache, einer Handlung, eines Produkts oder eines Akteurs. Statt von den Wirkungen, Ergebnissen oder Ereignissen auszugehen, die im Prozess entstehen, werden zunehmend ökonomische Indikatoren zum Maßstab gemacht.

Eine dritte Kategorie bildet das **situative** Qualitätsverständnis. Dieses leitet sich aus den qualitativen Bestimmungen der jeweiligen projektbezogenen Zielsetzung ab. Weder wird die institutionelle Standardisierung noch die ökonomische Effizienz in den Mittelpunkt der Qualitätsmerkmale gestellt, sondern die inhaltliche Zielsetzung und die sich daraus ergebenden operativen Umsetzungsmöglichkeiten. Die Entscheidung, welche Zielsetzungen im Blickpunkt stehen und welche Qualitätsmerkmale damit verbunden sind, ist das Ergebnis gesellschaftlicher, institutioneller und politischer Auseinandersetzungen.

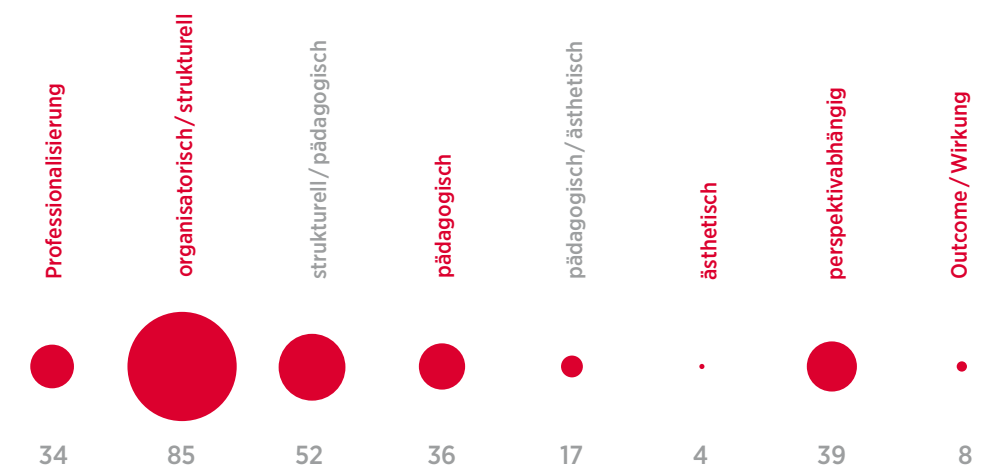
Bei der Untersuchung der Qualitätskataloge wurde deutlich, dass den wenigsten ein klar formuliertes und eindeutig zuzuordnendes Qualitätsverständnis zugrunde liegt

Es lässt sich auch feststellen, dass in der Tendenz eher von einem instrumentellen Qualitätsverständnis ausgegangen wird. Dies ist überwiegend durch den wirtschaftlich-technischen Hintergrund zu erklären, der den gesamten Qualitätsdiskurs, nicht nur in der Kulturellen Bildung, mitbestimmt.

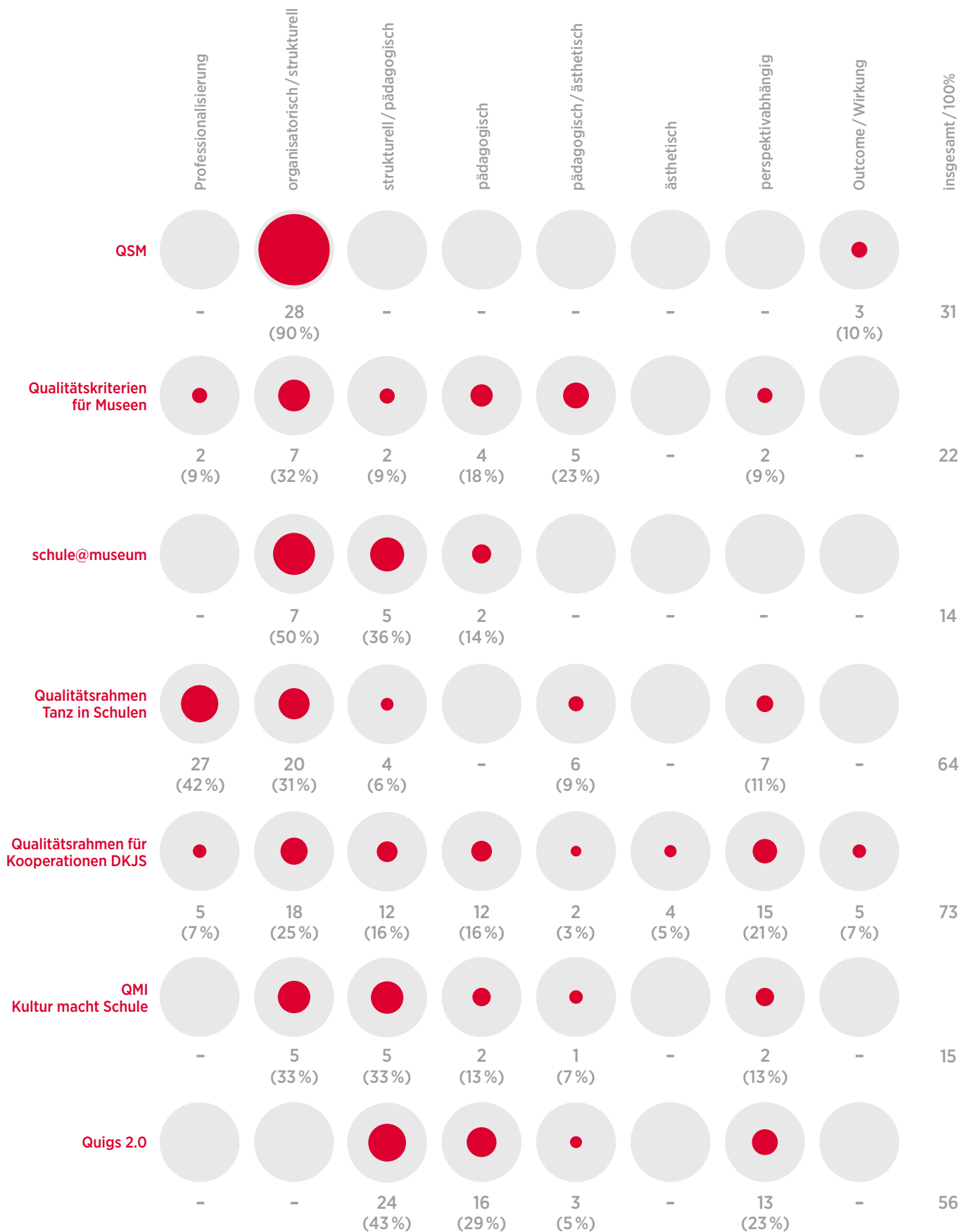
Qualitätsmerkmale

Was ist nun ‚Qualität‘ in der Kulturellen Bildung? Da es nicht darum gehen kann, ein unumstößliches Konzept von ‚Qualität‘ im Bereich Kultureller Bildung zu formulieren, gehen die Ersteller der ausgewählten Qualitätskataloge in der Regel indikatoren gestützt vor. Sie entwickeln Indikatoren im Sinne von Merkmalen für gelungene Projekte und Prozesse. Anders als Kriterien sind diese Merkmale keine notwendige Bedingung für Qualität, sondern erhöhen lediglich die ‚Gelingenswahrscheinlichkeit‘ von kulturellen Bildungsprozessen. In diesem Sinne wird auch im Folgenden unabhängig vom Sprachgebrauch in den einzelnen Katalogen von ‚Merkmalen‘ und nicht von ‚Kriterien‘ gesprochen.

Die Auswertung der einzelnen Qualitätskataloge zeigt, dass die quantitative Verteilung der einzelnen Merkmale auf die verschiedenen Qualitätsbereiche sehr unterschiedlich ist (vgl. Abbildungen S. 106). In der Gesamtschau wird jedoch deutlich, dass ein Schwerpunkt auf dem organisatorisch/strukturellen Bereich liegt. Objektive und klar zu definierende Merkmale sind hier leicht zu formulieren; alle Akteure werden sich schnell über die Notwendigkeit von gut ausgestatteten Räumen und Materialien verständigen können. Ähnlich verhält es sich bei den Merkmalen zur Professionalisierung sowie zu pädagogischen Merkmalen von Qualität.¹⁹¹ Dagegen fällt auf, dass deutlich weniger als zehn Prozent der gesamten Merkmale aller untersuchten Kataloge für Qualität auf die ästhetische Dimension abzielen. Es liegt auf der Hand, dass die Qualität von künstlerischen Prozessen und Produkten verhältnismäßig schwer zu beschreiben und zu bestimmen ist. Wenn die Künste jedoch ein wesentliches Referenzsystem für Kulturelle Bildung bilden sollen, werden auch in diesem Bereich Merkmale benötigt, an denen sich die Akteure in der Praxis orientieren können.



Verteilung aller Qualitätsmerkmale der untersuchten Qualitätskataloge auf die Bereiche



Neben der großen Bandbreite und Diversität von Qualitätsmerkmalen ist auffällig, dass es Merkmale gibt, die in vielen Katalogen gemeinsam vorkommen. Hier lassen sich fünf Schwerpunkte benennen:

- **Qualität der Ausstattung** in räumlicher und finanzieller Hinsicht
- **Qualität des Personals** und hiermit auch die Fragen nach Qualifikation und Ausbildung von Akteuren in der Praxis
- **Qualität der Vernetzung und Kooperation** mit unterschiedlichen Partnern und in den Sozialraum hinein im Sinne von Bildungslandschaften
- **Qualität der Vermittlung und pädagogische Qualität**, hier insbesondere die Partizipation von Kindern und Jugendlichen, sowie ein Lebensweltbezug in Projekten der Kulturellen Bildung
- **Qualität der Weiterentwicklung** von Projekten und Konzeptionen und damit auch eine professionelle Prozesssteuerung in Planung, Konzeption und Kommunikation während des Projekts

Teilhabe

Auch wenn der Begriff nur in wenigen Qualitätskatalogen explizit benannt wird, lässt sich eine Reihe von Merkmalen in den Katalogen finden, die auf den Aspekt ‚Teilhabe‘ verweisen. Durch die vermehrte Kooperation zwischen Schulen und außerschulischen Bildungspartnern im Kontext der Ganztagschulentwicklung entstehen Bündnisse und Strukturen mit dem Ziel, Kinder und Jugendliche unabhängig von ihrer sozialen und kulturellen Herkunft zu erreichen und einzubeziehen. Die Qualität und das Gelingen solcher Kooperationen zu beschreiben, ist als besonderer Schwerpunkt der in den vergangenen Jahren entstandenen Qualitätskataloge erkennbar.

Die aktive Teilhabe nicht nur von Kindern und Jugendlichen, sondern auch die Einbindung von Eltern und anderen Akteuren in den Prozess der Kulturellen Bildung ist ein weiterer zentraler Punkt. Eine flexible Gestaltung von Projektverläufen, die Diskussion über Ziele, Strukturen und Umsetzung von Projekten und nicht zuletzt eine offene, fehlerfreundliche und kreative Umgebungssituation, die die Begegnung von Teilnehmern unterschiedlicher Herkunft ermöglicht, sind Ideale, nach denen die Autoren vieler Qualitätskataloge streben.

Die aktive Auseinandersetzung mit der Frage nach Qualität kann grundsätzlich als Beitrag zur ‚Teilhabe‘ an Projekten Kultureller Bildung verstanden werden. Bestenfalls fördert die Diskussion und Anwendung von Qualitätskatalogen die offene Kommunikation der Akteure untereinander, ermöglicht eine reflektierte Begleitung und Steuerung von Prozessen und lenkt somit die Aufmerksamkeit auch auf mögliche Probleme und Hindernisse. So kann die

genaue Definition von Zielgruppen, eine zielgruppengerechte Kommunikation und eine Evaluation über die Erreichung dieser Zielgruppe ein Schritt sein, um Projekte hinsichtlich der Frage nach ‚Teilhabe‘ bewusst zu konzipieren.

Fazit

Es ist ein Allgemeinplatz, dass die Qualität der Planung, Steuerung, Umsetzung und Nachbereitung Kultureller Bildung immer von den Akteuren abhängt. Das zeigt aber auch die Untersuchung der Qualitätskonzepte, in denen die Professionalisierung und Qualität des Personals eine wichtige Rolle spielen. Die Initiativen zur Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung sind darüber hinaus von entscheidender Bedeutung, weil in ihnen deutlich wird, dass Qualität in der Kulturellen Bildung nur im Zusammenspiel der unterschiedlichen Dimensionen – Professionalisierung, Organisation, Pädagogik und Ästhetik – entstehen kann. Wünschenswert wäre eine stärkere Orientierung am situativen Qualitätsverständnis, um damit zur Weiterentwicklung und Interpretation von Qualitätsmerkmalen einzuladen. Dies sollte im Idealfall zu Beginn eines Projektes, einer Kooperation oder einer Programmentwicklung von möglichst vielen Akteuren gemeinsam geschehen.

Entscheidend ist, dass Instrumente zur Qualitätsentwicklung und -sicherung im Bereich Kultureller Bildung den jeweiligen Strukturen angemessen sein müssen. Angesichts fehlender Evaluationen und begleitender Forschung zur Umsetzung der Qualitätskataloge sind weitere Recherchen zur Frage, wie die bestehenden Kataloge in der Praxis angewendet werden, erforderlich.

Eine markante Leerstelle vor dem Hintergrund der Qualitätskataloge betrifft die Formulierung von ästhetischen Qualitätsmerkmalen: Woran wird Qualität im künstlerischen Prozess und Produkt erkennbar? Was sind die den Künsten inhärenten Eigenheiten, die in Projekten der Kulturellen Bildung nicht fehlen dürfen? Welche sind ihr angemessen? Wie viele künstlerische Anteile braucht Kulturelle Bildung, um sich von der Beliebigkeit anderer kreativer Projekte abgrenzen zu können? Welche Merkmale aus dem Diskurs über Kunst und Künste können im Kontext Kultureller Bildung Orientierung geben und für eine Erweiterung des Blickwinkels sorgen? Diese Fragen sollten diskutiert und in praktisch nutzbare Konzepte überführt werden.

ENDNOTEN

- 1 Der Text bildet eine Gemeinschaftsleistung des Rates. Die Konzeption des Textes ist von den Mitgliedern gemeinsam erarbeitet worden. Eine Arbeitsgruppe aus Ratsmitgliedern und Mitarbeitern der Geschäftsstelle hat auf der Grundlage von in der Geschäftsstelle erarbeiteten Vorlagen die Entwürfe für den analytischen Teil des Textes erstellt (Johannes Bilstein, Frank Jebe, Sebastian Konietzko, Margrit Lichtschlag, Eckart Liebau, Holger Noltze, Diemut Schilling, Lisa Unterberg).
- 2 Vgl.: Schneider, Wolfgang/Saez, Jean-Pierre/Bordeaux, Marie-Christine u. a. (Hrsg.) (2014): Das Recht auf Kulturelle Bildung. Ein deutsch-französisches Plädoyer, Berlin, Kassel.
- 3 Wie beispielsweise die Studiengänge „Kunst – Medien – Kulturelle Bildung“ (Nebenfach Bachelor of Arts/B.A.) an der Goethe-Universität Frankfurt am Main oder der Weiterbildungsmaster „Kulturelle Bildung an Schulen!“ der Philipps-Universität Marburg in Kooperation mit der ALTANA Kulturstiftung.
- 4 Beispielsweise gab das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Jahr 2013 „Richtlinien zur Förderung von Entwicklungs- und Erprobungsvorhaben zur pädagogischen Weiterbildung von Kunst- und Kulturschaffenden“ heraus. Online verfügbar unter: <http://www.bmbf.de/foerderungen/22590.php> (letzter Zugriff: 10.08.2014).
- 5 Wierschke, Annette (1996): Schreiben als Selbstbehauptung. Kulturkonflikt und Identität in den Werken von Aysel Özakın, Alev Tekinay und Emine Sevgi Özdamar. Mit Interviews (Annette Wierschke), Frankfurt am Main, S. 195, S. 261.
- 6 Vgl.: Kultur.Forscher! konkret. Ästhetische Forschung in der Schule – Einblicke in die Praxis: „Alles Physik – oder?“, Praxisheft Nr. 1/2014. Online verfügbar unter: http://www.kultur-forscher.de/fileadmin/system/dokumente/Relaunch_2012/Kultur.Forscher-Praxis/Praxiseinblick/14-2-11_Praxiseinblick_1_2014.pdf (letzter Zugriff: 22.07.2014).
- 7 Vgl.: Von Kindern für Kinder: Neuer Multimediaguide zur Sammlung im K20 (Kunstsammlung NRW).
- 8 Ein Beispiel für die Entwicklung von eigenen Tanzstücken durch Jugendliche und Choreografen ist die TanzZeit-Jugendcompany in Berlin, die 2008 ins Leben gerufen wurde.
- 9 Zu nennen ist beispielsweise die öffentliche Diskussionsveranstaltung der Kulturpolitischen Gesellschaft in Berlin Anfang 2005 mit dem Titel „Kulturelle Grundversorgung – Rettungsanker oder Trugbild der Kulturpolitik?“.
- 10 Vgl.: OECD (2013): Die OECD in Zahlen und Fakten 2013. Wirtschaft, Umwelt, Gesellschaft, S. 195. Online verfügbar unter: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/3012025ec080.pdf?expires=1406016193&id=id&accname=guest&checksum=2801A375FCE2A51B3797144C778A1EC7> (letzter Zugriff: 25.07.2014).
- 11 1,67% des Gesamtvolumens wurden 2007 für Kulturelle Bildung aufgewendet. Vgl.: Keuchel, Susanne (2013): mapping // kulturelle-bildung, Essen, S. 62. Online verfügbar unter: http://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Keuchel_mapping_kulturelle-bildung.pdf (letzter Zugriff: 25.07.2014).
- 12 Liebau, Eckart (2014): Leibliches Lernen. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens, Weinheim, Basel, S. 102.
- 13 Hoffmann, Hilmar (1979): Kultur für alle. Perspektiven und Modelle, Frankfurt am Main.
- 14 Für eine ausführliche Darstellung der Wirkungsfelder vgl.: Rat für Kulturelle Bildung (2013): Alles immer gut. Mythen Kultureller Bildung, Essen, S. 22 ff.
- 15 Vgl.: BKM-Preis Kulturelle Bildung, der im Jahr 2014 unter dem Schwerpunkt „Brücken bauen durch Kultur“ vergeben wurde. Online verfügbar unter: http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Bundesregierung/BeauftragtefuereKulturundMedien/kultur/kulturelleBildung/bkmPreis/_node.html (letzter Zugriff: 10.08.2014). Vgl. darüber hinaus die Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises. Online verfügbar unter: <http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/8779.asp> (letzter Zugriff: 25.07.2014).
- 16 Beispielsweise die Komische Oper Berlin mit dem Programm „Selam Opera!“ oder das Gorki Theater mit dem „Gorki X“.
- 17 Vgl.: Föhl, Patrick S./Lutz, Markus (2010): Publikumsforschung in öffentlichen Theatern und Opern. In: Glogner, Patrick/Föhl, Patrick S. (Hrsg.): Das Kulturpublikum. Fragestellungen und Befunde der empirischen Forschung, Wiesbaden, S. 23-96.
- 18 Vgl.: Keuchel, Susanne/Larue, Dominic (2012): Das 2. Jugend-Kultur-Barometer. „Zwischen Xavier Naidoo und Stefan Raab...“, Köln.
- 19 Vgl.: Bilstein, Johannes (2013): Qualitätskriterien aus den Künsten. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung. Dokumentation der Fachtagung am 6. und 7. Juni 2013 in Berlin, Bonn, S. 61-63.
- 20 Beispielsweise bei den Theorien zur Konstruktivistischen Didaktik oder zum Sozialen Lernen. Vgl. dazu: Reich, Kersten (2012): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool, Weinheim, Basel und Bandura, Albert (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie, Stuttgart.
- 21 Fuchs, Max: Kulturelle Bildung als neoliberale Formung des Subjekts? Eine Nachfrage, S. 5. Online verfügbar unter: <http://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-neoliberale-formung-des-subjekts-nachfrage> (letzter Zugriff: 25.07.2014).
- 22 Vgl.: Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz Günter u. a. (Hrsg.) (2010): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven, Weinheim, München, Bd. 16.
- 23 Noltze, Holger (2010): Die Leichtigkeitslüge. Über Musik, Medien und Komplexität, Hamburg, S. 192.
- 24 Liebau, Eckart (2011): Benimmerziehung. In: Ders./Zirfas, Jörg (Hrsg.): Die Bildung des Geschmacks. Über die Kunst der sinnlichen Unterscheidung, Bielefeld, S. 45-61.
- 25 Vgl.: Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart.

26 Der Bericht des UN-Sonderberichterstatters Vernor Muñoz attestierte 2006 dem deutschen Bildungssystem eine diskriminierende Selektivität. 2010 befand die Studie der Bertelsmann Stiftung „Soziale Gerechtigkeit in der OECD – Wo steht Deutschland?“, dass Bildungserfolge zu stark von der sozioökonomischen Herkunft der Kinder und Jugendlichen abhängen. Diese Aussagen wurden 2012 im Nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland 2012“ bekräftigt. Vgl.: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bielefeld. Online verfügbar unter: <http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=10203> (letzter Zugriff: 25.07.2014).

27 Vgl.: Vester, Michael (2004): Die sozialen Milieus und die gebremste Bildungsexpansion. In: Report (27) 1/2004, S. 27. Online verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/vester0401.pdf> (letzter Zugriff: 22.07.2014).

28 Vgl.: Bourdieu, Pierre (2013²³): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Berlin.

29 Z. B. auf dem Symposium „Selam Opera! - Interkultur im Kulturbetrieb“ am 29./30.03.2014 an der Komischen Oper Berlin. Die Tagung „mind the gap“ am 9./10.01.2014 in Berlin wurde durch die Intervention „mind the trap“ auf die eigene defizitäre Ausrichtung hingewiesen.

30 Vgl.: Terkessidis, Mark (2010): Interkultur, Berlin.

31 Ebd., S. 134.

32 Vgl.: Schneider, Wolfgang (Hrsg.) (2011): Theater und Migration. Herausforderungen für Kulturpolitik und Theaterpraxis, Bielefeld sowie Sharifi, Azadeh (2011): Theater für Alle? Partizipation von Postmigranten am Beispiel der Bühnen der Stadt Köln, Frankfurt a. M.

33 Vgl.: Keuchel, Susanne (2011): Kulturelle Identitäten in Deutschland. Untersuchungen zur Rolle von Kunst, Kultur und Migration. In: Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Theater und Migration. Herausforderungen für Kulturpolitik und Theaterpraxis, Bielefeld, S. 21-33.

34 Zu nennen wäre beispielsweise die Gründung der Zukunftsakademie NRW, die die Themen Interkultur, Kulturelle Bildung und Stadtgesellschaft aus der Perspektive verschiedener Disziplinen heraus beleuchtet. Darüber hinaus beschäftigt sich die Zukunftsakademie mit Zukunftsfragen, die sich aus der Diversifizierung der modernen Stadtgesellschaft ergeben.

35 Der Begriff wurde u. a. vom Berliner Theater Ballhaus Naunynstraße geprägt. Mit ‚postmigrantisch‘ werden die Geschichten und Sichtweisen derer umschrieben, die nicht selbst migriert sind, aber den Migrationshintergrund als kollektive und persönliche Erinnerung mitbringen.

36 Vgl. insbesondere: Welsch, Wolfgang (2009): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska, Lucyna/Machold, Claudia (Hrsg.): Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenz, Bielefeld, S. 39 ff.

37 Vgl. den Maßnahmenkatalog von der „Bonner Erklärung zur Inklusiven Bildung in Deutschland“. Online verfügbar unter: http://www.unesco.de/gipfel_inklusion_erklaerung.html (letzter Zugriff: 25.07.2014).

38 Schäffter, Ortfried (2013): Inklusion und Exklusion aus relationaler Sicht. Eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Inklusionsprozessen. In: Burtscher, Reinhard/Ditschek, Eduard Jan/Ackermann, Karl-Ernst u. a. (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog, Bielefeld, S. 54.

39 Vgl.: Brinker, Patricia/Cloos, Peter/Oehlmann, Sylvia (2010): Musikalische Bildung in der Qualifizierung für Kindertagesstätten in Nordrhein-Westfalen, Hildesheim.

40 Vgl.: Bourdieu/Passeron: Die Illusion der Chancengleichheit.

41 Vgl.: Hopf, Wulf (2010): Freiheit, Leistung, Ungleichheit. Bildung und soziale Herkunft in Deutschland, Weinheim.

42 Zuletzt in: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen, Bielefeld, S. 6.

43 Vgl.: Weishaupt, Horst/Scherer, Rosa/Tarazona, Mareike u. a. (2013): Zur Situation kultureller Bildung an Schulen. Ergebnisse einer Schulleitungsbefragung 2011, Frankfurt am Main. Online zugänglich unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8280/pdf/MatBild_Bd33.pdf (letzter Zugriff: 25.07.2014).

44 Mit der Entdeckung des ‚Kulturpublikums‘ seit den 1990er Jahren haben sich viele Berufsfelder aufgetan – vor dem Hintergrund dieser Entwicklung gibt es aktuell 364 Studiengänge zur außerschulischen Kulturvermittlung. Ausführliche Beschreibungen in: Blumenreich, Ulrike (Hrsg.) (2012): Studium, Arbeitsmarkt, Kultur. Ergebnisse des Forschungsprojektes, Essen.

45 11,5% des Personals im Unterricht und 47,8 % des Personals bei den außerunterrichtlichen Angeboten im künstlerischen Bereich an Schulen sind Honorarkräfte. Vgl. dazu: Weishaupt/Scherer/Tarazona: Zur Situation kultureller Bildung an Schulen, S. 45.

46 Die Tate Modern stellte fest, dass ihre Programme für verschiedenste Migranten/-innengruppen von den Angesprochenen aktiv zurückgewiesen wurden. Vgl. dazu den Vortrag „Wer vermittelt eigentlich was an wen? - Vielheit und Urbanität als Herausforderung für Kunstvermittlung“ von Mark Terkessidis auf dem Forum „Rettet Kulturvermittlung die (Kultur-)Welt?“ am 20. Januar 2012 in Basel.

47 Für eine detaillierte Besprechung der rezeptions-, produktions- und werkästhetischen Dimension vgl.: Liebau, Eckart (2013): Ästhetische Bildung: Eine systematische Annäherung. In: Scheunpflug, Annette/Prenzel, Manfred (Hrsg.): Kulturelle und Ästhetische Bildung (Sonderheft 21/2013 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft), Wiesbaden, S. 27–41.

48 Alles immer gut. Mythen Kultureller Bildung, S. 49.

49 Der Begriff ‚Kultur‘ in seiner bildungstheoretischen Bedeutung geht auf Cicero zurück. Er setzt in seinem Werk zur Landschaftspflege die ‚cultura agri‘ mit der ‚cultura animi‘ gleich. Seiner Auffassung nach sollte sich jeder um die eigene Seele kümmern wie der Bauer um seinen Acker. Er meinte mit ‚cultura‘ weiterhin, dass das Subjekt in bewussten Bezug zu sich selbst tritt – diese Fähigkeit muss man erst entwickeln.

50 Mit dem Ausbau der Ganztagschulen sind seit 2003 kulturelle Bildungsangebote von Künstlern, Kulturpädagogen und Kulturinstituten stärker in den Fokus des formalen Bildungssystems gerückt. Dabei wurde eine über die einschlägigen Fächer in der Schule hinausgehende strukturelle Verankerung der Kulturellen Bildung in der Schule und in außerschulischen Institutionen entwickelt.

51 Vgl.: Alles immer gut. Mythen Kultureller Bildung, S. 47-50.

52 Anregung und Orientierung lieferten u. a. die Vorschläge von Johannes Bilstein. Vgl.: Ders.: Qualitätskriterien aus den Künsten, S. 61-63.

53 Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2011): Zum Wesen der ästhetischen Erfahrung und ihrer Bedeutung für Bildungsforschung und Neuroästhetik. In: Herrmann, Karin (Hrsg.): Neuroästhetik. Perspektiven auf ein interdisziplinäres Forschungsgebiet. Beiträge des Impuls-Workshops am 15. und 16. Januar 2010 in Aachen, S. 88. Online verfügbar unter: http://www.akwg.rwth-aachen.de/fileadmin/user_upload/PDFs/Band_10.volltext.frei.pdf (letzter Zugriff: 25.07.2014).

54 Copei, Friedrich (1960): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess, Heidelberg, S. 17.

55 Ebd., S. 21.

56 Friedrich Copei macht den ‚erhellenden Moment‘, das ‚plötzliche Gelingen‘ am ‚Schaffen genialer Menschen, an der Arbeit der großen Erfinder und Entdecker‘ deutlich, ‚weil hier der Vorgang besonders ursprünglich und intensiv ist‘ (Ebd., S. 28).

57 Schulze, Theodor (2006²): Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft. Gegenstandsbereich und Bedeutung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Wiesbaden, S. 47.

58 Dora Diamant: Mein Leben mit Franz Kafka. In: Koch, Hans-Gerd (Hrsg.) (1995): „Als Kafka mir entgegenkam ...“. Erinnerungen an Franz Kafka, Berlin, S. 174-185.

59 Fuchs, Thorsten (2011): Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung, Bielefeld, S. 390.

60 Vgl.: Bilstein, Johannes (2010): Können kleine Kinder Kunst verstehen? Was bewirkt ästhetische Bildung? In: Ders./Neysters, Sylvia (Hrsg.): Kinder entdecken Kunst. Kulturelle Bildung im Elementarbereich, Oberhausen, S. 13-30.

61 Bilstein, Johannes (2004): Der ekstatische Moment im Bildungsprozess. In: Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie, Bd. 13/Heft 2, S. 296.

62 Reinwand, Vanessa-Isabelle (2008): „Ohne Kunst wäre das Leben ärmer“. Zur biografischen Bedeutung aktiver Theater-Erfahrung, München, S. 136.

63 Vgl.: Mandel, Birgit (2010): Nicht-Kulturnutzer. Empirische Befunde und Anreizstrategien für ein neues Publikum. In: Hennefeld, Vera/Metje, Ute-Marie (Hrsg.): Demografischer Wandel als Herausforderung für Kultur und ihre Evaluierung. Dokumentation der Frühjahrstagung 2010 des AK Kultur und Kulturpolitik, S. 17. Online verfügbar unter: www.alt.degeval.de/calimero/tools/proxy.php?id=22951 (letzter Zugriff 22.07.2014).

64 Vgl.: Keuchel, Susanne (2012): Das 1. InterKulturBarometer. Migration als Einflussfaktor auf Kunst und Kultur, Köln.

65 Die Bedeutsamkeit der Pluralität kultureller Erfahrungen und Aktivitäten steht insbesondere in der Tradition der Postmoderne und findet in Lebensstilkonzepten wie der so genannten Erlebnisgesellschaft ihre Entsprechung. Zu den Begriffen ‚Postmoderne‘ und ‚Erlebnisgesellschaft‘ vgl.: Lyotard, Jean François (1990): Beantwortung der Frage: Was ist postmodern? In: Engelmann, Peter (Hrsg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart, Stuttgart, S. 33-48 sowie Schulze, Gerhard (2005²): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Mit einem aktuellen Vorwort des Autors, Frankfurt am Main.

66 Miller, Arthur (1989): Zeitkurven. Ein Leben, Frankfurt am Main, S. 80-81.

67 Ein zentrales Thema der Soziologie ist das Verhältnis von Sozialstruktur und Kultur. Dieses wird als das eigenständige Forschungsgebiet ‚Lebensstilforschung‘ behandelt. Darüber hinaus liefert z. B. die SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH mit Sinus-Milieus® kommerzielle Daten.

68 Beispielsweise liefert das 2. Jugend-KulturBarometer Datenmaterial zur Kulturpartizipation der 14- bis 24-Jährigen in Deutschland. Sowohl kulturelle Interessen als auch Einstellungen und Wünsche zum Kulturbesuch wurden untersucht.

69 Shell Deutschland (Hrsg.) (2010): Jugend 2010. 16. Shell Jugendstudie, Frankfurt a. M.

70 Reuband, Karl-Heinz (2002): Opernbesuch als Teilhabe an der Hochkultur. Vergleichende Bevölkerungsumfragen in Hamburg, Düsseldorf und Dresden zum Sozialprofil der Besucher und Nichtbesucher. In: Heinrichs, Werner/Klein, Armin (Hrsg.): Deutsches Jahrbuch für Kulturmanagement 2001, Bd. 5, Baden-Baden, S. 42-55.

71 Vgl.: Keuchel/Larue: Das 2. Jugend-KulturBarometer.

72 Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG) vom 23. Mai 1949, zuletzt geändert durch Art. 1 G v. 11.7.2012 I 1478, Art. 71.

73 Burzan, Nicole (2011⁴): Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien, Wiesbaden, S. 8.

74 Verschiedene Grade der Beteiligung wurden in Stufenmodellen zur Partizipation u. a. in den Studien von Richard Schröder, Wolfgang Gernert oder Roger Hart entwickelt, die den fließenden Übergang einer graduellen und hierarchischen Abfolge von Selbst- und Mitbestimmung darstellen.

75 Liebau, Eckart (1999): Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe, Weinheim, München, S. 37.

76 Hoffmann, Hilmar (1979): Kultur für alle. Perspektiven und Modelle, Frankfurt am Main.

77 Das Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB) wurde von 2003 bis 2007 von der Bundesregierung aufgelegt.

78 Auf der internationalen und nationalen Ebene sind das die Kinderrechtskonvention und die Charta der Grundrechte der Europäischen Union.

79 Vgl. dazu: Fuchs, Max (2012): Kulturelle Bildung als Menschenrecht? In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung, München, S. 91-94.

80 Walser, Martin (1965): Erfahrungen und Leseerfahrungen, Frankfurt am Main, S. 113-123.

81 Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR), Art. 27.

82 Sozialgesetzbuch (SGB), Achtes Buch (VIII), § 9: Kinder- und Jugendhilfe, Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG).

83 Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend: Richtlinien über die Gewährung von Zuschüssen und Leistungen zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP) vom 16. Januar 2012, S. 145. Online verfügbar

unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/kjp-richtlinien-januar-2012.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (letzter Zugriff: 25.07.2014).

84 Vgl.: Scheytt, Oliver: Pflichtaufgabe, Grundversorgung, Infrastruktur. Begründungsmodelle der Kulturpolitik. Online verfügbar unter: <http://www.kubi-online.de/artikel/pflichtaufgabe-grundversorgung-infrastruktur-begrueundungsmodelle-kulturpolitik> (letzter Zugriff: 25.07.2014).

85 Verfassung des Freistaates Bayern in der Fassung der Bekanntmachung vom 15. Dezember 1998, 2. Abschnitt, Art. 131, Abs. 2.

86 Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 17. Juni 2014 (GV. NRW. S. 336) § 2, Abs. 4.

87 Ebd., § 2, Abs. 5.7.

88 Hessisches Schulgesetz in der Fassung vom 14. Juni 2005 (GVBl. I S. 441), zuletzt geändert durch das Gesetz vom 18. Dezember 2012 (GVBl. S. 645), § 2, Abs. 3.6.

89 Das Bundesverfassungsgericht rügte mit seinem Urteil (Az.: 1BvL 1/09 u. a.) vom 09.02.2010 unter anderem die Berechnung der damaligen Regelsatzhöhe für Kinder.

90 Sozialgesetzbuch (SGB) Zweites Buch (II), § 28, Abs. 7.

91 Leistungen, die 2011 in Anspruch genommen wurden, konnten noch 2012 rückwirkend geltend gemacht werden. Vgl. die Pressemitteilung des BMAS vom 29.03.2011. Online verfügbar unter <http://www.bmas.de/DE/Service/Presse/Pressemitteilungen/bildungspaket-startet.html> (letzter Zugriff am 25.07.2014).

92 Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000, Art. 2 Abs. 5 und in Baden-Württemberg das Gesetz zur Förderung der außerschulischen Jugendbildung (Jugendbildungsgesetz) in der Fassung vom 8. Juli 1996, § 2, Art. 1.

93 Vgl.: Scheytt, Oliver (2005): Kommunales Kulturrecht: Kultureinrichtungen, Kulturförderung und Kulturveranstaltungen, München, S. 201 ff.

94 Der Landtag von Rheinland-Pfalz hat im Juni 2014 einen entsprechenden Gesetzentwurf in erster Beratung behandelt. In dem Gesetzentwurf für ein Kulturfördergesetz NRW sind ebenfalls Regelungen zum Bibliothekswesen enthalten.

95 Vgl.: Gesetz über die Kulturräume in Sachsen/Sächsisches Kulturraumgesetz (SächsKRG). Online verfügbar unter: <http://revo.sax.sachsen.de/Details.do?sid=6669214177644> (letzter Zugriff: 25.07.2014).

96 Schäfer, Ute (2014): Auf einem guten Weg. Das Kulturfördergesetz für Nordrhein-Westfalen. In: Kulturpolitische Mitteilungen, Heft 145/II, S. 4.

97 Referentenentwurf zum Gesetz zur Förderung und Entwicklung der Kultur, der Kunst und der kulturellen Bildung in Nordrhein-Westfalen, § 4, Abs. 3. Online verfügbar unter: http://www.mfkjks.nrw.de/web/media_get.php?mediaid=31354&fileid=105656&sprachid=1 (letzter Zugriff: 25.07.2014).

98 Gemeindeverordnung NRW (GO NRW), § 8, Abs. 1.

99 Vgl.: Deutscher Bühnenverein (Hrsg.) (2012): Theaterstatistik 2011/2012, Köln, S. 255 u. 263. Die Summentabellen sind online verfügbar unter: <http://www.buehnenverein.de/de/publikationen-und-statistiken/statistiken/theaterstatistik.html> (letzter Zugriff: 25.07.2014).

100 Vgl.: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Kultur/Tabellen/Bibliotheken.html> (letzter Zugriff: 25.07.2014).

101 Die Forderung nach einer ‚Garantie des Bildungsminimums durch den Staat‘ knüpft an seit dem 19. Jahrhundert erhobene Kernforderungen sozialdemokratischer und (links-)liberaler Bildungspolitik an.

102 Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2007): Kultur in Deutschland. Schlussbericht der Enquete-Kommission ‚Kultur in Deutschland‘, Drucksache 16/7000, S. 377.

103 Deutscher Städtetag (Hrsg.) (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages (anlässlich des Kongresses ‚Bildung in der Stadt‘ am 22./23. November 2007), S. 2.

104 Hebborn, Klaus (2013): Außerschulische kulturelle Bildung gesetzlich absichern! In: Kulturpolitische Mitteilungen, Heft 142/III, S. 36.

105 Vgl.: Keuchel, Susanne (2014): Quo vadis - Empirische Analyse von kommunalen Gesamtkonzepten Kultureller Bildung. In: Kelb, Viola (Hrsg.): Gut vernetzt?! Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften. Mit Praxiseinblicken und Handreichungen zur Umsetzung ‚Kommunaler Gesamtkonzepte für Kulturelle Bildung‘, München.

106 Vgl. beispielsweise: Weishaupt, Horst/Scherer, Rosa/Tarazona, Mareike u. a. (2013): Zur Situation kultureller Bildung an Schulen, Frankfurt am Main.

107 Fuchs, Max (2014): Elfenbeinturm oder menschliches Grundrecht? Kulturnutzung als soziale Distinktion versus Recht auf kulturelle Teilhabe. In: Mandel, Birgit/Renz, Thomas (Hrsg.): MIND THE GAP! Zugangsbarrieren zu kulturellen Angeboten und Konzeptionen niedrigschwelliger Kulturvermittlung, Hildesheim, S. 20. Online verfügbar unter: http://www.kulturvermittlung-online.de/pdf/tagungsdokumentation_mind_the_gap_2014.pdf (letzter Zugriff: 25.07.2014).

108 Vgl.: Mertens, Gerald: Konzerthäuser und Orchester als Orte Kultureller Bildung. Online zugänglich unter: <http://www.kubi-online.de/artikel/konzerthaeuser-orchester-orte-kultureller-bildung> (letzter Zugriff: 25.07.2014).

109 Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004), S. 2. Online zugänglich unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruhe-Bildung-Kitas.pdf (letzter Zugriff: 25.07.2014).

110 Sozialgesetzbuch (SGB), Achtes Buch (VIII), § 24, 2: Anspruch auf Förderung in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege.

111 Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen, S. 5.

112 Bildung in Deutschland 2012, S. 176.

113 Vgl.: Wodzicki, Thomas (2010): Frühpädagogik: Ja, aber nicht ohne Kultur und Kunst. Zum Stand der Qualifizierung in der Kindertagesbetreuung. In: Kulturelle Bildung. Reflexionen, Argumente, Impulse. Kulturelle Bildung von Anfang an, 4. Jg./Heft 6, Remscheid, S. 7. Online zugänglich unter: http://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Fruehkindliche_Bildung/bkj_kultrBildg_6_10_web1.pdf (letzter Zugriff: 25.07.2014).

114 Vgl.: <http://www.musikschulen.de/projekte/mbvaa/index.html> (letzter Zugriff: 10.08.2014).

115 Vgl.: Landesstiftung Baden-Württemberg gGmbH (Hrsg.) (2009): Musisch-Ästhetische Modellprojekte in Kindergärten und anderen Tageseinrichtungen für Kinder. Dokumentation des Programms der Stiftung Kinderland Baden-Württemberg, Stuttgart. Online verfügbar unter: http://www.bwstiftung.de/uploads/tx_ffbwpub/musisch-aesthetische_modellprojekte.pdf (letzter Zugriff am 25.07.2014).

116 Vgl.: <http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-F414DFFD-8BBF099D/bst/hs.xsl/102276.htm> (letzter Zugriff: 10.08.2014). Darüber hinaus vgl.: Cloos, Peter/Oehlmann, Sylvia/Brinker, Patricia u. a. (2010): Musik in der Qualifizierung für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbc/SID-DDED13B5-7F2826C6/bst/xcms_bst_dms_31658_31659_2.pdf (letzter Zugriff 25.07.2014).

117 Vgl.: Keuchel, Susanne/Hill, Anja (2012): „Quo vadis?“ Empirische Analyse von kommunalen Gesamtkonzepten für Kulturelle Bildung. Online verfügbar unter: http://www.kultur-macht-schule.de/fileadmin/user_upload/Quo_Vadis/Endbericht_Kommunale_Gesamtkonzepte.pdf (letzter Zugriff: 25.07.2014).

118 Vgl.: <https://www.anschwung.de/> (letzter Zugriff: 10.08.2014).

119 Vgl.: <http://www.tuki-berlin.de/> (letzter Zugriff: 10.08.2014).

120 Vgl.: Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina/acatech. Deutsche Akademie der Technikwissenschaften/Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hrsg.) (2014): Frühkindliche Sozialisation. Biologische, psychologische, linguistische, soziologische und ökonomische Perspektiven. Online verfügbar unter: http://www.akademienunion.de/_files/Stellungnahme_Leopoldina/2014_Stellungnahme_Sozialisation.pdf (letzter Zugriff: 25.07.2014).

121 Schon seit einigen Jahren ist das Fach ‚Theater/Darstellendes Spiel‘ in Hamburg fester Bestandteil der regulären Studententafel. Ab dem Schuljahr 2011/12 ist es auch in der Grundschule verankert.

122 Vgl.: Bildung in Deutschland 2012, S. 178 f.

123 Vgl. die Homepage der Ständigen Kultusministerkonferenz der Länder: <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/aufgaben-der-kmk.html> (letzter Zugriff 25.07.2014).

124 Laut Antwortschreiben vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein vom 07.07.2014 auf die Anfrage des Rates für Kulturelle Bildung vom 16.06.2014.

125 Laut E-Mail-Antwort der Bürgerreferentin im Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg vom 08.07.2014.

126 Laut E-Mail-Antwort aus dem Referat 1.4 Kulturelle Bildung des Hessischen Kultusministeriums vom 07.08.2014.

127 Laut Antwortschreiben vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen vom 10.07.2014.

128 Vgl.: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hrsg.) (2014): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2013/14. Statistische Übersicht Nr. 386, Düsseldorf. S. 97. Online verfügbar unter: http://www.lpa.uni-koeln.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2013.pdf (letzter Zugriff am 25.07.2014).

129 Ebd., S. 98.

130 Laut E-Mail-Antwort der Pressereferentin im Kultusministerium Sachsen-Anhalt vom 07.07.2014.

131 Der Deutsche Musikrat konstatierte bereits 2010 in einem Positionspapier einen dramatischen Mangel an fachkompetenten Lehrkräften für das Fach Musik. Vgl.: Deutscher Musikrat (Hrsg.) (2012): Musikalische Bildung in Deutschland. Ein Thema in 16 Variationen, Berlin, S. 109. Online verfügbar unter: http://www.miz.org/dokumente/2012_DMR_Grundsatzpapier_Musikalische_Bildung.pdf (letzter Zugriff: 10.08.2014). In diesem Papier wird auch die unübersichtliche Situation in den Bundesländern in Bezug auf empirische Daten zur Ausbildung von und Versorgung mit Lehrkräften im Fach Musik dargestellt.

132 Zur Situation kultureller Bildung an Schulen, S. 18.

133 Bellenberg, Gabriele/Reintjes, Christian (2013): Möglichkeiten einer Ermittlung des Unterrichtsausfalls an den Schulen in Nordrhein-Westfalen. Gutachten im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW, Bochum, Brugg, S. 64.

134 Bildung in Deutschland 2012, S. 180.

135 Eine entsprechende Studie zu Kooperationen im Darstellenden Spiel zwischen Schule und Theater liegt inzwischen vor. Vgl.: Valentin, Katrin (2013): Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Theater. Empirische Ergebnisse für die Fachdebatte und hilfreiche Reflexionen für die Praxis, Münster.

136 Bildung in Deutschland 2012, S. 11.

137 Vgl.: Ständige Konferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2007 i.d.F. vom 10.10.2013). Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_02_01-Empfehlung-Jugendbildung.pdf (letzter Zugriff: 25.07.2014).

138 Die Unterstützung für soziokulturelle Teilhabe (z. B. angeleitete Angebote wie Museumsbesuche oder Musikurse) in Höhe von 10 Euro monatlich, kann allerdings nur bis zum 18. Lebensjahr abgerufen werden.

139 Die Anlaufstelle für diejenigen, die Arbeitslosengeld II oder Sozialgeld erhalten, sind die Jobcenter.

140 Für alle, die Sozialhilfe, Wohngeld, Kinderzuschlag oder Leistungen nach § 2 AsylbLG erhalten, sind die Kreise bzw. kreisfreien Städte zuständig.

141 Bundesagentur für Arbeit. Statistik (Hrsg.) (2013): Bildung und Teilhabe. Füllgrad- und Qualitätsanalysen, S. 9. Online verfügbar unter: <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Grundlagen/Methodenberichte/Grundsicherung-Arbeitsuchende-SGBII/Generische-Publikationen/Bildung-und-Teilhabe-Fuellgrad-und-Qualitaetsbetrachtungen.pdf> (letzter Zugriff: 25.07.2014).

142 Sozialgesetzbuch (SGB) Zweites Buch (II) § 51b - Grundsicherung für Arbeitsuchende.

143 Bildung und Teilhabe. Füllgrad- und Qualitätsanalysen, S. 9.

144 Bis zur Einbindung der Daten zu den BuT-Leistungen in die Grundsicherungsstatistik der Bundesagentur für Arbeit erfolgt seit Januar 2014 eine quartalsweise Berichterstattung in Form einer Qualitäts- und Füllgradstatistik.

145 Die Bundesagentur für Arbeit nimmt als engste Eingrenzung der Leistungsberechtigten in der Altersgruppe 3-17 Jahre die zusätzlichen Kriterien „nicht arbeitslos“ und „ohne zu berücksichtigendes Einkommen“ hinzu.

146 Bundesagentur für Arbeit. Statistik (2014): „Leistungen für Bildung und Teilhabe. Füllgrads- und Qualitätsanalysen. Bildung und Teilhabe. 3. Quartal 2013“, Tabellenblatt „5. Analyse Leistungsart Teilhabe“, Nürnberg. Online verfügbar unter: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Navigations/Statistik/Grundlagen/Datenqualitaet/Grundsicherung-Arbeitsuchende-SGBII/Datenqualitaet-Grusi-Arbeitsuchende-SGBII-Nav.html> (letzter Zugriff: 06.08.2014).

147 Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (Hrsg.) (2013): Bildungs- und Teilhabeleistungen in Hamburg. Jahresbericht 2012, S. 34. Die 0-6 Jährigen wurden nicht miteinbezogen, da hier von einer geringen Inanspruchnahme ausgegangen wurde.

148 Vgl.: Ebd., S. 34.

149 Apel, H./Engels, D. (2013): Umfrage zur Inanspruchnahme der Leistungen des Bildungs- und Teilhabepakets im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Endbericht, Köln, S. 6 sowie S. 37 f. Hier wird der Begriff ‚soziale Teilhabe‘ zur Bezeichnung der Bereiche Kultur, Sport und Freizeit verwendet.

150 Vgl.: Ebd., S. 63.

151 Vgl.: Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) e.V. (2014): Evaluation der bundesweiten Inanspruchnahme und Umsetzung der Leistungen für Bildung und Teilhabe. Erster Zwischenbericht, Göttingen, Nürnberg, Bonn, S. 246.

152 Deutscher Gewerkschaftsbund Bundesvorstand (Hrsg.) (2012): Arbeitsmarkt aktuell, Nr. 4, S. 7.

153 Vgl.: Stellungnahme des Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverbandes Gesamtverband e.V.: Das Bildungs- und Teilhabepaket löst seinen Anspruch nicht ein. Online verfügbar unter: <http://www.kinder-verdienen-mehr.de> (letzter Zugriff 25.07.2014).

154 Vgl.: Ebd.

155 Vgl.: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2012): Das Bildungs- und Teilhabepaket: Chancen für Kinder aus Familien mit Kinderzuschlag. Monitor Familienforschung, S. 21. Online verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Monitor-Familienforschung-Ausgabe-30,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (letzter Zugriff: 25.07.2014).

156 Vgl.: Das Bildungs- und Teilhabepaket löst seinen Anspruch nicht ein.

157 Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband Gesamtverband e.V. (Hrsg.) (2014): Kinder- und Jugendarbeit für alle. Konzept zur Sicherstellung der Teilhabe junger Menschen im Kinder- und Jugendhilfegesetz – SGB VIII, S. 5. Online verfügbar unter: http://www.kinder-verdienen-mehr.de/index.php?elD=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&t=1406752935&hash=d96e6ff545809d4f9f9371508171544c5ccad3a3&file=fileadmin/SUBDOMAINS/kvm/2014_bro_kinder-und-jugendarbeit_web.pdf (letzter Zugriff 25.07.2014).

158 Vgl.: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Stellungnahme der Bundesregierung zum Bericht der Sachverständigenkommission. Bericht der Sachverständigenkommission, S. 6.

159 Vgl.: Bildung und Teilhabe. Füllgrad- und Qualitätsanalysen, S. 19-20.

160 Auch für andere Teilbereiche des Bildungs- und Teilhabepakets wurden bereits Verbesserungsvorschläge gemacht, die sich z. T. auf den Bereich ‚soziale Teilhabe‘ übertragen lassen. Vgl.: Gallander, Sebastian (2013): Nachhilfe für das Bildungspaket, Düsseldorf. Online verfügbar unter: http://www.vodafone-stiftung.de/pages/publikationen/subpages/nachhilfe_fuer_das_bildungspaket/index.html (letzter Zugriff: 11.08.2014).

161 Rede des Oberbürgermeisters von Bautzen, Christian Schramm, zum Sächsischen Kulturraumgesetz.; ders. (2004): Solitär im Föderalismus – das Sächsische Kulturraumgesetz, S. 4. Online verfügbar unter: http://www.kas.de/upload/kommunalpolitik/berichte_vortraege/Schramm.pdf (letzter Zugriff: 06.08.2014).

162 Die urbanen Kulturräume sind: Chemnitz, Dresden und Leipzig.

163 Die ländlichen Kulturräume sind: Vogtland-Zwickau, Erzgebirge-Mittelsachsen, Leipziger Raum, Meißen-Sächsische Schweiz-Osterzgebirge, Oberlausitz-Niederschlesien.

164 In diesem Sinne führen die Kommunen in Selbstverwaltung eine „Kulturkasse“. Vgl. hierzu: SächsKRG, § 7.

165 Vgl.: Ossenbühl, Fritz (1993): Kommunale Kulturpflege und legislative Organisationshoheit. Zur Verfassungsmäßigkeit der Bildung von Kulturräumen im Freistaat Sachsen. Rechtsgutachten. In: Blum, Ulrich/Vogt, Matthias Th./Müller, Stefan (1996²): Kultur und Wirtschaft in Dresden, Leipzig, S. 133-183.

166 Vgl.: Das Rechtsgutachten von Prof. Dr. Johannes Hellermann im Auftrag des Ministeriums für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen. Vgl.: Ders. (2012): Verfassungs- und kommunal(haushalts)rechtliche Grundlagen der Kulturförderung und Kulturtätigkeit der Kommunen in Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter: [narchiv/Dokument/MMV16-836.pdf?von=1&bis=0 \(letzter Zugriff 25.07.2014\). Das Gutachten von Prof. Dr. Mayen, das sich speziell mit der Frage nach möglichen Konnexitätsfolgen auseinandersetzt, ist nicht veröffentlicht.](http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumente-</p>
</div>
<div data-bbox=)

167 Schäfer, Ute (2014): Auf einem guten Weg: Das Kulturfördergesetz in Nordrhein-Westfalen. In: Kulturpolitische Mitteilungen. Heft 145, II/2014, S. 5.

168 Vgl. zu den Begriffen ‚Kulturförderplan‘, ‚Landeskulturbericht‘, ‚Kulturförderbericht‘, ‚Fördervereinbarungen‘: Referentenentwurf zum Gesetz zur Förderung und Entwicklung der Kultur, der Kunst und der kulturellen Bildung in Nordrhein-Westfalen, Teil 5 - 7. Online verfügbar unter: http://www.mfkjks.nrw.de/web/media_get.php?mediaid=31354&fileid=105656&sprachid=1 (letzter Zugriff: 25.07.2014).

169 Ebd., Teil 3, § 9 (4).

170 Referentenentwurf zum Kulturfördergesetz NRW, S. 3.

171 Vgl.: Ebd., Teil 4, § 23 (3).

172 Vgl.: Ebd., Teil 7, § 27.

173 Scheytt, Oliver/Eichler, Kurt/Sievers, Norbert (2014): Ein Meilenstein für konzeptbasierte Kulturförderung, Zum Referentenentwurf des Kulturfördergesetzes Nordrhein-Westfalen. In: Kulturpolitische Mitteilungen, Heft 145/II, S. 7.

174 Vgl.: Knoll, Reinhard (2014): Wertschätzung und Verantwortung gegenüber dem NRW-Kulturleben. In: Kulturpolitische Mitteilungen, Heft 145/II, S. 8.

175 Vgl.: <http://www.kulturmachtstark-sh.de/> (letzter Zugriff: 10.08.2014).

176 Vgl.: <https://www.jedemkind.de/> (letzter Zugriff: 10.08.2014).

177 Vgl.: <http://www.kulturagenten-programm.de/home/startseite/> (letzter Zugriff: 10.08.2014).

178 Vgl.: <http://www.jugend-musiziert.org/> (letzter Zugriff: 10.08.2014).

179 Vgl.: <http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/bst/hs.xml/102263.htm> (letzter Zugriff: 10.08.2014).

180 Vgl.: <http://www.kultur-macht-schule.de/> (letzter Zugriff: 10.08.2014).

181 Vgl.: Keuchel, Susanne (2013): mapping//kulturelle-bildung, Essen, S. 143.

182 Diese Recherche wurde im Auftrag des Rates für Kulturelle Bildung im Zeitraum Februar bis Juni 2014 durchgeführt.

183 Kulturstiftung der Länder/Kulturstiftung des Bundes/Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2014): Kinder zum Olymp! Perfekt? Zur Qualität kultureller Bildung für Kinder und Jugendliche. Kongress in Hannover 13. und 14. Juni 2013, Berlin.

184 van Hoorn, Marjo (Hrsg.) (2014): Quality now! Arts and cultural education to the next level, Nijmegen.

185 Online verfügbar unter: www.rat-kulturelle-bildung.de unter ‚Publikationen‘.

186 Die unterschiedlichen Bezeichnungen wie Qualitätsrahmen, -leitfaden oder -konzept werden hier zwecks besserer Lesbarkeit einheitlich mit dem Begriff ‚Qualitätskatalog‘ umschrieben.

187 Das ‚Qualitätssystem Musikschule‘ ist nur für den internen Gebrauch verfügbar. Für weiterführende Hinweise vgl.: Wanner, Claudia/Krüger, Christina (2010): Das ‚Qualitätssystem Musikschule – GsM‘ des Verbandes deutscher Musikschulen. In: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (Hrsg.): Studie zur Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung. Bestandsaufnahme zu Instrumenten der Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung, Weiterbildung, Ganztagschule und in Kindertageseinrichtungen. Fachbeiträge zu verschiedenen Qualitätsdimensionen und Evaluationsverfahren in der Kulturellen Bildung, Remscheid, S. 142 ff.

188 Vgl.: Wimmer, Michael/Schad, Anke/Nagel, Tanja (2013): Ruhratlas Kulturelle Bildung. Studie zur Qualitätsentwicklung kultureller Bildung in der Metropole Ruhr, Essen, S. 14. Online verfügbar unter: http://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Wimmer_et_al_Ruhratlas_Kulturelle_Bildung.pdf (letzter Zugriff: 25.07.2014).

189 Der Prozess eines Projekts umfasst in dieser Sichtweise die Ideenfindung, Konzeption, Vorbereitung, Durchführung, ggf. Präsentation und Nachbereitung.

190 Vgl.: Bauer, Rudolph (2001): Observatorium für die sozialen Dienste in Europa. Arbeitspapier Nr. 2 Qualitätsdiskussion, Frankfurt am Main. Bauer unterscheidet zwischen instrumentellem, objektivem und normativem Qualitätsverständnis.

191 Auf ein ähnliches Ergebnis kommen auch die Autoren des „Ruhratlas Kulturelle Bildung“ anhand der dort untersuchten Qualitätskataloge.

DIE EXPERTEN IM RAT FÜR KULTURELLE BILDUNG

Die Experten im Rat für Kulturelle Bildung wurden unter beratender Begleitung einer unabhängigen Findungskommission von der die beteiligten Stiftungen repräsentierenden Mitgliederversammlung des Vereins „Rat für Kulturelle Bildung e.V.“ für jeweils ein Jahr berufen und bereits einmal wiederberufen. Die Ratsmitglieder repräsentieren keine Verbände, Institutionen, Parteien oder Konfessionen und sind auch gegenüber dem Verein unabhängig und an keine Weisungen gebunden.

PROFESSOR DR. ECKART LIEBAU

Vorsitzender

UNESCO-Chair in Arts and Culture in Education,
Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg

PROFESSOR DR. HOLGER NOLTZE

Sprecher

Professor für Musik und Medien, Technische Universität Dortmund
Journalist, Autor, Moderator „West ART Talk“ (WDR)

DR. DORIS BACHMANN-MEDICK

Permanent Senior Research Fellow am International Graduate Centre
for the Study of Culture (GCSC), Justus-Liebig-Universität Gießen

PROFESSOR DR. JOHANNES BILSTEIN

Professor für Pädagogik an der Kunstakademie Düsseldorf

PROFESSORIN DANICA DAKIĆ

Künstlerin

Professorin des Masterstudiengangs „Kunst im öffentlichen Raum und
neue künstlerische Strategien“, Bauhaus-Universität Weimar

DR. FLORIAN HÖLLERER

Leiter Literarisches Colloquium Berlin

Honorarprofessor am Institut für Literaturwissenschaft der Universität Stuttgart

PROFESSOR DR. GERALD HÜTHER

Professor für Neurobiologie, Universität Göttingen

PROFESSORIN DR. ANTJE KLINGE

Professorin für Sportpädagogik und Sportdidaktik an der Fakultät
für Sportwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum

SHERMIN LANGHOFF

Intendantin des Maxim Gorki Theaters, Berlin

PROFESSORIN DR. VANESSA-ISABELLE REINWAND-WEISS

Direktorin der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel
Professorin für Kulturelle Bildung, Universität Hildesheim

PROFESSOR I. R. DR. CHRISTIAN RITTELMAYER

Professor für Erziehungswissenschaft,
Georg-August-Universität Göttingen (bis 2003)

PROFESSOR DR. JUR. OLIVER SCHEYTT

Inhaber der KULTUREXPERTEN GmbH sowie
Geschäftsführer der Kulturpersonal GmbH
Professor für Kulturpolitik und kulturelle Infrastruktur,
Hochschule für Musik und Theater Hamburg

PROFESSORIN DIEMUT SCHILLING

Künstlerin

Professorin für Zeichnung und Druckgrafik,
Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft

PROFESSOR EM. DR. DR. H.C. HEINZ-ELMAR TENORTH

Professor für Historische Erziehungswissenschaft,
Humboldt-Universität zu Berlin (bis 2011)



Rat für Kulturelle Bildung, 2014.

Es fehlen: Prof. Dr. Gerald Hüther, Prof. Diemut Schilling

DER STIFTUNGSVERBUND

Dem Stiftungsverbund, der in Form eines Vereins organisiert ist, gehören sieben Stiftungen an, die sich auf Initiative der Stiftung Mercator zusammengeschlossen haben. Neben der Stiftung Mercator sind dies: ALTANA Kulturstiftung, Bertelsmann Stiftung, Deutsche Bank Stiftung, PwC-Stiftung, Siemens Stiftung, Vodafone Stiftung Deutschland. Jede der Stiftungen ist auf dem Gebiet der Kulturellen Bildung aktiv und sieht in der Stärkung und Entwicklung wirksamer Angebote und Strukturen Kultureller Bildung eine für sie zentrale Aufgabe. Allen Stiftungen gemeinsam ist die Wertschätzung künstlerischer Arbeits- und Ausdrucksformen als wesentlicher Teil der Bildung von Persönlichkeit und Kompetenzen. Mit dem Zusammenschluss zu einem Stiftungsverbund und der Berufung des Rates für Kulturelle Bildung setzen die Stiftungen ein deutliches Zeichen, dass es in der Kulturellen Bildung neuer gemeinsamer Wege bedarf, um starke und nachhaltige Wirkungen zu erzielen.

ALTANA KULTURSTIFTUNG BILDUNG KUNST & NATUR

ALTANA KULTURSTIFTUNG

Die ALTANA Kulturstiftung entwickelt seit ihrer Gründung 2007 Bildungsaktivitäten mit dem Themenschwerpunkt „Kunst und Natur“. Das interdisziplinäre Angebot richtet sich an Kinder und Jugendliche inner- und außerhalb des schulischen Rahmens. Eines der Grundprinzipien des Bildungsengagements ist die authentische Begegnung mit der Kunst, den Künstlern und der Natur. Mit dem KulturTagJahr führt die ALTANA Kulturstiftung ein äußerst erfolgreiches Format kultureller Bildung durch, das Kindern aller Altersstufen und Schultypen über ein Jahr hinweg kreatives Denken und Handeln vermitteln will. Zur Professionalisierung von Lehrern und Künstlern für nachhaltige Schulentwicklung initiierte die ALTANA Kulturstiftung in Kooperation mit der Universität Marburg den Weiterbildungsmaster „Kulturelle Bildung an Schulen!“. Die ALTANA Kulturstiftung zeigt im stiftungseigenen Museum Sinclair-Haus Wechselausstellungen zur Kunst des 20. und 21. Jahrhunderts. Die Kunstsammlung „An die Natur“ umfasst weit mehr als 600 Werke zeitgenössischer internationaler Kunst zum Thema „Natur“. Die Aktivitäten der ALTANA Kulturstiftung werden von der Unternehmerin Susanne Klatten gefördert und getragen.

www.altana-kulturstiftung.de

BERTELSMANN STIFTUNG

Die Bertelsmann Stiftung setzt sich für das Gemeinwohl ein. Sie engagiert sich in den Bereichen Bildung, Wirtschaft und Soziales, Gesundheit sowie internationale Verständigung und fördert das friedliche Miteinander der Kulturen.

| BertelsmannStiftung



In den Projekten „MIKA – Musik im Kita-Alltag“ und „Musikalische Grundschule“ entwickelt und erprobt die Stiftung Konzepte für die Verankerung musikalischer Bildung in Bildungsinstitutionen sowie für die Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte. Mit dem internationalen Gesangswettbewerb „Neue Stimmen“ sowie Meisterkursen eröffnet die Bertelsmann Stiftung dem Gesangsnachwuchs weltweit nachhaltige Perspektiven. Die Bertelsmann Stiftung arbeitet operativ und ist unabhängig vom Unternehmen sowie parteipolitisch neutral.

www.bertelsmann-stiftung.org

DEUTSCHE BANK STIFTUNG

Die Deutsche Bank Stiftung zielt mit ihren Aktivitäten auf die zentralen Herausforderungen unserer Zeit. Sie unterstützt Menschen, über sich hinaus zu wachsen und aus ihren Talenten Fähigkeiten zu entwickeln – um so aus Chancen Erfolge werden zu lassen. Mit ihrem Engagement in den Förderbereichen Kultur, Bildung und Soziales setzt die Deutsche Bank Stiftung nachhaltige Impulse für die Gesellschaft und stärkt damit den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Die Förderung kultureller Bildung ist der Stiftung ein besonderes Anliegen. Daher initiiert und unterstützt sie Projekte, die sich für eine nachhaltige Stärkung kultureller Bildung in der Gesellschaft einsetzen.

www.deutsche-bank-stiftung.de



STIFTUNG MERCATOR

Die Stiftung Mercator ist eine private Stiftung, die Wissenschaft, Bildung und Internationale Verständigung fördert. Sie initiiert, entwickelt und finanziert gezielt Projekte und Partnergesellschaften in den Themenbereichen, für die sie sich engagiert: Sie will Europa stärken, Integration durch gleiche Bildungschancen für alle verbessern, die Energiewende als Motor für globalen Klimaschutz vorantreiben und kulturelle Bildung in Schulen verankern. Dem Ruhrgebiet, der Heimat der Stifterfamilie und dem Sitz der Stiftung, fühlt sie sich besonders verpflichtet.

www.stiftung-mercator.de



PWC-STIFTUNG

Die PwC-Stiftung Jugend – Bildung – Kultur engagiert sich für die kulturelle Bildung von Kindern und Jugendlichen. Führungskräfte der Wirtschaftsprüfungsgesellschaft PwC haben die Stiftung Ende 2002 ins Leben gerufen. Seitdem wurden unter dem Dach des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft bislang mit insgesamt rund 11 Millionen Euro über 400 Jugend- und Bildungsprojekte gefördert. Dadurch konnten junge Menschen aktiv an Kunst und Kultur herangeführt und kulturelle Inhalte in der Bildung verankert werden. Die Beiträge, die der unabhängige Rat für Kulturelle Bildung zur Bildungsdebatte leistet, fließen inhaltlich in die Arbeit der Stiftung ein. Zusätzlich bietet das Gremium die Gelegenheit, sich mit großen Stiftungen

zu vernetzen, die ähnliche Ziele verfolgen. Zukünftig wird die Fördertätigkeit der PwC-Stiftung neben der kulturellen Bildung stärker die ökonomische Bildung umfassen und z. B. den Zusammenhang zwischen Wirtschaft und Werten in den Fokus nehmen.

www.pwc-stiftung.de

SIEMENS | Stiftung

SIEMENS STIFTUNG

Die Siemens Stiftung arbeitet in den Bereichen Grundversorgung, Bildung und Kultur. Als operative Stiftung entwickelt sie ihre Projekte selbst, stößt sie an und gestaltet sie längerfristig mit. Zusammen mit ihren Partnern möchte sie einen Beitrag dazu leisten, dass Menschen ihre Lebensbedingungen verbessern können. Die Stiftung hilft dadurch mit, funktionierende Gemeinschaften zu ermöglichen, in denen ein gutes Leben gelingen kann. Dabei steht sie für internationale, wirkungsorientierte und transparente Projektarbeit. Den geografischen Fokus ihrer Arbeit legt sie auf Regionen in Afrika und Lateinamerika sowie auf Deutschland und andere europäische Länder.

www.siemens-stiftung.org



Vodafone
Stiftung
Deutschland

VODAFONE STIFTUNG

Als eigenständige gemeinnützige Institution und gesellschaftspolitischer Thinktank fördert und initiiert die Vodafone Stiftung Programme mit dem Ziel, Impulse für den gesellschaftlichen Fortschritt zu geben, die Entwicklung einer aktiven Bürgergesellschaft anzustoßen und gesellschaftspolitische Verantwortung zu übernehmen. Ein integraler Bestandteil der Stiftungsarbeit ist das Engagement im Bereich der kulturellen Bildung, wie die langjährige Förderung des Kunstprojektes „Düsseldorf ist ARTig“ zeigt.

www.vodafone-stiftung.de

DIE GESCHÄFTSSTELLE

Margrit Lichtschlag

Geschäftsführendes Vorstandsmitglied

Katrin Benner

Kommunikation

Frank Jebe

Wissenschaftlicher Referent

Sebastian Konietzko

Praktikant (Juni – September 2014)

Johanna Niklas

Assistentin des geschäftsführenden Vorstandsmitglieds

IMPRESSUM

Herausgeber

Rat für Kulturelle Bildung e.V.
Huysenallee 78-80
45128 Essen
Tel.: 0049 (0)201 / 89 94 35-0
Fax: 0049 (0)201 / 89 94 35-20
info@rat-kulturelle-bildung.de
www.rat-kulturelle-bildung.de

Gestaltung

PBLC Büro für visuelle Kommunikation
Zeiseweg 9
22765 Hamburg
www.pblcdsgn.de

Foto

Frauke Schumann
Althoffstraße 5
44137 Dortmund
www.fraukeschumann.de

Druck

Druckerei Gilbert & Gilbert
Witteringstraße 20-22
45130 Essen
www.gilbert-und-gilbert.de

Auflage

1.500 Stück

© Rat für Kulturelle Bildung e. V., Essen 2014

ISBN 978-3-00-046738-7

ISBN 978-3-00-046738-7