

ALLES IMMER GUT

MYTHEN
KULTURELLER
BILDUNG

INHALT

	EIN RAT MEHR?	5
1	ALLES IMMER GUT - EIN TRÜGERISCHER KONSENS	8
	STAND DER DINGE	12
2	DER GANZE MENSCH - VERSPRECHEN UND ZUMUTUNG	15
3	WIRKUNGEN SIND PLANBAR - ZWISCHEN WUNSCH UND WIRKLICHKEIT	22
4	MEHR BRINGT MEHR - IMMER ETWAS NEUES	32
5	JEDER IST EIN KÜNSTLER - URBEGABUNGEN UND ALLESKÖNNER	38
6	ÜBER NUTZEN UND NUTZLOSIGKEIT - JENSEITS DER POLARISIERUNGEN	45
7	WAS FOLGT - VON MYTHEN ZU REALITÄTEN	53
	ENDNOTEN	56
	DIE EXPERTEN IM RAT FÜR KULTURELLE BILDUNG	60
	STIFTUNGSVERBUND	62
	GESCHÄFTSSTELLE	65
	IMPRESSUM	65

Räte wissen Rat ... denn in Räten, sagen die Gründer von Räten und die Räte in Räten, lebt Expertise, Erfahrung, Weltklugheit und Problemnähe: Hier findet man Lösungen für Probleme, die nicht gelöst wurden oder gar als unlösbar galten. Hier wird den Akteuren, die sich selbst einen Rat gesucht oder denen man einen Rat zur Unterstützung beigegeben hat, in der distanzierteren Beobachtung der Praxis selbstlos geholfen. Räte wissen, was für die Praxis gut ist! Die Praxis aber gestalten nicht die Räte, sondern die Akteure; und sie müssen sie auch verantworten. Weil in den Räten die sitzen, die immer und überall in den Räten der Beirätorepublik sitzen – die Experten für das Allgemeine im Besonderen –, wissen kluge Räte, dass sie weise sein müssen und die Praxis zwar informieren und vorsichtig beraten, ihr aber nichts vorschreiben können. Sie werden sonst gar nicht erst gehört. **het**

EIN RAT MEHR?

Der Rat für Kulturelle Bildung ist ein unabhängiges Gremium, das sich umfassend mit der Lage und der Qualität Kultureller Bildung in Deutschland befasst. Ziel des Rates ist es, den Stellenwert und die Qualität Kultureller Bildung in Deutschland zu stärken und diese nachhaltig in den Bildungsstrukturen zu verankern. Das ist notwendig, denn weder in der Praxis noch in den Diskursen zur Kulturellen Bildung ist „alles immer gut“. Vielmehr bestehen zahlreiche offene Fragen und warten zahlreiche Entwicklungsaufgaben. Der Rat will helfen, Antworten auf die Fragen zu finden, und er will zur Lösung der Entwicklungsaufgaben im Rahmen seiner Möglichkeiten beitragen. Dazu ist im ersten Schritt eine realistische Bestandsaufnahme und Kritik der in diesem Bereich vorherrschenden Grundannahmen und -überzeugungen erforderlich. Denn eine Reihe von Prämissen im Bereich der Kulturellen Bildung und ihrer Wirkungen werden häufig als gültig unterstellt, im laufenden Betrieb aber selten hinterfragt. Dabei entstehen Mythen, die erst weitererzählt und dann als wahr verstanden werden. Es ist das Kennzeichen solcher Mythen, dass sie einen positiven utopischen Kern mit einer eingeschränkten Wahrnehmung der Wirklichkeit verbinden. Solche Erzählungen trüben daher den Blick und hemmen eine realistische Wahrnehmung, die aber Voraussetzung für eine qualitative Weiterentwicklung der Kulturellen Bildung ist. Der Rat für Kulturelle Bildung hat sich entschlossen, in seiner ersten Publikation solchen Mythen nachzugehen, um eine öffentliche Diskussion über dieses Thema anzustoßen.

Der Rat für Kulturelle Bildung ist ein Expertengremium, das seine Erkenntnis- und Wirkungsmöglichkeiten aus der fachlichen Expertise der Mitglieder zieht. Ihm gehören 14 Mitglieder an, die auf verschiedenen Wegen im weiten Feld der Kulturellen Bildung tätig sind: der Tanz- und Theaterpädagogik, der Musik- und Literaturvermittlung, der Bildungsforschung, der Erziehungswissenschaft, der Pädagogik, der Kulturwissenschaften, der Neurowissenschaften, der Medien, der Kultur-

politik, der Kulturellen Bildung und der Künste. Die Mitglieder repräsentieren keine Verbände, Vereine, Parteien oder Konfessionen. Die Unabhängigkeit des Rates ist neben der Heterogenität der Disziplinen und der Einbeziehung von Künstlern* ein wichtiges Merkmal in einem Feld, in dem sich bereits viele Akteure bewegen: Sie unterscheidet die Empfehlungen und Analysen des Rats von Lobbyarbeit für einzelne Interessengruppen. Diese Besonderheit ermöglicht es dem Rat, einerseits die wichtige Arbeit der Akteure vor Ort zu stärken und sie andererseits kritisch zu reflektieren.

Um dieses Ziel zu erreichen, will der Rat für Kulturelle Bildung mit einem jährlichen Gutachten und Empfehlungen zu denjenigen Themen Kultureller Bildung beitragen, die ihm für die Entwicklung des Feldes in der Politik, Praxis, Wissenschaft und der allgemeinen Öffentlichkeit besonders wichtig erscheinen. Darüber hinaus wird er auch öffentlich und politisch zu einschlägigen Themen Stellung nehmen und seine fachliche Kompetenz aktiv sowie auf Nachfrage in die Beratungen einbringen.

Der Rat versteht sich nicht nur als Produktionsstätte von Publikationen, sondern als Werkstatt kritischen Denkens und Plattform des Austauschs auch über den Kreis der Ratsmitglieder hinaus. Der Rat engagiert sich dabei mit Nachdruck dafür, dass keine Strohfeuer abgebrannt werden, sondern stabile, langfristig tragfähige und qualitativ hochwertige Strukturen teils bewahrt, teils noch entwickelt werden müssen. Manchmal braucht es zur Verbesserung der Praxis ein solides, aufklärendes Wissen und den Blick von außen: einen kritisch-konstruktiven Blick, der der Sache verbunden ist, jedoch keinen Partikularinteressen folgt und auch nicht in Betriebsroutinen verstrickt ist. Dabei gilt es, in einem von großem Engagement und Überzeugung getragenen Feld eine sorgsame Bestandsaufnahme zu erstellen und gut erwogene Empfehlungen zu erarbeiten, die auf der interdisziplinären Perspektive und den Professionen der Mitglieder des Expertenrats beruhen.

Der Rat hat bei seinen Befunden und Empfehlungen sowohl die verschiedenen Bildungsaspekte der Bundes-, Landes- und Kommunalebene im Blick als auch die Rolle der Schulen und Kulturinstitutionen, der Ver-

bände und der in der Praxis tätigen Personen. Ein weiterer Adressat der Empfehlungen sind die Stiftungen, die den Rat ins Leben gerufen haben, und andere im Bereich der Kulturellen Bildung engagierte Stiftungen. Die im Stiftungsverbund „Rat für Kulturelle Bildung e.V.“ beteiligten Stiftungen sind als zivilgesellschaftliche Akteure mit eigenen Initiativen und unterschiedlichen Schwerpunkten bereits auf dem Gebiet der Kulturellen Bildung aktiv und sehen in der Stärkung und Entwicklung wirksamer Angebote und Strukturen eine zentrale Aufgabe. Allen Stiftungen gemeinsam ist die Wertschätzung künstlerischer Arbeits- und Ausdrucksformen als wesentlicher Teil der Bildung von Persönlichkeit und Kompetenzen. Der Rat für Kulturelle Bildung geht auf eine Initiative der Stiftung Mercator zurück.

Dem Stiftungsverbund gehören sieben Stiftungen an. Neben der Stiftung Mercator sind dies: ALTANA Kulturstiftung, Bertelsmann Stiftung, Deutsche Bank Stiftung, PwC-Stiftung, Siemens Stiftung und die Vodafone Stiftung Deutschland. Den Stiftungen gebührt an dieser Stelle Dank für den Schritt, durch Gründung des Vereins und Berufung des Rates einen Möglichkeitsraum zur Weiterentwicklung und Förderung der Kulturellen Bildung bereitzustellen. Nicht zuletzt setzt auch der Zusammenschluss zu einem Stiftungsverbund ein deutliches Zeichen, dass es in der Kulturellen Bildung neuer, gemeinsamer Wege bedarf, um über den aktuellen Qualitätsdiskurs hinaus starke und nachhaltige Wirkungen zu erzielen.

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

1 ALLES IMMER GUT - EIN TRÜGERISCHER KONSENS

Ist nicht alles schon gesagt? Wissen wir nicht längst, dass Kulturelle Bildung nötig, gut, richtig, erfolgreich ist? Reicht es nicht, dass landauf, landab das Lied von der Notwendigkeit der Kulturellen Bildung und von den noch immer fehlenden Ressourcen gesungen wird?

Aber: Was wissen wir eigentlich wirklich über die Praxis der Kulturellen Bildung und ihre

Wirkungen? Ist wirklich „alles immer gut“ und erfolgreich? Was sagen uns all die Evaluationen, die feststellen, dass die evaluierten Projekte gelungen sind? Wie wird die wachsende Zahl der Forschungsdesiderate gefüllt? Was wissen wir über die fundamentalen Bedingungen von Kultureller Bildung und was wissen wir über ihre historischen Wurzeln?

Nach einer langen Phase der Etablierung und Expansion der kulturellen Bildungsangebote sieht der Rat die Notwendigkeit, die Aufmerksamkeit für zukünftige Herausforderungen und die mit ihnen verbundenen neuen Aufgaben und Perspektiven zu schärfen. Diese Aufgaben Kultureller Bildung sind in unterschiedlichen Bereichen zu sehen: Für die verschiedenen Lebensalter – Kindheit und Jugend, mittleres Alter und hohes Alter – ist der Bedeutungsgewinn von lebenslanger Bildung ein zentrales Thema. Es liegt nahe, dass sich im Zuge des demographischen Wandels kulturelle Bildungsangebote und -inhalte stärker mit diesen bevölkerungsstrukturellen Veränderungen auseinandersetzen müssen. Des Weiteren kommen Aufgaben im Bereich des formalen und non-formalen Bildungssystems, der Kindertagesstätten und der Kulturinstitutionen hinzu: Implementierung Kultureller Bildung ins schulische Curriculum und in die Bildungsvereinbarungen für Kindertagesstätten, gemeinsame Planung von ressortübergreifenden Konzepten zur Kulturellen Bildung, gemeinsame Umsetzung und Weiterentwicklung dieser Konzepte in der Praxis, Weiterentwicklung und Umsetzung von Qualitätsstandards, Einbindung außerschulischer Lernorte der Kulturellen Bildung, Vernetzung der Akteure, Bedeutung im Curriculum bzw. Tagesablauf der Kinder und Ausbildung der Künstler sind nur einige Schlagworte.

Wir wollen keine Namen nennen, sondern nur erfinden: „Tanz up! Rhythmisches Aufrechtstehen für alle“, „VoGeL. Vorlesen für Gesamtschulkinder mit Leseschwäche“, „Piep!Matz Flötenworkshop in der Vorschule“, „ArTroSe! Artifizielles Trommeln für Senioren“ usw. Jedes Projekt braucht einen Namen, und jedes Projekt Kultureller Bildung muss die Evidenz des Projektierten – etwa: Kindern zu mehr Einfallsreichtum zu verhelfen – schon im originellen Namen deutlich machen. Wenn sich sperrige Bezeichnungen zu Akronymen oder wenigstens Alliterationen verkürzen lassen, dann wird blitzhaft klar, dass man gar nicht anders als auf dem richtigen Weg unterwegs sein kann. hn

Auch zu der nächsten großen Aufgabe „Inklusion“ im Bildungssystem kann Kulturelle Bildung einen wichtigen Beitrag leisten, jedoch müssen auch hier auf der personellen, inhaltlichen und strukturellen Ebene die entsprechenden Voraussetzungen und Rahmenbedingungen erst entwickelt werden. Das sind große Themen. Und sie wirken, angesichts des auch im Blick auf die Kulturelle Bildung noch längst nicht bewältigten Kraftaktes „Ganztagsschule“, umso größer. Für die Entwicklung produktiver Perspektiven bildet jedoch eine realistische Wahrnehmung der gegenwärtigen Situation eine notwendige Voraussetzung. Daher richtet der Rat für Kulturelle Bildung in dieser Publikation seinen Blick auf den aktuellen Diskurs und die Qualitätsansprüche in der Kulturellen Bildung.

Landesweit werden Qualitätssiegel, Kompetenznachweise und Preise vergeben. Es werden Kulturprofile erstellt, Projekte als „best practice“ ausgezeichnet, es finden zahllose Wettbewerbe für das beste Bühnenstück oder die bunteste Ausstellung statt. Man möchte meinen, dass sich alle Kinder und Jugendlichen in einem überbordenden bildungsfördernden und kreativen Dauerzustand befinden. Die Frage nach der Qualität der Kulturellen Bildungsmaßnahmen ist dabei erfreulicherweise sukzessive zu einem zentralen Anliegen geworden. Sie ist nicht zuletzt im Rahmen der Legitimierungsmechanismen der aktuellen Projektfinanzierungen unentbehrlich geworden.

Wenn bei genauerer Betrachtung der Kongresse, Bildungskonferenzen, der Schul- und Landesprogramme die drängenden Fragen zur Qualität in der Kulturellen Bildung dennoch in der Regel unbeantwortet bleiben, nährt es die Vermutung, dass sich die Projekte und Akteure in einem Dilemma von Qualitätsanspruch, Finanzierungsabhängigkeit und Erfolgszwang befinden. Damit gerät das Qualitätsversprechen in Gefahr, ein Lippenbekenntnis zu bleiben. Der Rat für Kulturelle Bildung sieht es als seine Aufgabe an, auf die manchmal fragwürdigen Grundannahmen, Praktiken und Strukturen hinzuweisen, die in den programmatischen Erklärungen und bunten Flyern postuliert werden und an denen sich am Ende bemisst, ob das jeweilige Ziel erreicht wurde. Diesen trügerischen Konsens, der sich in vertrautem Kreis breit gemacht hat und der den tat-

Masse ist Klasse! Massen von Klassen, Kindern und Jugendlichen, Schülerinnen und Schülern auf einer Bühne, vereint in Bewegung und Tanz. Das beeindruckt, das wirkt. Je mehr, umso beeindruckender! Quantität = Qualität. Die Zuschauer sind fasziniert von der Inszenierung der Menschenmassen, Lichter und Bühnenbilder. Überwältigend ist die logistische Höchstleistung, dass sich Kinder und Jugendliche aus verschiedenen Schulen, Jahrgängen und Schulformen einer kollektiven Bewegungsidee hingeben. Der Einzelne verschwindet in der Fülle, doch weiß er oft nicht, was er tut: Mitlaufen, Mitmachen, Anpassen, nicht aus der Reihe tanzen und damit Teil eines großen Ganzen sein, ohne zu durchschauen, was das Ganze ist oder bedeuten soll. ak

sächlichen Abstand zwischen Anspruch und Realität ausblendet, gilt es zu ergründen. Das betrifft auch die Annahme, dass die kompensatorischen, qualifikatorischen, reproduktiven (auf Publikumsgewinnung und -bindung bezogenen) und künstlerischen Ziele und Legitimationsebenen der Kulturellen Bildung gleichzeitig verfolgt werden könnten, selbst wenn sie sich sehr unterscheiden und manchmal widersprechen.

Programmverantwortliche und Praktiker haben ein nachvollziehbares Interesse daran, dass ihre Arbeit als sinnvoll und ertragreich anerkannt wird. Nur nach Erfolgsmeldungen und dem Nachweis wirkungsvoller Arbeit werden die Projekte in der Regel weitergeführt, können Kinder und Jugendliche weiterhin Theater und Museen besuchen und werden etliche Projektmitarbeiter weiterhin verpflichtet. Auch daher verbreiten die Akteure häufig die Mut machende Botschaft über den Erfolg ihrer Arbeit. Denn das systemische Dilemma von Qualitätsanspruch und Erfolgswang lässt zu wenig Raum für gelegentliche Zweifel und gibt zu wenig Anlass, wissenschaftlich fundiertes Wissen heranzuziehen oder sich den Chancen und Risiken kritischer wissenschaftlicher Überprüfung zu stellen. In dieser Zwangslage berufen sich die Akteure häufig auf das Gewicht ihrer Erfahrung. Denn man lebt mit seinen Erfahrungen, weil sie helfen, weil sie Mut machen, weil sie schützen, weil sie erfolgreich sind und weil sie in aller Regel ja auch mindestens Teilwahrheiten enthalten. Erfahrungen sind daher sinnvoll, wichtig, hilfreich – und bequem. Man kann sich mit ihnen einrichten und so verhindern, dass das bessere Wissen, die bessere Einsicht, die bessere Praxis entstehen und sich durchsetzen können.

Sei es die Eingeschränktheit der Erfahrungen, sei es die Überschätzung oder die Beschönigung derselben – wenn sie erst einmal in der Welt sind und kultiviert werden, können sie sich zu einem argumentativen Standard-Mobiliar, zu Klischees der Weltdeutung entwickeln, von denen man sich selbst und andere immer wieder überzeugt. Es entstehen „Lebenslügen“, die zu Mythen und Legenden werden können und möglicherweise als Topoi sogar Einzug in die Wissenschaft halten. Solche Mythen hemmen die qualitative Weiterentwicklung der Kulturellen

Bildung erheblich. Dass die Differenz von Mythos und Logos die europäische Geschichte seit der griechischen Antike durchzieht, zeigt die Dauerhaftigkeit der Aufgabe kritischer Aufklärung.

Aber nicht nur die individuellen, zu Mythen verdichteten Erzählungen müssen kritisch betrachtet werden, sondern auch der systemische Erfolgszwang von kulturellen Projekten. Es ist nicht zu unterschätzen, wie sehr die äußeren Kräfte im Rahmen der hochgedrehten Antragszyklen für kulturelle Bildungsprojekte auf die Rhetorik und Projektdarstellung der Praktiker und Programmverantwortlichen einwirken. Eine Reproduktion der Mythen in sich wandelnder Gestalt ist dann vorbestimmt und für das Funktionieren des Systems geradezu essentiell notwendig. Daher wird der Rat auch die systemischen Zwänge in den Blick nehmen.

Aus all dem folgt die Themenstellung der ersten Publikation des Rates: von Realitäten zu Mythen – von Mythen zu Realitäten. Kurze, subjektiv zuspitzende Spots der einzelnen Ratsmitglieder geben Eindrücke von verbreiteten Mythen aus dem weiten Feld kultureller Bildungspraxis wieder. Diese absichtsvoll unausgewogene und heterogene Perspektive will den Blick schärfen für jene Annahmen und Behauptungen, die den Diskurs der Kulturellen Bildung begleiten und die ihre Wirkmacht oft aus einer Mischung aus Dichtung und Wahrheit ziehen. Der analytische Teil des Textes strukturiert und hinterfragt die Einzelbeobachtungen mit Blick auf den Wahrheitsgehalt, ihre systemische Bedeutung und ihre utopische Dimension. Hier geht es darum, die implizit enthaltenen Fragen an die Qualität und die Qualitätsentwicklung der Kulturellen Bildung sichtbar zu machen und zugleich Entwicklungspotenziale und -perspektiven aufzuzeigen. Die Spannung zwischen dem Diskursiven und dem Aphoristischen ist das Konstruktionsprinzip dieser Publikation.¹ Im Verlauf der Analyse ergeben sich eine Reihe von Befunden und Desideraten sowie Herausforderungen, die im letzten Kapitel zusammengefasst werden.

Die Entwicklung und Förderung der Kulturellen Bildung haben in den letzten Jahren unterschiedliche Akteure herbeigeführt: Im formalen und non-formalen Bildungsbereich, auf Bundes-, Länder und Kommunalebene, bei den Kulturinstitutionen, Vereinen und freien Trägern. Im internationalen Diskurs hat insbesondere die UNESCO mit den Weltkonferenzen in Lissabon (2006) und Seoul (2010) einen wichtigen Beitrag geliefert. 2006 erschien im Auftrag der UNESCO eine erste systematische und vergleichende Sichtung des Standes Kultureller Bildung weltweit: „The Wow-Factor“² von der australischen Wissenschaftlerin Anne Bamford. Seitdem wurden unterschiedliche Systeme und Rahmenbedingungen zusammengetragen, die 2010 in konkrete Handlungsstrategien und Entwicklungsziele der UNESCO eingeflossen sind.³

Auf nationaler Ebene setzt sich beispielsweise die BKJ seit 50 Jahren als Dachverband der Kulturellen Kinder- und Jugendbildung dafür ein, dass Kinder und Jugendliche Bildungsgelegenheiten in den Künsten bekommen. 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 entwickelt⁴, bis hin zu Konzepten einer „Kulturschule“, die zurzeit in großen Modellprogrammen erprobt werden.⁵ Studiengänge und Fortbildungsmöglichkeiten wurden in diesem Zusammenhang aufgebaut.

Traditionell ist Kulturelle Bildung allerdings auch stark im non-formalen Bildungsbereich verankert: beispielsweise in Kulturinstitutionen, Musik- und Jugendkunstschulen, soziokulturellen Zentren und Verbänden; die konzeptionellen Grundlagen sind hier durch besonders engagierte Pädagogen schon in den 1970er Jahren geschaffen worden.⁶

Im informellen Bereich vollzieht sich Kulturelle Bildung von vornherein je nach soziokulturellem Milieu stark differenziert in lebensweltlichen Kontexten, in familialen und in peer-Interaktionen, in Liebe und Freundschaft, Einsamkeit und Gemeinschaft, in privater und sozialer Teilhabe an und Produktion von Kunst und Kultur, die sich im Lauf des Lebens erheblich wandeln. Eine anschauliche Standortbestimmung in Deutschland über die diversen Akteure, die Vielzahl der Projektansätze, die teilweise fehlenden Strukturen und die ressortübergreifenden Aufgaben

und Zuständigkeiten von Kultureller Bildung lieferte das Zentrum für Kulturforschung mit der Studie „mapping//kulturelle-bildung“.⁷ Im Bereich der theoretischen Grundlagen und dem Praxisfeld Kultureller Bildung bietet das „Handbuch Kulturelle Bildung“⁸, an dem viele Teilnehmer des Diskurses mitgewirkt haben, eine ausführliche Bestandsaufnahme.

Einen der wichtigsten Berichte in den letzten Jahren hat die Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages vorgelegt. Mit dem Schlussbericht „Kultur in Deutschland“⁹ ist ein umfangreiches Werk zur kulturellen Grundversorgung und kulturpolitischen Situation in Deutschland entstanden. Hinzuweisen ist darüber hinaus auf das Schwerpunktkapitel „Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf“ im jüngsten deutschen Bildungsbericht.¹⁰ Das vom BMBF geförderte Projekt „Forschung zur Kulturellen Bildung in Deutschland“¹¹ hat gerade eine erste Aufstellung der wichtigsten Forschungsdesiderate vorgenommen. Das neue Max-Planck-Institut für empirische Ästhetik wird wichtige Beiträge zur Grundlagenforschung liefern.¹²

Zahlreiche Diskurse zur Kulturellen Bildung werden in Form von Projekten, Tagungen, Kongressen und Förderpreisen angestoßen. Hier sind insbesondere zu nennen: das BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung), der BKM (Beauftragter der Bundesregierung für Kultur und Medien), das BMSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend), die entsprechenden Länderministerien, insbesondere die Kultusministerien, sowie die Kommunen, die Universitäten, die BKJ (Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.), die Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel e.V., die Akademie Remscheid für Kulturelle Bildung e.V., das Institut für Jugendarbeit Gauting, die Bundeszentrale für politische Bildung, Stiftungen, hier neben dem Stiftungsverbund insbesondere die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, die Montag Stiftungen, die Robert Bosch Stiftung und die Heidehof Stiftung, kommunale Stiftungen, die Kulturstiftung des Bundes, die Kulturstiftung der Länder sowie die jeweiligen einschlägigen Stiftungen der einzelnen Bundesländer. Die Bildungsinitiative „Kinder zum Olymp“ feiert 2014 ihr zehnjähriges Bestehen, das deutschlandweite Programm „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ fördert ab 2013 zivilgesellschaftliche Akteure, die bildungsbenachteiligte Kinder durch außerschulische Angebote unterstützen. Der Deutsche Kulturrat e.V. als Spitzenverband der Bundeskulturverbände befördert mit der

Dialogplattform „Kulturelle Bildung“ und mit Studien und Stellungnahmen zu aktuellen Themen den Diskurs zur Kulturellen Bildung. Für die künstlerischen Angebote und Programme sind letztlich auch im Bereich der Qualitätsstandards wichtige Kataloge von Qualitätskriterien herausgekommen. Hier hat EDUCULT mit dem „Ruhratlas“¹³ ein beispielhaftes Qualitätsraster vorgelegt und Kriterien mit den Praktikern vor Ort entwickelt. Viele Verbände, wie beispielsweise der Bundesverband Tanz in Schulen e.V. oder der Verband deutscher Musikschulen e.V., haben dezidierte Qualitätskriterien ausgearbeitet. Einen entscheidenden Beitrag zur Verankerung Kultureller Bildung liefern schließlich die im Deutschen Städtetag und im Deutschen Landkreistag zusammengeschlossenen Kommunen, die Kulturelle Bildung verstärkt bei der Entwicklung kommunaler Gesamtkonzepte berücksichtigen. In diesem Bereich spielt die Kulturpolitische Gesellschaft (KuPoGe) für die Konzeptentwicklung seit Jahrzehnten eine zentrale Rolle.¹⁴ Dass die Kultusministerkonferenz im Februar 2013 gemeinsam mit der Stiftung Mercator eine Fachtagung zu den Qualitäten Kultureller Bildung durchführte und nachfolgend im Oktober 2013 eine Neufassung der „Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung“¹⁵ publizierte, verdeutlicht die wachsenden bildungspolitischen Bemühungen in diesem Bereich. Die KMK empfiehlt unter anderem die systematische Verankerung der Kulturellen Bildung in der Aus- und Fortbildung, die Bereitstellung außerschulischer Lernorte und die Einbeziehung Kultureller Bildung in vorhandene Strukturen der schulischen Qualitätsentwicklung.

Der Begriff der Ganzheitlichkeit hat sich in der Kulturellen Bildung breit gemacht. Warum auch nicht. Es sei denn, er wird zur Ausrede, bei den Einzelheiten nicht so genau hinzuschauen: Es geht ja um den „ganzen Menschen“. Im Bereich der Kulturellen Bildung heißt das: Gemalt wird mit Auge und Hand. Musik gemacht wird mit Hand, Auge und Ohr etc. Selbstverständlich ist es immer der „ganze Mensch“, der sich da betätigt und der gefördert wird – aber er wird in vielen Einzel-Handlungen tätig, an ihm werden viele Einzel-Handlungen vorgenommen, die dann auch im Einzelnen in den Blick genommen werden müssen. Der Blick auf die „Ganzheit“ darf die Aufmerksamkeit für die Details nicht verwässern. jb

2

DER GANZE MENSCH - VERSPRECHEN UND ZUMUTUNG

Eine ganze Reihe von Mythen der Kulturellen Bildung stammen aus pädagogisch-tradierten Ansätzen und prägen den Diskurs zur Kulturellen Bildung in hohem Maße: Mit Begriffen von Ganzheitlichkeit, Ganzheit und dem „ganzen“ Menschen. Die „ganzheitliche Bildung“ ist im aktuellen Kontext als Korrektiv zu einem schulischen Bildungssystem, das seit den PISA-

Ergebnissen von 2003 eine allzu einseitige Ausrichtung auf kognitive Fähigkeiten und Zugänge erfahren hat, grundsätzlich positiv zu sehen. Eine Generalisierung von „ganzheitlicher Bildung“ führt allerdings zu diffusen Bildern. Es muss dann immer gleich um den ganzen Menschen gehen, obwohl häufig ganz individuelle und einzelne Handlungen in den unterschiedlichen Kunstsparten der Kulturellen Bildung von Bedeutung sind. Bei der Betrachtung des „Ganzen“ wird in der Kulturellen Bildung traditionell ein optimistisches Menschenbild zugrunde gelegt, das den Menschen als grundsätzlich bildungsfähig und bildungswillig ansieht, nur darauf wartend, dass sich ihm die entsprechenden Gelegenheiten bieten.

Von dieser Vorstellung ausgehend, bezieht sich der Rat für Kulturelle Bildung auf einen Begriff von Kultureller Bildung, der den gegenwärtigen Diskussionsstand aufnimmt. Dabei ist Kulturelle Bildung zum einen als Allgemeinbildung im Medium der Künste zu verstehen, die auf der Linie der historisch tradierten Bildungstheorie liegt und sich an die Diskussionstradition zur ästhetischen Bildung anschließt. Zum anderen folgt das Verständnis von Kultureller Bildung dem soziokulturellen Ansatz der jüngeren Kulturpädagogik, der die Gestaltung von Lebenswelt und der Teilhabe an Kultur zum Gegenstand hat. Der Rat hat sein Selbstverständnis in einer kurzen programmatischen Äußerung zusammengefasst:

Unter Kultureller Bildung verstehen wir die ästhetisch-expressive Dimension der Bildung des Subjekts in kritischer Wechselbeziehung mit Gesellschaft und Natur. Die ästhetische Wahrnehmung von Selbst

Schön = Frei „... weil es die Schönheit ist, durch welche man zur Freiheit wandert“. Schön wär's schon, wenn es denn die politische Freiheit wäre! Aber Schiller meinte nicht den politischen Staat, sondern das Reich „des Spiels und des Scheins“. Das ist schön, nicht mehr. el

und Welt sowie die Gestaltung der eigenen Praxis im Lebenslauf, ihrer Sinnlichkeit und Leiblichkeit werden durch sie eröffnet und kultiviert. Ästhetische Wahrnehmung, Erfahrung und Praxis stellen einen Weltzugang eigener Art dar. [...] Der Rat will dazu beitragen, Kulturelle Bildung zu einer alltäglich erfahrbaren Wirklichkeit für alle werden zu lassen. Der Begegnung und Auseinandersetzung mit den Künsten kommt dabei besondere Bedeutung zu.

Vor dem Hintergrund der historisch tradierten Bildungstheorie lässt sich der Begriff der ästhetischen Bildung und Erziehung über unterschiedliche Zusammenhänge weit zurückverfolgen – wie auf das griechische „Aisthesis“ – und bezieht sich per se nicht ausschließlich auf die Künste. Dieser Begriff beschreibt vielmehr die Bestimmungsmerkmale einer erhöhten Aufmerksamkeit der Wahrnehmung und Gestaltung des Menschen. Spätestens gegen Ende des 18. Jahrhunderts wird diese Wahrnehmung und Gestaltung im Bildungszusammenhang durch Wilhelm von Humboldt nicht nur als reflexartig verstanden, sondern als bewusste, wechselwirkende Auseinandersetzung des Selbst mit der Welt. Bildung wird zum lebenslangen Prozess der Subjektwerdung und Weltgestaltung.

Einen maßgeblichen Einfluss auf den Gegenstandsbereich der ästhetischen Bildung, der heute in den Diskursen noch spürbar ist, haben insbesondere die Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ von Friedrich Schiller.¹⁶ Schiller schreibt hier den Künsten die Aufgabe zu, den Menschen durch den ästhetischen Umgang zur Vernunft zu führen, ihn zum Schönen und Guten zu verändern und damit eine harmonischere Gesellschaftsform bzw. ein humaneres Zusammenleben hervorzurufen. Auch die Kunsterzieherbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts hatte die harmonische Ausrichtung des Menschen im Blick. Vor dem Hintergrund der Industrialisierung entstanden zahlreiche Bewegungen¹⁷, die die Inanspruchnahme aller Sinne des Menschen verfolgten und sich gegen eine allein rationalistische Ausrichtung der Wahrnehmung wandten.

Neben diesen historischen Vorläufern spielt insbesondere die jüngere Kulturpädagogik, die in den 1960er und 70er Jahren im Zuge der politischen und pädagogischen Emanzipations- und Modernisierungsentwicklungen aufkam, eine wesentliche Rolle im Verständnis von kultureller Bildung. Die auf Demokratisierung gerichteten kulturpolitischen Initiativen hatten dabei ihren Ausgangspunkt in der Formel „Kultur für alle“¹⁸, die dann durch die Forderung „Kultur von allen“ erweitert wurde, die eine besondere Betonung auf die Kreativität jedes Einzelnen legte.¹⁹ Das führte zu einer Veränderung vor allem im Bereich der kulturellen Produktion und galt bereichsspezifisch für alle kulturellen Bewegungen wie Literatur, Musik, Theater, die bildenden Künste, Film und Fotografie usw., aber auch z. B. die Geschichte. Diese soziokulturelle Kulturpädagogik folgte einem erweiterten Kulturbegriff, der die Aktivitäten in der Alltagskultur, in sozialen Beziehungen und auf neuen kulturellen Feldern aufnahm, wie Spiel und Zirkus oder Video und Computer. Neben der spezifischen Betonung der Gleichzeitigkeit und Gleichbedeutbarkeit von Prozess- und Produktorientierung sollte insbesondere die traditionelle Differenz von Hochkultur und Trivial- bzw. Volkskultur zugunsten eines offenen, soziokulturellen Kulturbegriffs aufgegeben werden. Im Rahmen von Demokratisierung und Emanzipierung stand im Zentrum solcher Überlegungen und Ansätze die Entwicklung und Förderung der subjektiven Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen nach Maßgabe der subjektiven Interessen und Ausgangslagen: also nicht nach Maßgabe „objektiver“ künstlerischer Qualität oder kultureller Bedeutung.

Nach starken Expansionen der Kulturpädagogik in den 80er Jahren²⁰ und einem erheblichen Rückgang seit den 90er Jahren, der auf ökonomische Restriktionen des öffentlichen Sektors zurückzuführen ist, erlebte die Kulturpädagogik unter dem neu eingeführten Begriff der Kulturellen Bildung seit der Jahrtausendwende einen bemerkenswerten Boom. Dieser Aufschwung verwischte die traditionell scharfen Grenzen zwischen den schulisch und hochkulturell zentrierten Ansätzen einer bildungstheoretisch fundierten ästhetischen Bildung und den außerschulisch und alltagskulturell zentrierten Ansätzen der Soziokultur. Dass diese sowohl

Das Abenteuer „Theater“ lockt, im Museum werden geheime „Schätze“ geborgen, Kulturcamps laden ein zur Woche voller Kreativität. Hier wird Kultur erlebt. Das ist endlich mal nicht anstrengend, sondern bringt Spaß. Auch wenn die Freude an kulturellen Bildungsmaßnahmen nicht aus den Augen geraten darf, gehört es zu den wichtigen Erfahrungen der Kulturellen Bildung, dass eine Theater- oder Tanzprobe auch mal langweilig oder anstrengend sein darf, dass bis zur Vollendung eines Videos oder Bildes auch mal Durststrecken anstehen. Werden diese Phasen zugelassen und durchgehalten, entstehen ganz neue Qualitäten zur Urteilsfähigkeit im Blick auf Kultur. fj

aus der Tradition der ästhetischen Bildung als auch aus den Ansätzen der Kulturpädagogik entstehende neue Kulturelle Bildung nicht nur vor erheblichen praktischen, sondern auch vor erheblichen theoretischen Problemen steht, ist angesichts der unterschiedlichen Traditionen wenig überraschend.

In diesem neuen Diskurs finden sich sehr unklare Annahmen darüber, was künstlerisches Handeln als solches bestimmt, und über die Voraussetzungen, die Menschen zum künstlerischen Handeln befähigen. Und an dieser Stelle liegt ein entscheidendes Problem. Zwar verfügt jeder Mensch als kulturelles Wesen über kulturelle Ausdrucksfähigkeiten verschiedenster Art; aber das bedeutet keineswegs, dass er auch über künstlerische Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt. Denn diese sind ohne Übung nicht zu haben.

Künstlerische Fähigkeiten und Fertigkeiten werden in der Regel sowohl in langen und aufwändigen Bildungsprozessen grundlegend erlernt als auch in der Familie und den formalen und non-formalen Bildungsinstitutionen in regelmäßiger Tätigkeit angeeignet. Zwar gibt es mittlerweile die Möglichkeit, über verschiedenste an unterschiedliche Interessen und Fähigkeiten angepasste Programme an Kultur teilzuhaben, und selbstverständlich können Menschen sich rezeptiv auch mit geringem fachlichem Wissen an künstlerischen Werken und Produktionen erfreuen. Dennoch ermöglicht es nur die intensive Übung in und mit den Künsten, die eigenen Ideen entsprechend umzusetzen: Und das kann auch mal anstrengend und langweilig sein. Selbst in der bildenden Kunst, bei der es oft scheint, als spielten „Grundfertigkeiten“ keine Rolle, bei der es oft aussieht, als seien keine Voraussetzungen nötig, ist die eigene Arbeit mit der Notwendigkeit zur schöpferischen Eigentümlichkeit nur mit einem spezifischen Wissen über die historischen und aktuellen Zusammenhänge umzusetzen und einzuordnen. Dabei haben die jeweiligen Kunstsparten sehr spezifische Anforderungen und berühren unterschiedliche Dimensionen in Bildungsprozessen. Während in der bildenden Kunst der Umgang mit der Einzigartigkeit des Werkes eine große Bedeutung hat, macht die kontinuierliche Repetition in den aufführenden Küns-

ten Musik, Theater und Tanz einen wesentlichen Bestandteil der alltäglichen künstlerischen Praxis aus. Fotografie, Film, Video, Hörspiel und die neuen medialen künstlerischen Artikulationsformen im Internet sind in besonderer Weise auf technische Voraussetzungen angewiesen. In Anbetracht dieser unerlässlichen Grunderfordernisse ist es eine trügerische Annahme, dass künstlerische Tätigkeit voraussetzungslos sei.²¹ Das gilt auch für die Annahme, dass Kunst voraussetzungslos rezipiert werden könne. Im Gegenteil: Ohne hinreichend differenziertes allgemeines historisches und spartenspezifisches fachliches Wissen lassen sich künstlerische Werke nicht angemessen verstehen. Eine entsprechende Rezeption muss man erst lernen. Auch Kulturelle Bildung ist voraussetzungslos nicht zu haben.

Jede Debatte über Qualität in der Kulturellen Bildung muss daher von der Prämisse ausgehen, dass die Frage nach den Voraussetzungen einen zentralen, genuinen Bestandteil dieser Auseinandersetzung darstellen muss. Wenn die Zugänge zu den Künsten für Kinder, Jugendliche und Erwachsene gangbar gemacht werden sollen, heißt das auch, eine genaue Differenzierung der emotionalen, sinnlichen und kognitiven Wahrnehmungs- und Gestaltungsvoraussetzungen der verschiedenen Künste vorzunehmen. Wenn man also will, dass möglichst alle Menschen in der produktiven und in der rezeptiven Dimension durch Kulturelle Bildung erreicht werden, sollte man dafür sorgen, dass die entsprechenden Angebote und Gelegenheiten in hinreichender Zahl und hinreichender Qualität auf Dauer zur Verfügung gestellt werden. „Kultur für alle“ und „Kultur von allen“ bedarf eines langen Atems in der Kultur- und Bildungspolitik. Aber Kulturelle Bildung ist nicht nur an objektive, sondern auch an subjektive Voraussetzungen gebunden. Die sich bildenden Menschen müssen die nötigen Anstrengungen auf sich nehmen können und wollen. Und sie müssen die Zeit dafür aufwenden. Wenn das nicht von selbst im Rahmen der informellen Bildung in den Familien entwickelt und eingeübt wird, müssen die verlorenen Gelegenheiten mit zusätzlicher Zeit kompensiert werden. Und die muss man haben und

Das schaffst Du! Eltern tun es, Erzieher tun es, Lehrer tun es, und alle sind davon überzeugt, dass es funktioniert. Die Mythen von Motivationsmethoden sind vielfältig und verbunden mit dem Versuch, erwünschte Verhaltensweisen durch äußere Einwirkungen herbeizuführen. Was so erreicht wird, kann bisweilen sogar viel sein, aber richtig gut wird es so wohl nie. Niemand kann einen anderen Menschen dazu motivieren, etwas zu tun oder etwas zu lernen, wenn dieser Andere dazu keine Lust hat. Qualität in allen Bereichen, ganz besonders aber auf künstlerischem Gebiet, entsteht doch immer erst dann, wenn sich jemand dem, was er tut, mit Hingabe widmet. gh

gegebenenfalls geben. Kulturelle Bildung kostet nicht nur Geld, sondern auch Zeit.

Sie ist auch nicht immer das reine Vergnügen, gleichwohl die Freude und der Genuss am Ende unvergleichlich hoch sein können. Es ist daher ein grundlegendes Missverständnis, wenn Kulturelle Bildung z. B. in der Schule als entspannender Ausgleich in die Mittagspausen, den offenen Ganztagsbetrieb und in die Randstunden verbannt wird. Das Missverhältnis zwischen Anspruch und Rahmenbedingungen und damit verbundene Frustrationserlebnisse bei den Kindern und Jugendlichen können dann eher zu einer verstärkten Inkompetenzbildung als zum Kompetenzerwerb führen. Denn der Wille der Lernenden zur Anstrengung ist ebenso unverfügbar wie ihr Interesse am Gegenstand des Lernens. Motivationshilfen wie „Du schaffst das!“ verpuffen ins Leere. Es liegt in der Freiheit der Menschen, sich mehr oder weniger intensiv auf die Künste einzulassen und ihnen ihr Interesse zu widmen. Dass dabei soziokulturelle Geschmacksmuster ebenso wie spezifische individuelle Dispositionen und Präferenzen eine entscheidende Rolle spielen, ist evident. Empirisch weiß man, dass sich nicht alle Menschen alle Künste auf gleiche Weise und qualitativ hochwertig aneignen können und aneignen wollen.²²

Darüber hinaus sind tendenziell auch die milieubedingten Ziele der Teilnehmer kultureller Bildungsangebote höchst unterschiedlich. Kinder und Jugendliche, die in Familien mit besonderen Risikolagen²³ – einem geringen Familieneinkommen, Erwerbslosigkeit oder einem bildungsfernen Elternhaus – aufwachsen, bewegt häufig eher die Sorge vor Ausgrenzung und einem Gruppenausschluss als Kinder und Jugendliche aus sozial privilegierten Lebensverhältnissen. Deren Interesse liegt bei Bildungsmaßnahmen häufig eher auf der individuellen Ausdrucksfähigkeit und der eigenen Performance.²⁴ Damit ist Kulturelle Bildung nicht nur nicht voraussetzungslos, sie muss sich auch auf die unterschiedlichen Ausgangslagen und Interessen einstellen.

Für die formale und non-formale Bildung hat das entscheidende Auswirkungen: Der Anstrengungswille und das Interesse können nur ange-

regt, aber nicht durch Pädagogen erzwungen werden. Pädagogisch und politisch lässt sich nur das Angebot in diesem Bildungsbereich sichern, nicht das Ergebnis. Man kann dabei einer Politik der zwei Schritte folgen: Im ersten Schritt ist eine künstlerische „Alphabetisierung“ in Kindertagesstätten und Grund- und Sekundarschulen herzustellen. Im Rahmen der Schulpflicht sollte sie verbindlich allen Menschen einführende Möglichkeiten zur produktiven und rezeptiven Auseinandersetzung mit den Künsten (Musik, Theater, bildende Kunst, Literatur, Tanz, Film, Medien) eröffnen und damit zur Interessenbildung beitragen. Im zweiten Schritt gilt es dann, innerhalb und außerhalb der Schule Angebote zur Vertiefung zu schaffen, die angenommen oder auch abgelehnt werden können. Wenn es gut geht, entsteht hier etwas, an das sich lebenslang anknüpfen lässt.

Kulturelle Bildung kann nur dann im Bildungssystem verstetigt werden, wenn sie sich nicht allein auf die naturwüchsig-spontanen Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeiten und -wünsche stützt; sie braucht einen definierten Rahmen aus Zeit, Personal, Budget, Raum und Materialien. Ohne die Einrichtung und Sicherung der entsprechenden Bedingungen und Gelegenheitsstrukturen und ohne Berücksichtigung insbesondere der subjektiven Voraussetzungen ist qualitativ hochwertige Kulturelle Bildung nicht denkbar.

Kulturelle Bildung kann Menschen kreativer machen, gewiss. Aber es gibt da keinen Automatismus. Drei Töpfe Farbe und eine selbstreferentielle Kreativbehauptung klären nicht die Frage, welche Strategien und Grundlagen für kreative Prozesse verfolgt werden müssen. Die „kreativen Freiräume Kultureller Bildung“ unterliegen häufig anderen Regeln als herkömmliche Bildungs- und Lernräume, aber sie unterliegen Regeln. Kulturelle Bildung im Sinne einer ästhetischen Alphabetisierung ist zunächst einmal wenig kreativ. Es geht um Mimesis, um das Verstehen und Beherrschen von Symbolen und Zeichen, um Disziplin, Üben und Konzentration. Das ist dann zunächst einmal kontinuierlich harte Arbeit – egal mit und an welchem Gegenstand. virw

3

WIRKUNGEN SIND PLANBAR – ZWISCHEN WUNSCH UND WIRKLICHKEIT

Besonders verführerisch in der Mythenproduktion der Kulturellen Bildung erscheint die Aussicht auf die zahlreichen vielversprechenden (Neben-)Wirkungen. Sie werden zur Begründung der Notwendigkeit von kulturellen Bildungsangeboten herangezogen, gleich ob es wissenschaftliche Belege gibt oder nicht.

So unterschiedlich im Einzelnen argumentiert wird, so deutlich tritt das gemeinsame Grundmuster hervor: Kulturelle Bildung wird als wertvoll erachtet, weil sie Ziele und Zwecke zu erreichen verspricht, die über sie hinausweisen bzw. die nicht in ihr selbst liegen. Dies mag der Tatsache geschuldet sein, dass die Effekte Kultureller Bildung so schwer messbar sind und man sich deshalb gerne an Handfestes hält. Bei diesem „Markt der Möglichkeiten“ werden die angestrebten Ziele und Zwecke gerne aus folgenden Wirkungsfeldern entnommen: den personal-individuellen, den sozial-interaktiven, den gesellschaftlich-politischen, den institutionellen und den ökonomischen.

Die personal-individuellen Wirkungsbehauptungen nehmen neben den Annahmen zur Förderung von Intelligenz und Emotionalität insbesondere Bezug auf die These von der Förderung der Kreativität. Kulturelle Bildung sei demnach grundsätzlich und ausnahmslos geeignet, Kreativität zu fördern. Kreativität ist die Fanfare der Modernisierung seit wenigstens dreißig Jahren, und das nicht nur in Bildung und Kunst.²⁵ Das Neue zu entdecken, das Noch-Nie-Da-Gewesene zu gestalten, die Welt zu erfinden, ist die Aufgabe. Wirtschaft, Politik, Wissenschaft, Kultur: Alle sind sich einig, dass es auf Kreativität ankommt und dass Kreativität gefördert werden muss. Wo so viele so sehr übereinstimmen, lohnt es sich, genauer hinzuschauen.

Kreativität ist zunächst ein wertfreier Begriff und kann als solcher nach Belieben verwendet werden. Vielleicht verleitet gerade das zu seiner unermüdlichen Verwendung in Projektiteln und Strategieplänen. Diese reichen von kreativen Netzwerken, kreativen Schulen über kreative Plattformen bis hin zum kreativen Wachsen. Aber der Begriff beschreibt

Was eine Studie aus den U.S.A. zu zeigen schien, wird heute eher belächelt. Aber nach den Wirkungen des Musizierens und Musikhörens auf Intelligenzleistungen zu fragen, ist nicht abwegig. Warum sollte das gemeinsame Musizieren, in dem jedes Mitglied auf die Artikulationen der jeweils anderen achtet, nicht auch soziale und intellektuelle Fähigkeiten schulen? Freilich: Der Mensch ist ein komplexes Wesen, das nach Maßgabe seiner biographischen Erfahrungen, seines akuten Erlebens der Musik, seiner sozialen Interessen und Willensintentionen lernt: Daher ist der Satz auch nicht als Schlagwort tauglich. cr

nicht mehr als die bloße Tatsache der Erfindungskraft, der Kraft also zur schöpferischen Überbrückung der Differenz zwischen Vorhandenem und Neuem. Zur Waffenkonstruktion ist Kreativität ebenso erforderlich wie zur Entwaffnung. Denn der Mensch als „Kulturbegründer und Weltzerstörer“²⁶ ist keineswegs auf eine Tendenz festgelegt, es ist nicht von vorneherein klar, dass er nur Gutes, Wahres und Schönes erfindet und schöpft. Kreativität als solche ist ethisch und ästhetisch indifferent und damit als Bildungsziel nicht allein tragfähig. Statt zu einer allgemeinen Kreativitätsförderung beizutragen, spricht im Gegenteil sehr viel dafür, dass in der Kulturellen Bildung insbesondere domänenspezifische Kompetenzen gefördert werden: Im Chor lernt man Chorsingen, im Schülertheater Theaterspielen, beim Malen Malen. Zu den spezifischen Transfereffekten der verschiedenen kulturell-künstlerischen Praktiken in den verschiedenen Lebensstadien und den verschiedenen soziokulturellen Kontexten im Blick auf Kreativität können gelegentlich Korrelationen beobachtet werden; über die tatsächlichen Kausalitäten weiß man nach wie vor wenig.

Ähnliches gilt im Blick auf die Intelligenz. Hier hat es immer wieder Studien gegeben, insbesondere zu den Transfereffekten des Musikunterrichts. Besonders bekannt wurde die Bastian-Studie²⁷, die seit zehn Jahren eine der beliebtesten Behauptungen in den öffentlichen Begründungsdiskussionen zur Kulturellen Bildung befördert: Musikrezeption klassischer Musik von Kleinstkindesbeinen an sei generell intelligenzfördernd. Obwohl die Studie „Macht Mozart schlau?“²⁸ zu dem Ergebnis gekommen ist, dass diese Schlussfolgerung so nicht gezogen werden kann, erfreut sich diese Annahme weiterhin großer Beliebtheit und wird in der einschlägigen Forschung kontrovers diskutiert.²⁹

Insgesamt zeigt die Forschung zu den Transfereffekten³⁰ Kultureller Bildung im Blick auf personell-individuelle Kompetenzen, dass die Hoffnungen auf sehr weitreichende Transfereffekte wohl verfehlt sind; die bisher nachweisbaren Effekte, wie die Förderung sozialer und kommunikativer Kompetenzen durch das Theaterspiel oder das Aufeinander-Hören beim gemeinsamen Musizieren, sind jedenfalls eher klein und eher spartenspezifisch erwartbar. Die Frage nach den Grenzen des

Messbaren wird kaum thematisiert. Komplexe Forschungsszenarien, die die vielschichtige Ausgangslage von Lernen und musischen Erfahrungen berücksichtigen und sich nicht auf einen Effekt kaprizieren, fehlen bisher weitestgehend. Zu Langzeiteffekten gibt es bisher mehr oder minder plausible Annahmen, aber so gut wie keine Forschungsergebnisse, da die Laufzeit³¹ der meisten Projekte nicht länger als drei Jahre beträgt. Es ist daher wenig überzeugend, Kulturelle Bildung aus Gründen einer allgemeinen Intelligenz- und Kompetenzförderung zu fordern und zu fördern. Nicht einmal die häufig geäußerte Behauptung, dass Kulturelle Bildung Begabung sichtbar mache, lässt sich so generell aufrechterhalten. Warum gerade der Kulturellen Bildung dieses Potenzial zufallen sollte, ist weder nachzuvollziehen noch anderen intensiven Beschäftigungen gegenüber angemessen. Denn es ist wesentlich von den konkreten situativen Bedingungen und Voraussetzungen abhängig, ob und wie individuelle Begabungen zum Vorschein kommen können; der Gegenstand der Beschäftigung erscheint eher nachrangig.

Eine zweite Gruppe von Wirkungsbehauptungen bezieht sich auf sozial-interaktive Wirkungen. In diesem Zusammenhang werden insbesondere integrative Wirkungen Kultureller Bildung hervorgehoben und betont. Dass Kulturelle Bildung stärker den sozial Benachteiligten helfe, dass sie inklusiv sei, dass sie wesentlich partizipativ sei und dass sie Menschen verbinde, sind verbreitete Thesen, die in zahllosen Erklärungen behauptet werden. Empirisch stehen solche Behauptungen allerdings auf wackeligen Beinen; zum Teil sind sie einfach falsch.

Alle Ergebnisse der kultursoziologischen Forschung³² zur Kulturellen Bildung stimmen darin überein, dass im empirischen Normalfall in allen Altersgruppen die kunst- und kulturaffinen Bevölkerungsgruppen die Angebote und Möglichkeiten Kultureller Bildung wesentlich stärker nutzen und zugleich wesentlich stärker von ihnen profitieren als bildungsferne Bevölkerungsgruppen. Dennoch wird die positive Wirkung Kultureller Bildung auf sozial Benachteiligte gelegentlich in fragwürdiger Selbstverständlichkeit postuliert, egal ob diese eine Affinität zur Kultur haben oder nicht.³³ Kulturelle Bildung ist insofern eher sozial

Wie jede andere spezielle Bildung auch... Welche intensive Beschäftigung in einem anderen Bereich, mit einem anderen Gegenstand würde wohl früher oder später nicht besondere Begabungen sichtbar machen? Rappend mit Breakdance-Ambitionen von der Peer Group bestaunt, singend und geigend von Erwachsenen stolz vorgeführt, zum benadeten Comics zeichnenden Freak oder clownesken Schauspieltalent gekürt: So manches auffällige Kind, das als „begabt“ in eine Sonderförderung gelotst wird, würde sich kompetenter und umfassender entwickeln, wenn es in Ruhe gelassen würde und mit dem Ausprobieren unbekannter Tätigkeiten sich Raum für Neues, tatsächlich Kreatives erobern könnte. ds

exklusiv als inklusiv, sofern dem nicht explizit gegengewirkt wird. Es ist daher eine eher hoffnungsvolle Annahme, dass kulturelle Bildungsangebote per se die eingangs genannten Wirkungen hervorbringen könnten. Denn es bedarf erheblicher und ganz besonderer Anstrengungen und Maßnahmen, um sozial Benachteiligte überhaupt erreichen zu können. Dass Kunst und Kultur substanziell dann ganz besondere Möglichkeiten der Förderung sozial Benachteiligter bieten, macht diese Anstrengungen und Maßnahmen ohne Zweifel umso wünschenswerter, wie die entsprechenden Ansätze in sozial- und sonderpädagogischen Kontexten³⁴ zeigen. Aber dieses Potential als normale empirische Wirklichkeit zu deklarieren, gehört in den Bereich der Ideologie, wo normativ begründete Wünsche als empirische Tatsachen ausgegeben werden.

Dieses ideologische Muster gilt, vice versa, auch für die weiteren sozialen Wirkungsbehauptungen in diesem Kontext: Kulturelle Bildung ist keineswegs a priori partizipativ. Dies gilt sowohl für die produktiven als auch für die rezeptiven Ansätze. Rezeptive Angebote gestalten sich enorm exklusiv, wenn den beteiligten Kindern und Jugendlichen die Fähigkeit zur Beschreibung und zum Ausdruck des Zu-Sehenden oder Zu-Hörenden fehlt. Und in den produktiven Angebotsformen herrschen häufig hierarchische Anordnungen, bei denen keineswegs alle Teilnehmer mit ihren divergierenden Lern- und Bildungsvoraussetzungen gleichermaßen einbezogen werden. In den noch immer vorherrschenden Formen des Laientheaters in- und außerhalb der Schule zum Beispiel haben meist die Spielleiter das Sagen, und die Rollen werden von ihnen sehr ungleich verteilt. Das sorgt keineswegs immer dafür, dass die Menschen sich untereinander besonders verbunden fühlen oder sich aktiv miteinander verbinden und verbünden. Die Kämpfe um Rollenzuteilungen, Material und Anerkennung sind sprichwörtlich, sie gehören zum Alltag Kultureller Bildung. In Kultureller Bildung steckt jedoch das Potenzial zum Aushandeln von gesellschaftlichen Konflikten, zur Partizipation und zur Entwicklung von Miteinander und sozialer Verantwortung; in den modernen pädagogischen und didaktischen Formen des Schultheaters lässt sich das exemplarisch beobachten.³⁵

In welchem Maße Partizipation an besondere Voraussetzungen geknüpft ist, wird insbesondere am Thema Inklusion im Rahmen von integrativen kulturellen Bildungsprojekten sichtbar. Wenn Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen herkunftsbedingten, körperlichen und geistigen Voraussetzungen Gelegenheiten zum künstlerischen Handeln bekommen sollen, ist es wichtig, eine strukturelle Barrierefreiheit zu schaffen. Hindernisse müssen geebnet oder eingebunden werden. So sind Tanzprojekte nur sinnvoll, wenn unterschiedliche Geschwindigkeiten angeboten werden, Theaterprojekte sind nur dann inklusiv, wenn spezifische Angebote zur Ausdrucksfähigkeit, wie Gebärdensprache oder nonverbale Formen, gemacht werden. Auf der Grundlage der Wahrnehmung von Gleichheit und Differenz ist die Auseinandersetzung mit dem Wert des Andersartigen ein besonderes Anliegen inklusiver Kulturprojekte. Es ist also ein wichtiges Kriterium zur Beurteilung der Qualität Kultureller Bildung, wie die Frage nach Inklusion und Partizipation im Einzelnen beantwortet wird.

Weitere verzweckende Legitimationsdiskurse finden sich auf der Ebene von gesamtgesellschaftlichen Funktionszuschreibungen. Sie fokussieren Kulturelle Bildung auf die Fragen der sozialen Integration und sozialpolitischer Prävention und Intervention. Anschauliche Beispiele aus Kolumbien, aus dem Senegal oder aus Singapur, wie Kunst als Instrument zur Entwicklung demokratischer Kompetenzen bei Kindern und Erwachsenen genutzt wurde, hat die Analyse „Der Wow-Faktor“³⁶ zusammengetragen. Im musikalischen Bereich wurde insbesondere die südamerikanische Orchesterbewegung – „Das Wunder von Caracas“³⁷ – berühmt und für viele Länder zum kultur- und sozialpolitischen Vorbild. Die engagierten Musiker fördern vernachlässigte und unterprivilegierte Kinder durch systematischen klassischen Musikunterricht und regelmäßige musikalische Praxis. Sie verwenden dabei die Musik als eine sensitive und attraktive Aktivität, um dem Leben dieser Kinder Sinn und Struktur zu geben. Hier wird Kulturelle Bildung als ein gesellschaftspolitisch höchst wirksames Sozialtherapeutikum gesehen. Aus dieser einflussreichen Musikbewegung sind etliche Folgeprojekte entstanden, von denen man sich ähnlichen Erfolg versprach. So wird auch in Deutschland in verschiede-

Wirkungen sind planbar

Kulturelle Bildungsmaßnahmen machen schlauer, reifer, umsichtiger, kreativer, ausgeglichener und innovativer. Das sind nur einige der erwünschten Verhaltensweisen und erwarteten Ergebnisse, die im Modus des emphatischen Beschwörens immer wieder aufleben. Aber weder sind eindeutige Ergebnisse zu garantieren noch unerwünschte Ergebnisse auszuschließen. Bildung im Allgemeinen, also auch Kulturelle Bildung, als Leistung des Subjekts, entzieht sich grundsätzlich und systematisch der Planbarkeit. Das Subjekt bleibt zwischen Überraschung und Anarchie, zum Glück, unkontrollierbar. het

Kulturelle Bildung wirkt inklusiv

Jeder, der schon einmal aktives Mitglied eines Orchesters, einer Band oder einer Tanzgruppe war, kennt den beglückenden Moment, sich als Teil eines größeren und übereinstimmenden Ganzen zu fühlen. Zu nah liegt jedoch der Schluss, dass künstlerische Produktions- und Rezeptionsprozesse per se eine inklusive Wirkung entfalten. Allzu selten werden die exkludierenden und demotivierenden Momente Kultureller Bildung beleuchtet. Wenn Schüler statt der gewünschten Hauptrolle nur die kleine Neben- oder Statistenrolle spielen dürfen oder sie trotz allen Übens den Anforderungen von „Jugend musiziert“ nicht entsprechen, dann führen Scham, Trauer und Frustration nicht zur Kompetenz-, sondern zur Inkompetenzbildung und strafen alle Versprechen persönlichkeits- und gemeinschaftsstärkender künstlerischer Prozesse Lügen. virw

nen Bundesländern eine systematische instrumentale Grundausbildung im Grundschulbereich erprobt. Hier wurde der südamerikanische Ansatz mit Einflüssen aus regionalen Musikschulprojekten verbunden. Zwar hat das Projekt in Deutschland besonders hohe Beachtung gefunden, jedoch sind dessen Ergebnisse noch uneindeutig und umstritten.³⁸

In einem ganz eigenem Bereich, aus der Tradition von Fördergesellschaften für Musiktherapie³⁹, haben sich sozial- oder individualtherapeutische Settings Kultureller Bildung herausgebildet: in Gefängnissen und Krankenhäusern, in den Kunsttherapien und den verschiedenen Feldern der Sozialpädagogik. Hier wird Kulturelle Bildung als soziales und individuelles Heilmittel eingesetzt, mit offenen Übergängen zu gesundheitspädagogischen, aber auch psychologischen und medizinischen Therapieansätzen. Es ist nichts dagegen einzuwenden, wenn die Begegnung mit Tanz, Kunst oder Musik positive Effekte im sozialtherapeutischen Bereich hat, im Gegenteil. Man weiß allerdings noch immer zu wenig darüber, ob diese Ansätze jeweils im intendierten Sinne wirksam werden.⁴⁰

Damit kommen wir zur vierten Gruppe von Wirkungsbehauptungen: den institutionellen Wirkungen. Auch hier wird gern Großes erwartet. Dabei können Wirkungsbehauptungen im Blick auf die einzelnen beteiligten Institutionen von solchen unterschieden werden, die sich auf

Wer ein Vorhaben unterstützt, möchte sicher sein, dass es das, was es beabsichtigt, auch erreicht. Das ist selbstverständlich. Deshalb wird inzwischen gemessen, gezählt und evaluiert, was das Zeug hält. Und zwar alles was sich messen, zählen, evaluieren lässt. Und immer mit Hilfe modernster Verfahren. Im Messen sind wir exzellent. Ob allerdings dabei auch das gemessen wird, worauf es tatsächlich ankommt, müsste wohl gelegentlich einmal gemessen werden. gh

Kulturelle Bildung verbindet

Der Mensch ist am liebsten froh im Verein, besonders wenn es um Musik geht, weil „klassische“ Musik meist zusammen gehört wird, im Konzert- und Opernhaus, und man sich über ihren Wert mit anderen Musikfreunden leicht verständigen kann. Es ist viel mühsamer und frustrierender, Menschen, denen die schönen Töne schnuppe sind, zu beweisen, dass und welchen Wert sie haben. Weil ästhetisch-künstlerische Qualität überhaupt kaum beweisbar ist, bleiben die Musikfreunde lieber unter sich und die Beethoven'sche „Alle-Menschen!“-Weltumarmung fällt aus. An ihrer Stelle schließt sich eine unsichtbare, aber spürbare Blase: die erweist sich auch dann als äußerst robust, wenn es um „Musikvermittlung“, um Kommunikation zwischen Innen und Außen geht. Die Blase schützt die verborgenen Distinktionsmechanismen der Kultur. Wo es um Lieblingsdinge geht, bleibt man lieber unter sich, verbunden mit Seinesgleichen. hn

gesellschaftliche Teilbereiche oder die Gesellschaft im Ganzen beziehen. Naheliegend ist die These, dass Kulturelle Bildung Kulturinstitutionen und Bildungseinrichtungen zum Guten verändere. Sie soll das Profil der Bildungseinrichtung schärfen, den Bezug der Kinder und Jugendlichen zur Kita oder Schule durch Aufführungen und Kunstinstallationen, wie Schulhofskulpturen oder Wandmosaiken, verbessern und Impulse für das Lernen an sich geben. In den Kultureinrichtungen ermöglicht die Kulturelle Bildung den Häusern die Reflexion über den eigenen Spielplan und die Inszenierungen, sie bekommen die Möglichkeit, mit ihrem Publikum ins Gespräch zu kommen und Erwartungen und Bedürfnisse zu erfahren. Kulturelle Bildung gehört heute zweifellos für die klassischen Kulturinstitutionen, die Theater, Orchester, Museen, Bibliotheken etc., zu den unverzichtbaren Aufgaben. Länderübergreifende Tagungen zur Kulturvermittlung, die sich mit Fragen nach Qualitätskriterien, der Vernetzung der Vermittler und Methoden zur Übertragbarkeit beschäftigen, zeigen, dass sich in diesem Bereich in den vergangenen Jahren viel entwickelt hat. Aber diese zunehmende Institutionalisierung sagt noch wenig aus über die tatsächliche Bedeutung und den Stellenwert der Kulturellen Bildung in den jeweiligen Einrichtungen. Zwar finden sich in allen Bereichen inzwischen gelungene Beispiele⁴¹, die zeigen, wie sich Kultur- und

„Heimat-Projekte“, Hip Hop-Workshops und Phantasiereisen in fremde Länder sind gern gesehene Angebote für Migranten. Aber hilft es den Kindern und Jugendlichen, die komplexen Lebenswelten an Schulen und im Privaten besser zu bewältigen? Denn gerne werden die Angebote für die Zuwanderungsgesellschaft von anderen gestaltet – es ist ja immerhin eine kulturelle Herausforderung. Damit werden aber die eigenen Lebenskenntnisse der Kinder und Jugendlichen nicht ernst genommen. fj

Bildungsaufgaben in den Institutionen bestens und zum gegenseitigen Vorteil verbinden lassen, aber solche Beispiele bilden nach wie vor die Ausnahme, nicht die Regel. Auch in großen Drei-Sparten-Häusern finden sich selten mehr als ein oder zwei Theaterpädagogen; Orchester, die hundert Musiker aufweisen, haben nicht mehr als einen Konzertpädagogen. Selbst in großen Museen sind die pädagogischen Abteilungen meist nicht allzu üppig ausgestattet.⁴² Kulturelle Bildung wird weitgehend als Zusatzaufgabe angesehen, die mit dem eigentlichen Betrieb, mit der genuinen künstlerischen oder kulturellen Aufgabe wenig zu tun hat. Dem Anspruch ihres Begriffs wird sie so nicht gerecht. Sie dient dann schlicht dem *audience development* zur Gewinnung des künftigen und Bindung des jetzigen Publikums, wofür man entsprechendes Zusatzpersonal braucht. Das hat aber mit Kultureller Bildung nicht notwendigerweise etwas zu tun. Dass Kulturelle Bildung eine Kernaufgabe der Kulturinstitutionen darstellt, ist noch längst nicht bei allen Verantwortlichen, geschweige denn in den Strukturen der Institutionen angekommen.

In der Schule sind einige der Künste zwar Bestandteil des Curriculums, verbleiben allerdings allzu oft im Nebenfachstatus und werden häufig lediglich als nette Ergänzung und entspannender Zeitvertreib angesehen. Ein Bedeutungswandel der Kulturellen Bildung im schulischen Kontext ist seit den Ergebnissen der PISA-Studie von 2003 entstanden. Da der gesamte Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen in Schule seither immer mehr unter dem Gesichtspunkt der Verwertung und Nützlichkeit umgestaltet wurde, geriet auch die Kulturelle Bildung selbst zunehmend unter den Druck des Kompetenzerwerbs wie in den „Hauptfächern“. Mit dem geforderten Gewinn von „Schlüsselqualifikationen“⁴³ muss Musik mittlerweile gut für Mathematik sein, Theater muss gut für den Deutschunterricht sein und ganz grundsätzlich: Kulturelle Bildung hat gut für PISA zu sein! Allerdings gibt es bereits Tendenzen, Kulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe für alle Unterrichtsfächer zu verstehen.⁴⁴

Es bestehen zwar zahlreiche Förderprogramme zur Stärkung der Kulturellen Bildung und zur künstlerischen Profilbildung von Schulen, aller-

... denn sie bringen Schwung in die Schule; sie machen sie bunt und attraktiv. Aber wenn keiner weiß, was in der Schule passiert, wie sollen die Künstler die Schule dann positiv verändern? Wie soll man wissen, wo die Gelder sinnvoll eingesetzt werden und wie soll man wissen, was die Künstler für ihre Arbeit in der Schule brauchen? Diese Unwissenheit als auszuhaltender Programmbestandteil bei gleichzeitigem Bemühen, anspruchsvolle und erfolgreiche Kulturprojekte zu präsentieren, prägt das berufliche Dasein der Programmverantwortlichen. fj

dings kaum verlässliche Verfahren zur Vermittlung, Evaluation und Begleitung der Künstler und ihrer Projekte in der Schule. Ob die Künstler die Schule nun positiv verändern und ob sie die erhofften Wirkungen entfalten, ist vielleicht zu erahnen: Dazu gibt es eine Vielzahl von Einzelberichten, ein systematischer oder gar zwingender Zusammenhang zwischen Künstlerpräsenz und Schulentwicklung ist jedoch nicht verlässlich zu rekonstruieren. Gleiches gilt für den eher seltenen Fall von Kooperationen zwischen Lehrern und Künstlern. Nicht einmal der Kooperationsbegriff ist eindeutig.⁴⁵

Eine fünfte Gruppe der Wirkungsbehauptungen, die dem ökonomischen Bereich zuzuordnen sind, ist sowohl in Deutschland als auch international besonders einflussreich. Hier wird mit den zu erwartenden ökonomischen Resultaten Kultureller Bildung argumentiert. Da gibt es nicht nur einen starken Glauben an Kreativität als zentrales Ergebnis von *arts education*⁴⁶, sondern auch einen starken Glauben an andere ökonomisch nützliche Schlüsselkompetenzen wie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit. Dieser Ansatz bezieht sich einerseits auf Einzelunternehmen, andererseits auf das ökonomische Feld im Ganzen. Die Erwartung kann sich auf werbewirksame Auswirkungen auf Kunden oder auf eine direkt unternehmensnützliche Förderung der Qualifikationen von Mitarbeitern richten. Kulturelle Bildung wird dann zu einem Teil der beruflichen Weiterbildung: das Betriebsorchester als Schule der Disziplin, das gemeinsame Kulturerlebnis als Teil der Teambildung, das Theater als nützliche Übungsstätte für Werbeauftritte performativen Handelns, also überzeugenden Auftretens und Sprechens. Das kann durchaus sinnvoll und nützlich sein, sollte aber auch entsprechend deklariert werden. Dabei ist es keineswegs sicher, dass die Rechnung aufgeht: Staturerhöhung von theaterspielenden Mitarbeitern im Unternehmen oder Verbesserung der Unternehmensaußendarstellung durch tänzerische Ausdrucksfähigkeit.

Darüber hinaus fokussiert der ökonomische Ansatz die direkten wirtschaftlichen Effekte von *arts education* in mittel- und längerfristiger Perspektive, also das Wachstum der Kreativwirtschaft und das Wachstum

Hier bin ich Mensch

*Kaum ein Unternehmen, das nicht gesellschaftlich verantwortlich handeln möchte. Firmen haben die Kulturelle Bildung für sich entdeckt. Wird sie zu unternehmerischen Zwecken der Gewinn- und Motivationssteigerung oder auch der Kundenbindung funktionalisiert, verbleibt meist nicht mehr als ein dekoratives Feigenblatt der Kunst. Einmal wurde den Angestellten eines Unternehmens Ton in die Hand gegeben, um ihre künstlerische Gestaltungsfähigkeit herauszufordern, ihre Kreativität, etwas daraus zu machen und dieses „Werk“ dann an einen anderen weiterzugeben. Beeindruckt war man, wie der „andere dann mit der Faust auf das Werk draufgehauen hat und etwas völlig Neues aus dem Ton gemacht hat. Welch starkes Erlebnis.“ **dbm***

Fit für morgen

*Wer weiß, was die Zukunft bringt. Mehr kreative Tüftler und innovative Erfinder könnten wir schon gut gebrauchen. Deshalb steht „Kreativitätsförderung“ weit oben auf dem Lehrplan. Was aber würde passieren, wenn wirklich lauter kreative, eigensinnige und selbst denkende junge Leute aus unseren Schulen kommen? Das hat wohl noch keiner so richtig zu Ende gedacht. **gh***

einschlägiger professioneller Dienstleistungen. Kulturelle Bildung wird hier als grundlegende Investition in einen aussichtsreichen Wachstumsmarkt gesehen und mit diesem ökonomischen Argument legitimiert. Dieser auf gesellschaftliche Entwicklung zielende Modernisierungsdiskurs wird unter anderem in der OECD-Studie „Art for Art’s Sake?: The Impact of Arts Education“⁴⁷ zur Geltung gebracht. Er widmet sich den zukünftigen Anforderungen zum Berufserwerb in innovationsabhängigen Ländern und den Auswirkungen im Bildungssystem. Denn es ist nicht klar, welche Berufe in zehn oder zwanzig Jahren noch gefragt und welche Arbeitsbereiche bis dahin neu entstanden sind. In diesem Zusammenhang sollten jedoch nicht nur einzelne Bestandteile Kultureller Bildung wie Selbst-Bildung, Widerstandsfähigkeit oder Innovationsstrategien in den Blick genommen werden, sondern die komplexen Potenziale künstlerischen Handelns.

Kulturelle Bildung birgt ein großes Potenzial zur Entfaltung unterschiedlichster Wirkungen auf verschiedenen Ebenen. Zur Begründung und Etablierung Kultureller Bildung müssen sich diese Wirkungen und Transfereffekte jedoch auf der Basis empirischer Erkenntnisse begründen. Vor dem Hintergrund dieses schwer messbaren Bereiches stellt das für die Forschung eine beträchtliche Herausforderung dar.

4

MEHR BRINGT MEHR - IMMER ETWAS NEUES

Kulturelle Bildung ist ein unübersichtliches Feld, das sich über die gesamte Lebensspanne und zugleich über die informelle, die non-formale und die formale Bildung erstreckt. Das entbindet sie jedoch nicht von der Notwendigkeit tragfähiger verbindlicher Strukturen. Eben-
sowenig entbindet ihre Reichhaltigkeit sie von durchdachten Konzepten. Für die Entwicklung

von Qualitätsstandards müssen die Akteure vernetzt und die einzelnen Projekte und Ansätze genauer betrachtet werden. Eine Vielzahl an separaten Einzelprojekten, die immer wieder aufs Neue erfunden werden, bei denen trägerbezogene Interessen im Vordergrund stehen, lassen keineswegs automatisch einen Mehrwert entstehen. Denn mehr bringt nicht unbedingt mehr. Wissenschaft und Forschung sind da nicht ausgenommen. Auch hier ist ein wenig koordinierter Wildwuchs zu beobachten, der durch eine Situation von zahllosen Evaluationen bei gleichzeitiger Unstrukturiertheit des Diskurses gekennzeichnet ist.⁴⁸ Die Sache wird vollends unübersichtlich durch die Tatsache, dass die Projektvorhaben der Kulturellen Bildung, die über die Grundversorgung in der formalen und der non-formalen Bildung hinausgehen, in der Regel zeitlich, inhaltlich, sozial und finanziell begrenzt sind. Projektstrukturen also, die meistens auf örtliche Ideen und Wünsche zurückgehen und selten koordiniert sind: Wildwuchs, der einerseits einen wunderbaren Reichtum an praktischen Ansätzen und Praxiserfahrungen hervorbringt, der andererseits aber Parallelwelten mit fehlender Vernetzung entstehen lässt. Eine produktive Diskurskritik der Kulturellen Bildung, die Formen von Reflexion, Vergewisserung der Erfahrungen und verbindlichen Austausch aufweist, erscheint dadurch umso notwendiger.

Der formale Bildungsbereich besteht aus einer Vielzahl stabiler, hoch regulierter und sehr großer Institutionen wie Schule und Hochschule. Eine Schwierigkeit bei der Zuordnung stellt in diesem Zusammenhang der Elementarbereich dar, da er formal nicht zum Bildungssystem gehört, obwohl die Bedeutung der frühkindlichen Bildung für

Mehr bringt mehr *Kunst und Kultur sind per se vielfältig und bunt. Deshalb fällt allen auch immer wieder etwas Neues ein. Und so werden die Projekte mehr und mehr. Dies ist ein altes Wirk-Prinzip von Kitsch: immer noch mehr desselben. Nicht einen Sonnenuntergang malen, sondern hundert! Dabei kommt es zu kontraproduktiven Effekten: Die vervielfachten Elemente heben sich gegenseitig auf. jb*

die weitere Bildungslaufbahn evident ist. Wenn die Kindertagesstätten weiterhin eher als Betreuungs- denn als kultureller Bildungsort gesehen werden, wird ein Bereich vernachlässigt, in dem die Grundlagen für die Zugänge zur Kultur gelegt werden.

Der non-formale Bildungsbereich hingegen setzt sich aus zahllosen, mehr oder minder hoch regulierten Institutionen im Kultur-, Bildungs-, Sozial- oder auch im Freizeitbereich zusammen: Bereichspädagogik an den Kulturinstitutionen; kommunale Angebote der außerschulischen Jugendbildung und der Erwachsenenbildung wie VHS, Musikschulen, Jugendkunstschulen, soziokulturelle Zentren; zivilgesellschaftliche Angebote der Kulturvereine und der einschlägig tätigen Verbände, der Kirchen und Religionsgruppen; kulturpädagogische Angebote der Massenmedien; Angebote kommerzieller Träger wie Ballett- und Tanzschulen oder Malschulen.

Am wichtigsten in dieser heterogenen Praxis sind die Akteure: Künstler, Kulturpädagogen und Lehrer rekurren gerne – und auch notwendigerweise – auf ihre Eigenständigkeit, die einerseits aus der Autonomie der Kunst, andererseits aus der pädagogischen Expertise heraus begründet wird. Vor diesem Hintergrund sind Qualitätsstandards schwer aufzustellen. Umso mehr, wenn Künstler, Kulturpädagogen und Lehrer unnachgiebig einfordern, die Entscheidungen über das „Was“ ebenso wie die Entscheidungen über das „Wie“ in den kulturellen Bildungsangeboten auf der als professionell deklarierten Akteursebene selbst zu treffen. Dabei können einerseits fruchtbare Kooperationen und andererseits schwierige Auseinandersetzungen entstehen, da der Anspruch auf die jeweilige pädagogische oder künstlerische Autonomie viel Konfliktpotenzial enthält. Dies gilt insbesondere für alle Bereiche und Angebote, die über die elementare künstlerische Alphabetisierung in der formalen Bildung hinausgehen.

Die Formen und Inhalte der kulturellen Bildung sind im formalen und im non-formalen Bereich in der Regel durch verbindliche Institutionalisierung gekennzeichnet. Denn im Gegensatz zur informellen Bildung wird kulturelle Bildung in diesen Bereichen veranstaltet, in welcher Form

Man ist ausgestattet. Ohne den Werkraum: keine Kunst, ohne Instrumente: keine Musik, ohne Turnhalle: kein Tanz. Aber sind das konstitutive Voraussetzungen für gelungene Kulturelle Bildung? Fernab dieser wünschenswerten materiellen Voraussetzungen existiert in Hülle und Fülle Einfallsreichtum, Improvisation, Kreativität und Innovation: Es wird in Hinterhofkellern getextet, an Wände gemalt, auf der Straße getanzt, es werden Objekte aus einfachsten Materialien gebaut, Ölkannister statt Trommeln benutzt... Materielle Reduktion ist die Aufforderung, Denkschranken zu öffnen, sich auf das Wesentliche einzulassen. Und das Geld könnte man besser in die angemessene Honorierung qualifizierter Akteure stecken. ds

auch immer. Also gibt es Träger und Trägerorganisationen, Institutionen und Vermittler, Programme und Aufgaben, die kulturelle Bildungsangebote entwickeln und realisieren. Das kostet Geld, viel Geld. Für die qualitative Entwicklung der Kulturellen Bildung ist es wichtig, zu erfahren, wie viel Geld grundsätzlich nötig ist, wie das wiederum begründet wird, wie dieses Geld aufgebracht wird, von wem und wofür und wie die Verteilung des Geldes organisiert und kontrolliert wird. Dabei gilt auch hier – ähnlich allen anderen Politikfeldern – das Knappheitsgesetz: Geld gibt es nie genug, um alle Wünsche auch nur annähernd erfüllen zu können, und seien sie noch so gut begründet. Also müssen Entscheidungen politisch und gesellschaftlich legitimiert, getroffen, praktisch umgesetzt und administrativ kontrolliert werden. Es ist wenig erstaunlich, dass vor diesem Hintergrund die Frage nach den Entscheidungen über die Rahmenbedingungen zur politisch entscheidenden Frage wird. Damit rückt die Frage der Finanzierung und der Organisation Kultureller Bildung in den Mittelpunkt des politischen Interesses.

Im Kernbereich der staatlich organisierten formalen Bildung, in den künstlerischen Fächern der Schulen, ist die Sache insofern einfach, als die öffentliche Hand für die Anstellung entsprechend qualifizierter Lehrerinnen und Lehrer in entsprechend großer Zahl zu sorgen hat; das gilt für die privaten Bildungseinrichtungen, z.B. die Privatschulen, analog. Dass das nicht überall in hinreichender Qualität und hinreichender Zahl geschieht, ändert an der Grundsatzfrage nichts. In allen anderen Bereichen Kultureller Bildung gelten indessen größere politische Ermessensspielräume. Die Förderung Kultureller Bildung durch Bund, Länder und Kommunen gehört nur indirekt zu den grundgesetzlich garantierten Staatsaufgaben⁴⁹; trotz aller Bemühungen ist es bis heute nicht gelungen, Kultur als Staatsziel im Grundgesetz zu verankern und so zur Pflichtaufgabe in Bund, Ländern und Gemeinden zu machen.

Die finanzielle Ausstattung der Kultur und auch der Kulturellen Bildung durch die öffentliche Hand beruht daher nach wie vor ausschließlich auf politischen Entscheidungen, die allzu häufig weniger sachorientiert, sondern eher nach Macht- und Opportunitätsgesichtspunkten

... weil sie wirkt und weil persönliche (Schlüssel-) Erlebnisse nachhallen: Das wissen wir doch. Aber hohl tönt das Versprechen der Nachhaltigkeit, wenn auf vordergründig beeindruckend hohe Fördersummen zur Unterstützung der Kulturellen Bildung eine dürftige finanzielle Ausstattung der Einzelprojekte folgt. Wenn durch beschleunigte Zyklen permanenter Projektfortführungsanträge keine Kontinuität für die Künstler, Kinder und Jugendlichen gewährleistet ist. Wenn darüber hinaus die Fortführung kultureller Projekte in die Verantwortung der Elternhäuser gelegt wird, ist lediglich das Erreichen der Erreichten nachhaltig gesichert. fj

getroffen werden. Eine der besonderen Schwierigkeiten der Förderung Kultureller Bildung in Deutschland liegt dabei in den unterschiedlichen Zuständigkeiten von Bund, Ländern und Kommunen: Angesichts der Kulturhoheit der Länder und der weitreichenden Kulturzuständigkeit der Kommunen sind die Möglichkeiten des Bundes eingeschränkt, im Bereich der Kulturellen Bildung strukturbildend tätig zu werden. Neben der Beteiligung an der Förderung national relevanter Kulturinstitutionen bilden die außerschulische Förderung von Modellprojekten und die Wissenschaftsförderung für den Bund die wichtigsten Gestaltungsmöglichkeiten.

An der Finanzierung der Kulturellen Bildung unter den oben beschriebenen Bedingungen des Wildwuchses ist freilich nicht nur die öffentliche Hand, sondern sind zahlreiche höchst unterschiedliche weitere Akteure beteiligt. Der Vielfalt der Entwicklungen in der Praxis entspricht eine Vielzahl an Förderungs- und Finanzierungsformen, die in den Effekten nur als chaotisch bezeichnet werden kann: Alle möglichen Akteure unternehmen alles Mögliche; es ist häufig Zufall, ob Projekt- oder gar strukturelle Entwicklungsideen ihre Finanzierung finden. Angesichts unzureichend definierter Qualitätskriterien und, daraus folgend, qualitativ nur unklar bestimmter Strategien liegt die Orientierung an quantitativ bestimmbar GröÙen dann nahe: Viel bringt viel, und viel Geld = viel Gutes! Viel Geld für viele Projekte, die möglichst große öffentliche Aufmerksamkeit gewinnen! Dass diese kurzatmige Strategie zu einer nachhaltigen Strukturentwicklung wenig beitragen kann, liegt auf der Hand – obwohl gerade das Versprechen der Nachhaltigkeit in keiner Antragsrhetorik fehlen darf.

Jede politisch-rechtliche Rahmung und jede darauf gegründete Förderungsstrategie hat hier ein grundsätzliches Problem. Sie kann und darf nur Rahmenbedingungen für Prozesse und Entwicklungen schaffen, die sie im Einzelnen nicht inhaltlich, sondern nur formal kontrollieren kann. In der Mitte, im Kern der Sache aber findet sich so etwas wie ein schwarzes Loch. Hier wäre eine Reflexion über Qualität durch professionelle, wissenschaftliche Evaluation und situative Recherche

... denn sie schaden der Kunst. Sie beschneiden den Freiraum der Künstler. Und Künstler brauchen ihn, wissen besser was einen Freiraum ausmacht. Der Reflex ist beherrschend: In Deutschland sollte es bitte keine generellen Regelungen zur Kulturellen Bildung geben, schon gar keine gesetzlichen. Denn sie sollte so frei sein, wie die Kunst und die Pädagogik, die beide frei bleiben sollten. Doch ist durchaus bekannt, dass kluge Gestaltung Freiheit garantiert, ja Freiräume sichern kann, gerade auch in der Bildung. Und die Regulierung Kultureller Bildung in unzähligen Verordnungen, Richtlinien, Einzelvorschriften, Zuwendungsbescheiden und Verträgen ist evident. Von wegen „Kulturelle Bildung = rechtsfreier Raum“! os

erforderlich. Der Fokus müsste dabei mehr auf der Evaluation des Prozesses als des Ergebnisses liegen. Diese Idee einer professionellen qualitätsorientierten Evaluations- und Entwicklungsstrategie setzt indessen bereits ein kriterienorientiertes Qualitätsbewusstsein voraus; und davon kann, bisher jedenfalls, weder auf der praktischen oder planerischen noch auf der evaluierenden Ebene die Rede sein. Denn wenn im Stillen und hinter verschlossenen Türen über das „Was“ und „Wie“ der kulturellen Angebote entschieden wird, kann es keine Gewissheit geben, wie die Projekte umgesetzt werden. Zwar haben beispielsweise Kommunen und Verbände verbindliche Qualitätskriterien für die Kulturelle Bildung bereits entwickelt; es fehlt jedoch ein allgemein anerkanntes Bezugssystem und eine Überprüfung aus dem Feld heraus, wie diese Kriterien eingehalten werden. Es fehlt weiterhin ein Verfahren, diese Kriterien in den Qualitätssystemen der Bildungseinrichtungen abzubilden und es fehlen verbindliche Qualitätsstandards für pädagogische und künstlerische Fortbildungen.

In diesem Kontext gehört es zu den Lebenslügen der Kulturellen Bildung, dass pädagogische und künstlerische Freiheit rechtsfreie Räume schaffe, und dass das Geschehen darin weder professionell evaluiert noch die daraus folgenden Erkenntnisse verbessert werden könnten. Einige Beispiele: Die mitunter auch durchlöchernte Hochschulautonomie hat eine gesetzliche Basis. Zwei Drittel aller europäischen Länder haben Bibliotheksgesetze⁵⁰ mit sehr positiven Wirkungen. Die Schule erscheint im Allgemeinen überreguliert und das zu Lasten der Kulturellen Bildung, die, von den einschlägigen Fächern abgesehen, in den Regulierungen meist nicht vorkommt. Im außerschulischen Bereich ist Kulturelle Bildung in der Regel unterreguliert. Und das geht ebenfalls zu ihren Lasten, da sie dem Reich der „freiwilligen Aufgaben“ von Kommunen und Ländern zugeordnet bleibt. So können gerade strukturschwache Kommunen Kulturelle Bildung nicht so fördern wie sie wollen und sollten. Das Gestaltungsdilemma – wir können nichts regeln – hat ein Kompetenzdilemma mit der dann unbeantworteten Frage zur Folge: Wer ist denn nun wofür verantwortlich? Rechtliche Regelungen sind jedoch für

die Aufgaben der Kulturellen Bildung in Schule schon allein zum Schutz der künstlerischen Honorarkräfte, besonders aber zum Schutz der Kinder und Jugendlichen notwendig. Insbesondere in dem „Zwischenbereich“ der Offenen Ganztagschule sind die rechtlichen Rahmenbedingungen, Zuständigkeiten und Befugnisse extrem heterogen. Zwar hat sich auch in diesem Bereich im letzten Jahrzehnt eine größere Aufmerksamkeit auf die entsprechende Aufklärung über die Rahmenbedingungen der Offenen Ganztagschule und die Professionalisierung des Personals gerichtet, aber in der Praxis bleibt dies oft ein uneingelöstes Versprechen. Bei der allgemeinen Klage über restriktive Bedingungen, die angeblich zu einer zunehmenden „Verrechtlichung“ führen, sollten notwendige rechtliche Regelungen nicht verwechselt werden mit den zunehmenden administrativen Auflagen, die bei der Beantragung von Projektmitteln wahrlich eine Zumutung für die Praktiker darstellen.

Kulturelle Bildung kann sich nur dann langfristig etablieren, wenn Rahmenbedingungen im Bildungssystem wie Finanzierung und Zuständigkeiten geregelt, wenn Qualitätskriterien sowohl verinnerlicht als auch angewendet und wissenschaftlich orientierte Evaluationen als Grundlage von Reflexion und Entscheidungen herangezogen werden. Darüber hinaus stellt die unzureichend strukturierte Kommunikation in der Praxis, in der Öffentlichkeit und auch in der Wissenschaft über Prozesse und Ergebnisse, über Projekte und Erfahrungen Kultureller Bildung eine der zentralen Herausforderungen für die qualitative Weiterentwicklung des gesamten Feldes dar.

Irgendwie stimmt das ja schon: Künstler haben – da weniger von den Polyvalenzen pädagogischer Professionalität geplagt – oft einen direkteren und unstrategischeren Zugang zu Kindern und Jugendlichen. Das heißt aber nicht, dass Künstler automatisch die eigentlichen pädagogischen Urbegabungen seien. Genauso wenig, wie man annehmen kann, dass alle Künstler irgendwie „kindlich“ seien, genauso wenig kann man generell unterstellen, Künstler könnten gut mit Kindern umgehen. Wahrscheinlich ist: pädagogische Eignung ist unter Künstlern genauso verbreitet wie in anderen Berufsgruppen. Die generelle Unterstellung einer pädagogischen Genialität der Künstler führt letztlich nur dazu, dass über deren erzieherisches Handeln nicht weiter nachgedacht wird. jb

5

JEDER IST EIN KÜNSTLER – URBEGABUNGEN UND ALLESKÖNNER

Auch auf der Ebene der Vermittlung von Kultureller Bildung finden sich Mythen, die eine Professionalisierung grundlegend erschweren. Bedauerlicherweise mindern ausgerechnet diese Mythen die Anerkennung derjenigen, die den Vermittlungsprozess aus pädagogischer oder künstlerischer Perspektive mit hohem Anspruch und Kompetenz betreiben: die professionellen Künstler, die spezialisierten Lehrer und die ausgebildeten Kulturpädagogen.

Bei der Gruppe der Künstler steht im Vordergrund, dass sie Kunst nach den Regeln der Kunst machen. Das haben sie gelernt, häufig, aber nicht immer und nicht notwendigerweise, in einem Studium an einer entsprechenden Hochschule, manchmal in besonderen pädagogischen Meister-Schüler-Verhältnissen. Darüber hinaus stehen die Tänzer, Schauspieler, bildenden Künstler, Musiker und Literaten in einem spezifischen historischen Kontext: dem Geniediskurs. Dieser Geniegedanke basiert auf Emanzipationswünschen des Bürgertums und der Sehnsucht nach Anerkennung bürgerlicher Kulturaktivitäten im 18. Jahrhundert. Vor allem aber wurde in dieser Zeit in den künstlerischen Prozessen das Prinzip der „Naturnachahmung“ durch das des „menschlichen Schöpfungsvermögens“ abgelöst, bei der bestehende ästhetische Regeln in den Künsten gebrochen wurden und die ungebundene Phantasie und Selbstbefähigung zur Bildung an Bedeutung gewannen.⁵¹ Noch heute ist im Guten wie im Schlechten dieser Geniegedanke Bestandteil des polyvalenten Bezugfeldes von Künstlern.

Aus dieser Tradition heraus ist ein genuines Merkmal moderner künstlerischer Existenz nicht nur die Verbesserung und Weiterentwicklung der eigenen Arbeit – selbst da, wo eine „Könnerschaft“ im üblichen Verständnis ausdrücklich abgelehnt wird –, sondern insbesondere die permanente Arbeit an sich selbst, an der Kontextualisierung und Präsentationsgestaltung des eigenen Werkes. Künstler müssen daher immer auch professionelle, autokreative Selbsterzieher und Selbstbildner wer-

Gut gemeint = gut gemacht. Das ist es natürlich nicht, was eine Binsenweisheit ist, in der Wirklichkeit kultureller Bildungsmaßnahmen aber eine oft verschwiegene. Vielleicht liegt es daran, dass in diesem Bereich die Grenzen fließend sind zwischen Profis, die kaum davon leben können, und engagierten Nicht-Profis, die sich wenn schon keinen angemessenen geldwerten einen anderen Gegenwert von ihrem Tun versprechen, nämlich Anerkennung. Kommt die nicht von außen, spendiert man sie sich selbst: Gut gemacht! Auch die Entscheidungsträger klopfen sich in distanzlosem Erfolgszwang auf die Schulter. Angesichts unzulänglicher Strukturen und personeller Ausstattung sind sie froh, dass überhaupt etwas passiert. hn

den. Wer es in besonderer Weise schafft, sich selbst künstlerisch zu qualifizieren und zu bilden, dem sollte es, so ein weit verbreitete Annahme, auch besonders gut gelingen, anderen Menschen Möglichkeiten für die künstlerische Selbstqualifikation und Selbstbildung zu eröffnen.

Aber auch wenn Künstler die Arbeit an den eigenen Ideen und das zweckfreie Tun beschreiben können, sind sie deshalb nicht automatisch pädagogische Genies. Künstler können Kunst. Das bedeutet keineswegs, dass sie Kunst auch lehren können.⁵² Denn Selbstbildung und die Bemühung um die Bildung Anderer folgen unterschiedlichen Dispositionen. Auf dem Gebiet der Fortbildungen und Qualifizierungen passiert bereits einiges.⁵³ Allerdings sind die Bemühungen nicht koordiniert und aufeinander bezogen, geschweige denn immer durch Forschung gestützt. Notwendig sind daher eine bessere Vernetzung und Wissenschaftsfundierung. Sehr wünschenswert wäre mittelfristig die Gründung eines Instituts zur Pädagogik der Künste, nach dem Vorbild des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik, das Praxis- und Unterrichtsforschung betreiben, von Forschung begleitete Entwicklungsprojekte durchführen und eine enge Rückbindung an Politik halten könnte.

Die fachlich spezialisierten Lehrer und die ausgebildeten Kulturpädagogen unterrichten zwar in unterschiedlichen Bereichen, aber sie vermitteln ihre Inhalte durch entsprechende Ausbildung auf einer pädagogisch-didaktischen und fachlich kompetenten Grundlage. Eine entscheidende Voraussetzung für die erfolgreiche Gestaltung von kulturellen Bildungsmöglichkeiten für die jeweiligen Adressatengruppen bilden entsprechende fachliche Kompetenzen. Sie sind indessen längst nicht immer gegeben: Die häufige Praxis fachfremden Unterrichtens etwa in der Grundschule geht von dem schon beschriebenen Mythos aus, dass die Künste gewissermaßen voraussetzungslos und Kinder zudem ohnehin künstlerisch kreativ und kompetent seien, so dass es bei der Lehre auf einschlägige fachliche Kompetenz nicht so sehr ankomme. Fachlich inkompetenter Unterricht aber trägt in der Regel wenig zur Bildung und zur Stimulation von Neugierde bei. Solche fachlich inkom-

Die Bühne macht Schluss mit dem Schonraum für die Kinder. Die scheinwerferlichtbedingten Obsessionen der Eltern, Pädagogen und Künstler prallen erbarmungslos auf die Zuschauer. Es reicht vielen als ein Argument für Kulturelle Bildung von Anfang an, wenn Kinder das in der Gruppe Gelernte vorführen, weiterhin süß und niedlich wirken, auch wenn oder gerade weil sie kleine Fehler machen. Die verzeiht ihnen jeder und ist umso überzeugter davon, dass Tanz, Musik, Kunst oder Theater dazu gehören. Kinder sind Teil dieser Show, die von und für Erwachsene, (Groß)Väter und (Groß)Mütter, Onkel und Tanten gemacht wird. In entsprechenden Inszenierungen wird unser Bild vom Kind erzeugt und immer wieder von neuem bestätigt: naiv, natürlich, niedlich, kindlich, ahnungslos und verführbar. ak

petenten Bemühungen können ins Gegenteil umschlagen und zu einer nachhaltigen Abwendung von künstlerischen Angeboten führen.

Aber auch bei erfahrenen Lehrern und Kulturpädagogen mit einer Vielzahl an didaktischen Vermittlungsstrategien sollte bedacht werden, dass Sach- und Fachkenntnis nicht alles ist. Genuin künstlerische Erfahrungen und Denkweisen können nicht ersetzt werden. Daher gilt es, diese Erfahrungen mit den Erfahrungen der Lehrer oder Kulturpädagogen zu verbinden. Für die Qualitätsentwicklung in der Kulturellen Bildung ist eine adäquate Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern und Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern besonders bedeutsam: Wenn die Anfänge misslingen, braucht man sich über spätere Geringerschätzung oder gar Missachtung nicht zu wundern. Für die Qualität Kultureller Bildung ist es daher entscheidend, dass in jedem Unterricht oder Projekt hohe fachliche und hohe pädagogische Kompetenz miteinander verbunden werden, sei es dadurch, dass eine vermittelnde Person (Künstler, Kulturpädagoge, Lehrer) beide Qualifikationen in sich vereinigt, sei es dadurch, dass die Kompetenzen unterschiedlicher Spezialisten in Kooperationen aufeinander bezogen werden. Die Qualifizierung sollte sich hierbei immer auf die jeweilige Aufgabe im Bildungssystem beziehen. Das setzt voraus, dass die Zuständigkeiten im Zwischenbereich der Offenen Ganztagschule geklärt werden müssen, um Fortbildungen zu entwickeln.

Dass die kulturelle Selbstbildung der Lernenden den entscheidenden Bezugspunkt Kultureller Bildung darstellt, scheint nicht allen Lehrenden immer klar. Nicht selten steht nicht die Bildung der Beteiligten, sondern ausschließlich das künstlerische Endprodukt im Mittelpunkt, die abschließende Ausstellung oder der Bühnenauftritt. Die Kinder, Jugendlichen, Erwachsenen werden dann zum künstlerischen „Material“ der Lehrenden, die nach deren künstlerischen Vorstellungen eingesetzt werden, ohne selbst aktiv an der Projektentwicklung mitwirken zu können. Das Ergebnis ist ein vielleicht für das Publikum attraktives und erfolgreiches Bühnen- oder Ausstellungsereignis, dessen Bildungsbedeutung jedoch zufällig und fragwürdig bleibt: Eine Kinder-Vorführung. Solche

Kreatives Schreiben ist so kreativ: Geistesblitze und Recht auf Gefühle, Sand im Getriebe einer normengetriebenen Welt, Federkiel und Mikrophon, ureigene Individualität, sensible Jungen, draufgängerische Mädchen, Revolution und Anarchie, ein klein wenig jedenfalls. Kreatives Schreiben ist so kreativ, dass sein Platz die freien AGs des Nachmittags sind, wo Jugendliche noch Jugendliche sein dürfen, töpfern, Einrad fahren und dichten, wie es ihnen gefällt; ab und zu noch die Schulaula, wenn vor versammelten Klassen ein ausgewachsener Autor aus der Torte springt. Kreatives Schreiben ist so kreativ, dass es vom langatmigen Ernst des Deutschunterrichts so fern als nur möglich gehalten wird. fh

Ansätze, die in der formalen ebenso wie in der non-formalen Kulturellen Bildung zu häufig vorkommen, verspielen das Potenzial, das in der partizipativen Seite Kultureller Bildung liegt und sich dann produktiv in der Spannung von Erarbeitung und Ergebnis, Prozess und Produkt, Probe und Auftritt niederschlagen kann. Eine eigene künstlerische Haltung und einen Perspektivwechsel können sich die Lernenden nur dann erarbeiten, wenn sie auch die Gelegenheit dazu bekommen. Das gilt insbesondere für Kinder und Jugendliche.

Die Schule ist für diese Altersgruppe die zentrale Institution zur Vermittlung Kultureller Bildung. Es gehörte lange zu den seltsamsten Lebenslügen der non-formalen Bildungseinrichtungen, dass der außerschulische Bereich das Monopol in dem Feld der Kulturellen Bildung für sich reklamieren könne. Als ob schulische Bildung geradezu als das Gegenteil Kultureller Bildung anzusehen sei. Vor dem Hintergrund einer scharfen Kontroverse zwischen sozial- und kulturpädagogischen Perspektiven einerseits und schulpädagogischen Perspektiven andererseits wurde jahrzehntelang das Bild gepflegt, dass Kulturelle Bildung zu schön und zu schade für den schulischen Alltag sei.⁵⁴ Darüber hinaus sorgte ein breiteres kulturpädagogisches Verständnis, das im soziokulturellen Bereich entwickelt wurde, für Irritationen im streng geregelten formalen Bildungsbereich. Die Förderung von Demokratisierungsprozessen durch Kultur und die Einforderung von Teilhabe an Kultur, auf die beispielsweise Hermann Glaser seit Ende der 1960er Jahre⁵⁵ drängte, waren in ihrer politischen Reformprogrammatik nicht mit den Zielsetzungen und Strukturen der damaligen Schule zu vereinbaren.

Mittlerweile ist es politisch und öffentlich unumstritten, dass die Schule, gemeinsam mit der frühkindlichen Bildung in der Kindertagesstätte, für die künstlerische Alphabetisierung zuständig sein sollte. Darin steckt ein strukturelles Problem, weil die Kindertagesstätte als pädagogischer Ort nicht von allen Kindern in vergleichbarem zeitlichem Umfang aufgesucht wird. Dabei gelten insbesondere Musik, Malen und Tanz als frühe kindliche Ausdrucksformen in den Kindertagesstätten als hoch relevant. Musik und Kunst werden als unverzichtbare Schulfächer

*... natürlich. Sie sichert Leben und Brot des Forschers. Sie liefert Befunde, die legitimato-
risch, im Handeln oder für die Wortkunst beim Einwerben von Mitteln sogar der Praxis
helfen können. Befunde der Forschung kann man aber auch ablehnen, wenn sie stören,
z. B. als zu praxisfern. Bildung hat ja ihre eigene Logik, und das ist weder die Logik der
Kunst noch die Logik der Forschung. Erst diese Differenz ermöglicht auch die Leistung
von Forschung. Selbstbewusste Akteure, die durch Forschung lernen wollen, nehmen die
Chance zur Selbstkritik wahr, die in der distanzierten Beobachtung liegt. Sie benennen
die Ernüchterung über Wirkungen, die man versprochen, aber nicht erreicht hat. For-
scher, die solche Differenzerfahrungen möglich machen könnten, werden in dieser Rolle
auch in der Kulturellen Bildung zu selten gesucht. Es dominiert die Sehnsucht nach Be-
stätigung über das Verlangen nach Erkenntnis. het*

bezeichnet und in jeder Sonntagsrede als solche gewürdigt. Indessen ist empirisch schon an der Entwicklung der Stundentafeln zu belegen, dass Musik und Kunst in den letzten Jahrzehnten erhebliche Anteile am Gesamtcurriculum verloren haben.⁵⁶ Die Fächer werden als wünschenswerte, aber keineswegs notwendige Zusatzaufgabe angesehen, die den Schulalltag zwar erfreulich bereichern mögen, auf die aber im Zweifelsfall auch verzichtet werden kann. Ihr schulisch geringer Stellenwert als „Nebenfächer“ wird darüber hinaus nicht zuletzt daran deutlich, dass zu wenig Fachlehrer ausgebildet⁵⁷ werden, der Anteil fachfremden Unterrichts dadurch besonders hoch ist und dass Unterrichtsausfall vorzugsweise diese Fächer trifft.⁵⁸ Vor allem aber haben die Leistungen in diesen Fächern für die schulischen Zertifikate eine nur geringe Bedeutung, wie bei anderen Nebenfächern im Übrigen auch. Über Musik, Kunst und Tanz hinaus betrifft der Bedeutungsverlust der Kulturellen Bildung in der Schule auf geradezu dramatische Weise den Literaturunterricht, der differenziert vom Deutschunterricht zu betrachten ist. Denn die Literatur hat im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht durch die kommunikativ und linguistisch orientierte Wende, die in den 1970ern aufkam und sich seit den 1980er Jahren verstärkte, zugunsten der vorrangigen Bearbeitung des sprachlichen „Alltags“ massiv an Gewicht verloren. Dagegen befindet sich der Theaterunterricht⁵⁹ in einem zarten Aufwind – immerhin.

Dass der Bedeutungsverlust der Kulturellen Bildung quasi automatisch durch die Entwicklung der Ganztagschule zu einer Kulturschule als Normalfall gestoppt werde, gehört ebenfalls zu den verbreiteten Mythen im Feld der Kulturellen Bildung. Zwar bietet insbesondere die gebundene Ganztagschule hervorragende Möglichkeiten, das Profil der Schule durch Kulturelle Bildung herauszuarbeiten und außerschulische Lernorte zu erschließen. Aber diese Möglichkeiten müssen z.B. durch die Entwicklung geeigneter Kooperationen zwischen Schule und Kulturinstitutionen und/oder einzelnen Künstlern bewusst ergriffen und entwickelt werden. Die Chancen zu einer solchen künstlerischen Entwicklung in der Offenen Ganztagschule sind demgegenüber deutlich schlechter.

Hier werden längst nicht alle Kinder erreicht, hier sind die Qualitätsfragen völlig ungeklärt, hier ist das Verhältnis zwischen schulischen Aktivitäten Kultureller Bildung und nachmittäglichen Aktivitäten meist kontingent. Hinzu kommt, dass Ausbildung und Status der Mitarbeiter meist ungeregelt und die Beschäftigungsverhältnisse häufig prekär sind.⁶⁰ Finanzielle Mittel sollten zuerst in der Honorierung qualifizierter Akteure Verwendung finden, bevor eine – zwar wünschenswerte, aber zweitrangige – extensive materielle Ausstattung angeschafft wird. Der Einfallsreichtum der Künstler, Tänzer, Musiker, Schauspieler und Literaten ist höher zu bewerten als die materielle Ausstattung. Die Weiterentwicklung der Ganztagschule birgt noch viele offene Fragen, die Verhältnisse zwischen den formalen und den non-formalen Bereichen sind sowohl inhaltlich als auch institutionell nur unzureichend geklärt und stellen eine entscheidende Entwicklungsaufgabe im Feld der Kulturellen Bildung dar. Solange es keine systematische Entwicklung von Ganztagschulen gibt, bleiben ambitionierte Fördervorhaben langfristig unwirksam.

Insbesondere in der Offenen Ganztagschule entwickelt sich zurzeit ein dritter, eigener Zwischenbereich, der im Blick auf die Qualität Kultureller Bildung zahlreiche Herausforderungen birgt. Aktuelle finanzielle Unterstützung bekommt die OGS vor allem von den Ländern, den Kommunen und einer Beteiligung der Familien, die sich nach dem Einkommen richtet. Von 2003 bis 2007 wurde der bundesweite Ausbau der Ganztagschule mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“⁶¹ (IZBB) durch den Bund finanziell initiiert, der aufgrund des Kooperationsverbots nur außerhalb des eigentlichen Schulbereichs die Angebote der Offenen Ganztagschule fördern durfte. Zusätzliche laufende Kosten oder Personalkosten liegen seitdem in der Verantwortung der Schulträger. Grundsätzlich legen die Länder die Rahmenbedingungen zur Umsetzung fest, die Kommunen sind für die Organisation der Angebote im OGS-Bereich zuständig, die Schulen müssen sich einen Träger suchen, der dann in Abstimmung mit der Schule die Auswahl der Angebote und die konkrete Umsetzung vornimmt. So rücken

Wertschätzung und Qualitätssicherung der künstlerischen Angebote in diesem Zwischenbereich in weite Ferne. Die Kulturelle Bildung wird durchgereicht.

Eine weitere Herausforderung zur Weiterentwicklung der Qualität Kultureller Bildung ist die Verbindung der ressortübergreifenden Zuständigkeiten auf Bundes-, Landes- und Kommunalebene. Auf der interessengeleiteten Funktionärssebene herrschen leider immer noch große „Kompetenzzeitelkeiten“⁶², die eine strategische Zusammenarbeit schwierig machen oder auch verhindern. Hier ist auch eine inhaltliche und politische Auseinandersetzung mit den ressortbedingten Perspektiven erforderlich. Zwar finden sich insgesamt an vielen Stellen Bemühungen zugunsten einer höheren Gewichtung der Kulturellen Bildung in der Schule und der Kultivierung des schulischen Alltags; jedoch sind die Ansichten und Anforderungen von formaler und non-formaler Bildung keineswegs kongruent, weder in inhaltlicher noch in institutioneller Hinsicht.

Daher bedarf es einer verstärkten und verbindlichen Zusammenarbeit in Arbeitskreisen und Steuerungsgruppen der unterschiedlichen Fachbereiche, wie z. B. zwischen Jugend-, Kultur- und Schulämtern. Das betrifft sowohl die Strukturen und Inhalte der kulturellen Bildungsprogramme als auch die inhaltliche und strukturelle Entwicklung von Fortbildungen für Künstler, Kulturpädagogen und Lehrer. Auch in der Praxis sollten zur gemeinsamen Entwicklung der Kulturellen Bildung Kooperationsverbände aus Bildungs- und Kulturinstitutionen und aus den Vermittlern der Künste entstehen. Darüber hinaus bedarf es aber auch einer Bestandsaufnahme. Um wirkungsvolle Maßnahmen zu gestalten, braucht es Wissen zum Stundenanteil und Stundenausfall der musischen Fächer. Es bedarf konkreter Zahlen, wie viele Künstler und Pädagogen nach welchen Qualitätskriterien aus- und fortgebildet werden. Es bedarf letztlich der Untersuchung, wie bestehende Qualitätskriterien angewendet, eingehalten und weiterentwickelt werden.

6

ÜBER NUTZEN UND NUTZLOSIGKEIT - JENSEITS DER POLARISIERUNGEN

An den gesellschaftlichen, bildungspolitischen und kulturpolitischen Aufgaben von Kultureller Bildung entzündet sich eine grundlegende Debatte, die die Gegensätze von Mehrwert und Eigenwert als Ausgangspunkt hat. Neben den erwünschten Wirkungen und Kompetenzen, die bereits im Kapitel „Wirkungen sind planbar“ beschrieben wurden, gehören die Hoffnungen

auf den gesellschaftlichen Nutzen oder - im Gegensatz dazu - auf die zweckfreie Nutzlosigkeit zu den zentralen Argumentationsmustern in den Wirkungsdiskursen zur Kulturellen Bildung. Diese Debatte operiert mit Bildern zukünftiger Gesellschaftsanforderungen auf der einen und aufklärerischen Autonomiebehauptungen auf der anderen Seite und hat in der Regel ausschließlich diese beiden Legitimationslinien im Blick, als ob es keine Alternativen gäbe. Es kommt erschwerend hinzu, dass im formalen und non-formalen Bildungsbereich die Begriffe Kunst, Künste und Kulturelle Bildung häufig ungenau verwendet werden. Es wird dabei nicht bedacht, welche Wirkungsmacht die jeweiligen Begriffe entfalten: Beispielsweise ist nicht geklärt, ob die Komplexität von Kunst - mit allen dekonstruktiven und irritierenden Spielarten - in der Schule überhaupt wünschenswert und aushaltbar ist. Daher ist es für den Diskurs zur Kulturellen Bildung wichtig, die Begriffe zu schärfen, sowohl die Argumentationslinien als auch die Beweggründe der beiden Erklärungsmuster zu beschreiben und alternative Ansätze zu betrachten.

Auf der einen Seite stehen die in Kapitel 3 bereits beschriebenen utilitaristischen Erwartungshaltungen. Dieser Ansatz unterteilt sich zusätzlich in eine eher humanistisch oder in eine eher ökonomisch orientierte Ausrichtung. Die erste Ausrichtung widmet sich den sozialen Motiven und hat die kompensatorischen Effekte von Kultureller Bildung für ein besseres Miteinander im Blick. Die zweite stellt dieser sozialen eine ökonomische Ausrichtung entgegen, mit einer berufsbezogenen und wirtschaftlichen Argumentationslinie.

In der Kunstwelt geht es nicht zimperlich zu, was die Qualität der Endprodukte betrifft. Aber Kunstprojekte mit Laien fordern einen geklärten Umgang mit der zu erwartenden Qualität: Habe ich als Künstler das Recht, für meine ästhetische Idee die mitwirkenden Laien auch „zur Schnecke zu machen“, bis diese die entsprechende Leistung bringen? Sie gegebenenfalls zu feuern, mit neuen Castings zu ersetzen? Wäre das nicht ehrlicher-weise professionell? Ist das wahrhaft Künstlerische dann eben das Scheitern? Reicht fürs Gelingen ein starkes Konzept, das allein dafür sorgt, dass am Ende alles „gut aussieht“? Wie viel ist dann noch echte Beteiligung? Wie viel Kunst? Darf man unter dem Label Kulturelle Bildung kunstferne Laien als ästhetisches „Frischfleisch“ für die eigene Kunstproduktion verwenden? ds

Auf der anderen Seite all dieser Imaginationen und Hoffnungen von der Nützlichkeit Kultureller Bildung stehen Behauptungen von der selbstbestimmten Nutzlosigkeit der Künste. Auf dieser Ebene ist die geläufigste Rechtfertigung für die Andersartigkeit der Künste: ihre kunststimmante Autonomie. Dieses Feld der Autonomiebestrebungen beschreibt einen wichtigen Prozess in der Emanzipationsbewegung der Künste, die in der europäischen Tradition seit dem 18. Jahrhundert als Absage an die bisherigen gesellschaftlichen Autoritäten und als Ausdruck einer gewonnenen Selbstbestimmung zu verstehen ist. Aus diesen Bemühungen, die sich in einem rund zwei Jahrtausende langen historischen Prozess⁶³ ausdifferenziert haben, ergeben sich auch für den Bereich der Kulturellen Bildung gesteigerte Autonomieansprüche, damit professionelle Prozesse in enger Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Umfeld gelingen können. Allerdings führt der Autonomieanspruch am Beispiel der Schule ins Absurde. In Form von schulischen Zielvereinbarungen, einer eingeschränkten Ausstattung und geringfügiger Bezahlung sind die Grenzen der künstlerischen Autonomie allzu gegenwärtig.

Zwar ist festzuhalten, dass die Künste eigenen, inneren ästhetischen Gesetzen folgen und ein polyvalentes Bezugsfeld besitzen, jedoch kann dabei kaum von Autonomie gesprochen werden. Denn auch die Künste stehen unter dem Zwang der Deutungshoheit, den Abhängigkeiten von Geschmäckern und den Kämpfen um finanzielle Ressourcen. Damit sind sie ein Teil der Gesellschaft wie andere Bereiche auch. Daher sollte die Debatte über den Mehr- oder Eigenwert leidenschaftsloser geführt und sollten die Begriffe von Kunst, den Künsten und Kultureller Bildung deutlicher getrennt werden. Jenseits dieser Polarisierung von Nutzen und Nutzlosigkeit müssen die Eigenarten der Künste und der Kulturellen Bildung, die sinnliche, leibliche und kognitive Wahrnehmung, in den Blick genommen und muss bedacht werden, dass sich die künstlerischen Ansprüche dabei nach den Möglichkeiten und Grenzen richten, die mit den je spezifischen Teilnehmern erreichbar sind. Es ist nicht immer höchste Kunst, was dabei herauskommt, aber es sind eigene, spezifische Kunstformen, die hier entstehen können. Zwar ist

auch hier jegliche Graduierung künstlerischer Qualität mach- und denkbar, sie ist allerdings nicht an sich vorzusetzen, denn ihre Legitimation ist in der Regel durch den Bildungsrahmen bestimmt. Das hat Folgen für das Kunst- und damit auch das Werkverständnis. Es ist evident, dass das künstlerische Schaffen von sich bildenden Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen anderen ästhetischen Aspekten folgt und folgen muss als das künstlerische Schaffen von Künstlern.

Diese Einordnung bedarf der Klärung eines weiteren Grundsatzes: dass man in der Kulturellen Bildung nicht per se von einer Künstlernatur des Menschen ausgehen kann – und schon gar nicht vom Kind als Künstler.⁶⁴ Ein solcher Geniegedanke verkennt, dass Kinder und Jugendliche in vielen Hinsichten vor ganz anderen Herausforderungen als professionelle Künstler stehen; selbst wenn sie in anerkannte künstlerische Prozesse eingebunden sind, müssen sie sich mit der Kunst ja erst vertraut machen, ihr Handwerkszeug lernen und ihre Kontexte kennenlernen. In der Aneignung und Auseinandersetzung mit der Welt entwickeln sie möglicherweise Ideen und eine Haltung zu sich, zu anderen und zur Umgebung.

Im Rahmen der Möglichkeiten und Grenzen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen können die Künste über den deklarierten Kompetenzgewinn hinaus ganz eigene Qualitäten und Erfahrungen vermitteln, die untrennbar zum Menschenleben gehören und zu wenig Beachtung finden: Erfahrungen der Kontingenz, vom Wert des Prozesses, vom Wahrnehmen der Wahrnehmung und Erleben von Ganzheit.

Zu den Besonderheiten, die künstlerisches Handeln – auch in pädagogischen Kontexten – auszeichnen, gehört dessen spezifisch enges Verhältnis zur Kontingenz: zu der tendenziell unendlichen Vielzahl an Möglichkeiten. Der Bereich der Kontingenz verdeutlicht die originären Denk- und Handlungsschemata der künstlerischen Akteure wohl am Greifbarsten. So können die Künste auf eigenartige Weise alles, auch das Abwegige und Unwahrscheinliche, thematisieren. Sie ermöglichen den Umgang damit, dass alles unsicher und unberechenbar, aber auch gleichzeitig alles mach- und denkbar ist. Dieses säkulare Residuum für

Künstler sind autonom *Nein, Künstler sind gar nicht abhängig: weder vom Geld und vom Markt, noch von ihren Mitmenschen und der Gesellschaft, noch von der Kritik und dem kulturellen Diskurs! Sie machen alles ganz allein und ganz aus sich heraus! Und das gilt auch in der Schule und im Kindergarten! el*

**Die Sinne haben immer
Recht** *„Sinnliches Erleben kann nicht falsch sein“ – dieser Slogan mag richtig und wichtig sein, er enthebt aber nicht der Notwendigkeit, unterscheidend neben das eigene Tun zu treten, es zu bewerten und zu beurteilen. Zwar kann man über Erfahrungen schlecht diskutieren: Was ich sehe, das sehe ich, auch wenn mein Nachbar etwas anderes sieht. Und es ist auch richtig, dass alle Bildungsarbeit bei den leiblichen Bedingungen – also bei den Sinnen – beginnt. Wenn allerdings die Konzentration ausschließlich auf sinnesbetonte Kunsterlebnisse gelegt wird, besteht die Gefahr, auf die Beurteilung und Kritik des Werkes allzu leicht zu verzichten. Die Sinne haben eben nicht immer Recht! jB*

die symbolische Repräsentanz von Kontingenz können die Künste liefern. Sie können uns zeigen, dass es fremde Tanzplaneten⁶⁵ gibt, dass die Sonne kobaltblau ist und der Himmel zitronengelb. Sie zeigen uns, dass ein Erzähler allwissend sein kann, dass Töne widersprüchliche Emotionen enthalten und dass Schauspieler fliegen können. Dieser Einfallreichtum und Umgang mit den unbeschränkten, imaginierten Fähigkeiten und Darstellungen macht die Wichtigkeit des künstlerischen Handelns und Denkens für Kinder, Jugendliche und Erwachsene aus.

Eine weitere Dimension eigener künstlerischer Qualitäten beschreibt die Prozesssensibilität. Wenn die ästhetischen Prozesse auf die Wichtigkeit des Endproduktes und des „Mehrwertes“ reduziert werden, wird man über das Schablonenhafte der Künste und über erfolgsversprechende Baukastenmaßnahmen nicht hinauskommen. Dabei weist gerade dieser Gedanke eine erhebliche Schnittmenge zur Schule auf. Es trifft den anthropologischen Kern der Pädagogik, dass alle Bildungsprozesse bei den leiblichen Bedingungen beginnen – und damit bei den sinnlichen Prozessenerlebnissen. Und die menschliche Entfaltung der Sinne kann nur in der Auseinandersetzung mit der entfalteten Kunst gelingen: Das ist die Kernaussage der anthropologischen Perspektive auf die Entwicklung von Leib und Sinnen.⁶⁶ Die Entwicklung der Sinne,

Mit Kunst- und Kulturprojekten ganz in die Gegenwart einsteigen, im Hier und Jetzt sich und das Werden erleben! Die Frage, wohin das Ganze führen kann, stört nur das Erleben und Sich-Einlassen auf den Prozess. Im Vorläufigen, Nicht-Festgelegten bleiben, das Flüchtige hochhalten, sich nicht entscheiden müssen, ob das, was da (mit einem) geschieht, richtig oder falsch ist. Machen statt denken, erleben statt verstehen, vorläufig statt endgültig, flüchtig statt nachhaltig. Die wichtige Erfahrung, ein Werk zu vollenden oder ein Stück auf die Bühne zu bringen, wird ausgeblendet. Differenzierung und Kritik braucht man nicht. Die Prozesspriorisierung sieht nicht vor, dass Stellung bezogen wird für das, was passiert, was man tut und was das Tun bewirken kann. ak

der Sinnlichkeit, ist kein bloßes Naturereignis, das nur natürlichen Entwicklungsgesetzen folgt, sondern die Entwicklung der Sinne ist kulturell konstituiert. Das Auffassungsvermögen entsteht und entwickelt sich erst in der Begegnung und der Auseinandersetzung mit den künstlerischen Objektivationen. Das zeigt, dass es auf das Werden des Produktes, auf den Prozess ankommt und nicht auf das strebsame Vollenden eines Produktes. Für eine gesteigerte Aufmerksamkeit auf das Werden ist es entscheidend, wie neue Klänge im Zusammenspiel entdeckt werden, wie aus Vorzeichnungen und Schichtungen Gemälde entstehen, wie über Standbilder theatrale Szenen und wie über Improvisationen erste Tanzideen sichtbar werden.

Es ist allerdings zu beachten, dass nicht alles mit der Prozessensibilität begründet wird. Wenn gar nicht mehr bewertet wird, weil es nur noch um prozesshafte, sinnesbetonte Erfahrungen geht, verlieren sowohl Kinder als auch Erwachsene ihre Kritikfähigkeit: Die Sinne haben deshalb keineswegs immer Recht und der Prozess sollte kein Selbstzweck sein. Er zielt vielmehr auf ein Produkt; diese Perspektive stellt eine entscheidende Gelingensbedingung dar und berücksichtigt die Wichtigkeit des Abschlusses, der Präsentation und des Werkes. 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 Beteiligten des künstlerischen Prozesses eine kritisch-distanzierte Haltung gegenüber dem eigenen Tun erwerben, muss entwickelt, verworfen, entschieden und ausgeschlossen werden. Es ist nicht beliebig, was da entsteht, es gilt nicht uneingeschränkt *anything goes* und es ist keineswegs alles Kunst oder auch nur kulturell bildend.

Im Gegensatz zu kognitiv geprägten Vermittlungsansätzen ist die Auseinandersetzung mit den Künsten eng mit ihren sinnlichen Dimensionen verbunden: dem Wahrnehmen der Wahrnehmung⁶⁷, dem Verstehen der Wahrnehmung und dem Gestalten von Wahrnehmung. Der Wert der kulturellen Bildung besteht nicht in der pädagogisch-theoretischen Aufbereitung in Begriffen, sondern in der Vermittlung von Denk- und Hand-

**Produkt kommt vor
Prozess**

Der Wahn vom Endprodukt, ein Werk zu vollenden oder ein Stück auf die Bühne zu bringen, presst alle wichtigen Erfahrungen des ästhetischen Prozesses in ein Korsett des Erfolgszwangs. Auf Differenzierungen und Kritik kann und soll sogar verzichtet werden. Es gilt allein die Prämisse des wohligen Applauses und des Vorzeigens. Die Frage, welche Alternativen es gibt, stört nur den schnellsten Weg zum Ergebnis. Das trickreich Fertige, Schablonenhafte hochhalten, sich nicht einlassen auf ungewohnte ästhetischen Prozesse. Produzieren statt denken, Bausatz-Basteln statt entwickeln. fj

Anything goes

Alles geht, alles ist möglich, alles ist erlaubt in der Kulturellen Bildung, denn jeder ist ein Künstler. Insbesondere wird dieses Credo für Kinder geltend gemacht, deren gestalterische Hervorbringungen gleich welcher Art und Qualität im Rahmen kultureller Bildungsmaßnahmen gleich zur Kunst erklärt werden. Gut gemeinte Projekte Kultureller Bildung verkommen zur Oberflächen-Bildung, da sie die ‚Freiheit‘ der Kunst nutzen und missverstehen. Die Grenze zum Unerträglichen, zu Kitsch und Trash, Belanglosem und Beliebigen, Überflüssigem und Sinnentleertem ist fließend. Gibt es sie? Wer zieht sie? ak

lungsweisen von künstlerischer Bildlichkeit – gleich, ob es um Musik, Theater, bildende Kunst, Literatur oder eine andere Kunstform geht.

Eine ergänzende Besonderheit ist dabei das Erleben von Ganzheit, mit dem Kinder, Jugendliche und Erwachsene im Alltagsleben eher wenig zu tun haben. Zu Bildern oder Theateraufführungen gehört eben alles dazu. Bei großen Plastiken sind das Ursprungsmaterial, die Vergrößerung der Vorlage und der Produktionsprozess ebenso wichtig wie das, was sie darstellen. Das zeigt, dass letztlich die Qualität dieses Kunstwerkes sich nur in der Ganzheit erschließt.

Für Kulturelle Bildung in der Schule, den Kultureinrichtungen oder bei Weiterbildungsmaßnahmen ergibt sich daraus, dass die Einbeziehung von Qualitäten aus den Künsten ein neuartiges und eigenes Merkmal darstellt. Denn die Künste können eine Art Übungsfeld bereitstellen, auf dem sich die Sensibilität für Ganzheit, Wahrnehmung der Wahrnehmung, Prozessabläufe und Kontingenz entwickeln kann. Die neuen Qualitäten von Kultureller Bildung gilt es weiter zu untersuchen. Dabei muss das Label „Kulturelle Bildung“ an qualitative Kriterien gebunden und auf diese Weise auch geschützt werden, damit es nicht für beliebige Angebote und jedweden Unterhaltungskitsch in Anspruch genommen werden kann.

Kein Faltblatt, Plakat, keine Broschüre oder Projektdokumentation kommt ohne leuchtende Kinderaugen aus. An Stelle genauer, schwieriger, vermutlich schmerzhafter Qualitätsdiskussionen treten Reklamebilder und Werbevideos, die den gewünschten Effekt als schon Erreichtes antizipieren: fröhliche, vom jeweiligen Programm ganz offensichtlich faszinierte und begeisterte Kinder. Geradezu erleuchtend die Anekdote, die der englische Bildungsforscher Paul Collard auf einer Tagung erzählte: Wie ein Fotograf den schönen Moment einfing, in dem Collards kleiner Sohn vor Glück strahlte. War es die Begeisterung über die Veranstaltung Kultureller Bildung, an der er teilgenommen hatte? Es war, erzählte der Vater, die Begeisterung über die Nachricht, die Veranstaltung sei gleich zu Ende. Leuchtende Kinderaugen lügen nie. hn

Weder ein auf Quantität getrimmtes Bühnengetümmel unter dem Motto Masse ist Klasse, noch die aus zahllosen Broschüren leuchtenden Kinderaugen stellen als solche einen Beweis für Bildungserfolge dar. Denn aus den Bildern ist nicht zu erfahren, worum es sich da handelt, was da geschieht und welchen Gehalt es hat. Doch nicht nur die Diskussion über die Rahmenbedingungen kultureller Bildungsangebote muss weitergeführt werden, sondern auch der Diskurs über die spezifischen Erwartungen im Bereich der Kultur. Von den Künsten erwartet der Mensch als reflexionsfähiges Wesen einen Aha-Effekt. Von den Schauspielern und Musikern erwarten wir mehr als nur handwerkliche Fähigkeiten und technische Vollendung. Wir wollen, dass sie engagiert bei der Sache sind, und dass das, was sie uns vor Augen und Ohren führen, unter die Haut geht und aufwühlt. Wir erwarten nicht nur das Seichte und Schöne, nicht nur „die Dekoration des Alltags“⁶⁸, sondern auch das Widerspenstige und Erschütternde, das unsere Weltdeutung infrage stellt. Nicht jeder Museums- oder Theaterbesuch wird dieses Versprechen einlösen. Wo unablässig „Aha-Erlebnisse“ und Begeisterung eingefordert werden, ist die Versuchung groß, den erhofften Moment in Bildern festzuhalten und ihn allzu deutlich herauszustellen. Allein: Es bleiben trügerische Bilder.

7

**WAS
FOLGT -
VON
MYTHEN
ZU
REALITÄTEN**

Der Rat für Kulturelle Bildung setzt sich dafür ein, dass der Diskurs über den Qualitätsanspruch und die Aufgaben Kultureller Bildung kritischer geführt wird. Der begrüßenswerte Aufschwung der vergangenen Jahre darf nicht dazu führen, dass Fehlentwicklungen nicht benannt, Irrtümer verschwiegen und wertvolle Entwicklungsmöglichkeiten verspielt werden.

Der Rat hat sich deshalb in seiner ersten Publikation mit den Mythen Kultureller Bildung beschäftigt. Das ist nur ein erster Schritt, denn ausgehend von den Erkenntnissen zur Wirkmacht dieser Mythen gilt es, zu einem klareren Blick auf die Realitäten und Herausforderungen zu gelangen, ohne die in den Mythen enthaltenen positiven Vorstellungen und utopischen Gehalte aufzugeben. Somit gliedert sich das Fazit dieser Publikation in drei Bereiche: den Befund über die Qualität des Diskurses, die Forderung nach weiterführender wissenschaftlicher Analyse und die - durchaus auch an den Rat selbst gerichtete - Aufforderung zum Handeln.

WIE ES IST

Der vorliegende Text lädt ein, geläufige Grundannahmen zur Wirkung und zu den Versprechungen der Kulturellen Bildung zu hinterfragen. Es gilt, den trügerischen Konsens, dass „alles immer gut“ sei, hinter sich zu lassen und mit einer schärferen Reflexion über die Realitäten zu beginnen. Auch die Analyse von gescheiterten oder unausgereiften Projekten ist nötig, wenn Kulturelle Bildung weiterentwickelt und verstetigt werden soll. Dazu müssen die systemischen Zwänge, in denen sich Praktiker und Programmverantwortliche befinden, benannt und in die Diskussion eingebracht werden. Es geht darum, einen offenen und ehrlichen Blick auf sich und andere zu kultivieren, der keine Scheu vor der Wahrnehmung von Fehlern und Problemen hat. Für Praktiker, Programmverantwortliche und alle Räte gilt daher: Machen wir uns nichts vor!

WAS FEHLT

Kulturelle Bildung kann sich nur dann nachhaltig im Bildungssystem etablieren, wenn Bedingungen, Wirkungen und Wirkweisen fundiert auf der Basis empirischer Erkenntnisse und rationaler Argumente beschrieben werden können.

Der Rat für Kulturelle Bildung wird sich deshalb politisch und öffentlich für die nötige Entwicklung und Fortschreibung einer regelmäßigen Berichterstattung zur Lage der Kulturellen Bildung in Deutschland einsetzen. Dieses Monitoring muss sich unter anderem auf Daten zum Unterrichtsausfall in den künstlerischen Fächern sowie zum fachfremd erteilten Unterricht beziehen.

Im Bereich des Personals fehlen qualitative und quantitative Daten zu:

- den Arbeitsverhältnissen der künstlerischen Honorarkräfte,
- Umfang und Qualität der Aus- und Fortbildung von Pädagogen und Künstlern,
- den spezifischen Vermittlungsweisen von Künstlern,
- den strukturellen und inhaltlichen Gelingensbedingungen Kultureller Bildung in Kita und Schule.

Im Bereich der Forschung zur Kulturellen Bildung fehlen:

- Untersuchungen zur Anwendung und Weiterentwicklung von bestehenden Qualitätskriterien in der Praxis,
- Ansätze zur Erforschung und Herleitung weiterer Qualitäten aus den Künsten heraus,
- Forschungen zu den domänenspezifischen Wahrnehmungs- und Gestaltungsvoraussetzungen sowie den Vermittlungsweisen der unterschiedlichen Kultursparten,
- belastbare Ergebnisse zu den Effekten: den individuellen und kollektiven, den institutionellen sowie den ökonomischen, auch in Langzeitperspektive.

Forschung und Forschungsergebnisse sind indessen nicht nur für die bessere wissenschaftliche Aufklärung dringend erforderlich, sondern vor allem als Grundlage der Weiterentwicklung des Feldes in seinen vielfältigen Erscheinungsformen. Dazu gehören Fragen der inhaltlichen Programmentwicklung ebenso wie Fragen nach aussichtsreichen Gestaltungsstrategien Kultureller Bildung in Politik und Praxis, die die quantitative ebenso wie die qualitative Dimension in den Blick nehmen.

WAS FOLGT

Der Rat für Kulturelle Bildung wird mit seinen Initiativen und Aktivitäten zur weiteren Diskursentwicklung beitragen. Er wird sich, auch in Zusammenarbeit mit dem ihn tragenden Stiftungsverband, auf der Grundlage seiner wissenschaftlichen und künstlerischen Expertise an entsprechenden öffentlichen und politischen Diskussionen beteiligen und ihnen, wo erforderlich, selbst eine Plattform bieten. Er wird wesentliche Initiativen der politischen und praktischen Akteure im Feld (wie z.B. die neuen Empfehlungen der KMK zur Kulturellen Bildung) kritisch-konstruktiv aufnehmen und diskursiv begleiten. Wenn er es für nötig und sinnvoll hält, wird der Rat entsprechende Partnerschaften suchen und seinerseits Initiativen anregen, um die Entwicklung der Kulturellen Bildung im formalen, non-formalen und auch im informellen Bereich voranzubringen.

Eine zentrale Entwicklungsaufgabe für die Akteure der Kulturellen Bildung auf den unterschiedlichen Ebenen liegt in der Überwindung des Ressortdenkens. Wo immer möglich, sollte eine strategische Zusammenarbeit der Institutionen und Fachbereiche verwirklicht werden. Der Rat regt die Einrichtung von Steuerungsgruppen an, wie z.B. zwischen Jugend-, Kultur- und Schulämtern oder zwischen den für Kulturelle Bildung zuständigen Ministerien. Auch in der Praxis sollte eine Zusammenarbeit in Form von Kooperationsverbänden vorangetrieben werden. Sowohl Bildungs- und Kulturinstitutionen als auch die Vermittler der Künste wären zu berücksichtigen. Die Leitfrage für all diese Diskurse lautet: Welche Bedingungen, Vorgehensweisen und Entscheidungen braucht es, damit qualitativ hochwertige Kulturelle Bildung gelingt? Anders als bisher müssen in diesem Prozess auch die den Künsten eigenen Wahrnehmungs- und Ausdrucksweisen als besondere Qualitäten auf allen Ebenen mitgedacht werden.

Das erste Jahresgutachten des Rates, das 2014 erscheinen wird, wird der Frage nach den Qualitäten in der Kulturellen Bildung vertieft nachgehen.

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 die Entwürfe für den analytischen Teil des Textes erarbeitet (Johannes Bilstein, Frank Jebe, Margrit Lichtschlag, Eckart Liebau, Holger Noltze, Diemut Schilling, Heinz-Elmar Tenorth, Lisa Unterberg). Die Spots sind individuelle Autorentexte. In einem komplexen, alle Ratsmitglieder einbeziehenden kommunikativen Prozess ist dann die vorliegende, vom Rat autorisierte Endfassung entstanden.
- 2 Bamford, Anne (2006): *The Wow-Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster, New York, München, Berlin. Deutsche Übersetzung (2010): *Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung*, Münster, New York, München, Berlin.
- 3 UNESCO (2010): *Seoul Agenda. Goals for the Development of Arts Education*. Online verfügbar unter: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf, (letzter Zugriff: 13.10.2013).
- 4 Vgl. z. B. Bilstein, Johannes/Dornberg, Bettina/Kneip, Winfried (Hrsg.) (2007): *Curriculum des Unwägbar. I. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur*, Oberhausen.
- 5 Vgl. z. B. Fuchs, Max (2012): *Die Kulturschule. Konzept und theoretische Grundlagen*, München.
- 6 Vgl. z. B. Mayrhofer, Hans/Zacharias, Wolfgang (1977): *Projektbuch Ästhetisches Lernen*, Reinbek.
- 7 Keuchel, Susanne (2013): *mapping//kulturelle-bildung*, Essen. Online verfügbar unter: http://www.stiftung-mercator.de/fileadmin/user_upload/INHALTE_UPLOAD/Kulturelle%20Bildung/Mapping_Kulturelle_Bildung/SM_Broschuere_Mapping_Kulturelle_Bildung_einspaltig_RZ_Web.pdf, (letzter Zugriff: 02.09.2013).
- 8 Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) (2012): *Handbuch Kulturelle Bildung*, München.
- 9 Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2007): *Kultur in Deutschland. Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“*, Drucksache 16/7000. Online verfügbar unter: <http://www.dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf>, (letzter Zugriff: 04.10.2013).
- 10 Kapitel H: *Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf*. In: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*, Bielefeld, S. 157 - 198.
- 11 Projektgruppe „Forschung zur Kulturellen Bildung in Deutschland“ (Liebau, Eckart/Jörrissen, Benjamin u.a.) (2013): *Projektbericht*, Erlangen (unveröffentlicht; Publikation in Vorbereitung).
- 12 Vgl. <http://www.aesthetics.mpg.de/>, (letzter Zugriff: 09.10.2013).
- 13 Wimmer, Michael/Schad, Anke/Nagel, Tanja (2013): *Ruhratlas Kulturelle Bildung. Studie zur Qualitätsentwicklung kultureller Bildung in der Metropole Ruhr*, Wien, S. 31. Online verfügbar unter: http://www.educult.at/wp-content/uploads/2011/09/Kurzinfo_Ruhratlas.pdf, (letzter Zugriff: 02.09.2013).
- 14 Sievers, Norbert (1988): *„Neue Kulturpolitik“*. Programmatik und Verbandseinfluss am Beispiel der Kulturpolitischen Gesellschaft, Hagen.
- 15 Ständige Konferenz der Kultusminister 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/pdf/PresseUndAktuelles/2013/2013-10-10-Beschluss_Kulturelle-Kinder-u-Jugendbildung.pdf, (letzter Zugriff: 11.10.2013).

- 16 Schiller, Friedrich (1965): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, Stuttgart.
- 17 Vgl. z. B. Kerbs, Diethart/Reulecke, Jürgen (Hrsg.) (1998): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880 bis 1933, Wuppertal.
- 18 Hoffmann, Hilmar (1979): Kultur für alle. Perspektiven und Modelle, Frankfurt am Main.
- 19 Vgl. z. B. Glaser, Hermann/Stahl, Karl Heinz (1983): Bürgerrecht Kultur, Frankfurt am Main. Vgl. auch Müller-Rolli, Sebastian (1988): Kulturpädagogik und Kulturarbeit. Grundlagen, Praxisfelder, Ausbildung, Weinheim und München.
- 20 Vgl. Liebau, Eckart (1992): Die Kultivierung des Alltags. Das pädagogische Interesse an Bildung, Kunst und Kultur, Weinheim und München.
- 21 Noltze, Holger (2010): Die Leichtigkeitslüge - Über Musik, Medien und Komplexität, Hamburg.
- 22 Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede - Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt am Main.
- 23 Vgl. Definition in: Kapitel A: Bildung im Spannungsfeld veränderter Rahmenbedingungen. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012, Bielefeld, S. 26-27.
- 24 Vester, Michael (2004): Die sozialen Milieus und die gebremste Bildungsexpansion. In: Report H. 1, S. 27. Online verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/vester0401.pdf>, (letzter Zugriff: 02.09.2013).
- 25 Hentig, Hartmut von (1998): Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff, München, Wien.
- 26 Thurn, Hans Peter (1990): Kulturbegründer und Weltzerstörer: der Mensch im Zwiespalt seiner Möglichkeiten, Stuttgart.
- 27 Bastian, Hans Günther/Hafen, Roland/Koch, Martin/Kormann, Adam (2000): Musik (erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen, Mainz.
- 28 Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006): Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik. (Bildungsforschung Bd. 18), Bonn, Berlin. Online verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/macht_mozart_schlau.pdf, (letzter Zugriff: 13.09.2013).
- 29 Gembris, Heiner (2007): Musik für Kinder und Jugendliche: Die Wirkung von Musik empirisch betrachtet - Musik in der Praxis - Handlungsansätze für die Zukunft, Paderborn.
- 30 Rittelmeyer, Christian (2012): Warum und wozu ästhetische Bildung?: Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick, Oberhausen.
- 31 Keuchel, Susanne (2013): mapping//kulturelle-bildung, S. 143.
- 32 Reuband, Karl-Heinz (2002): Opernbesuch als Teilhabe an der Hochkultur. Vergleichende Bevölkerungsumfragen in Hamburg, Düsseldorf und Dresden zum Sozialprofil der Besucher und Nichtbesucher, in: W. Heinrichs und A. Klein (Hrsg.), Deutsches Jahrbuch für Kulturmanagement 2001. Band 5, Baden-Baden, S. 42-55.
- 33 Bundesministerium für Bildung und Forschung: Bündnisse für Bildung. Online verfügbar unter: <http://www.buendnisse-fuer-bildung.de/content/80.php> (letzter Zugriff: 02.09.2013).
- 34 Braune-Krickau, Tobias/Ellinger, Stephan/Sperzel, Clara (Hrsg.) (2013): Handbuch Kulturpädagogik für benachteiligte Jugendliche, Weinheim.

- 35 Liebau, Eckart/Klepacki, Leopold/Linck, Dieter/Schröer, Andreas/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2005): Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule, Weinheim und München.
- 36 Bamford, Anne (2006): The Wow-Factor. Deutsche Übersetzung (2010), Münster, New York, München, Berlin.
- 37 Kaufmann, Michael/Piendl, Stefan (2011): Das Wunder von Caracas: Wie José Antonio Abreu und El Sistema die Welt begeistern, Irsiana.
- 38 Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2013): Empirische Bildungsforschung zu 'Jedem Kind ein Instrument'. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität, Bielefeld.
- 39 beispielsweise Fördergesellschaft für Musiktherapie in Witten und Umgebung e.V.
- 40 Vgl. z. B. Ockelford, Adam (2013): Music, Language and Autism: Exceptional Strategies for Exceptional Minds, London. Oder Nordoff, Paul/Robbins, Clive (1975): Musik als Therapie für behinderte Kinder: Forschungen und Erfahrungen. Therapy in music for handicapped children, Stuttgart.
- 41 Als Beispiele für gelungene Ansätze zur Verbindung von Angeboten der Kulturinstitutionen mit den Bildungseinrichtungen können „Kulturagenten für kreative Schulen“, „Düsseldorfer Kulturrucksack“, „Tusch Hamburg“ genannt werden.
- 42 Keuchel, Susanne (2013): mapping//kulturelle-bildung, S. 63.
- 43 Europäische Kommission (Hrsg.) (2006): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen, (2006/962/EG).
- 44 Ständige Konferenz der Kultusminister 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), S. 5.
- 45 Valentin, Katrin (2013): Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Theater. Empirische Ergebnisse für die Fachdebatte und hilfreiche Reflexionen für die Praxis, Münster, New York, München, Berlin.
- 46 Der Begriff wird von der UNESCO als Lernen in den Künsten und Lernen durch die Künste verstanden. Definition online verfügbar unter: <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education>, (letzter Zugriff: 26.09.2013).
- 47 Winner, Ellen/Goldstein, Thalia R./Vincent-Lancrin, Stéphane (2013), Kunst um der Kunst willen? Ein Überblick, OECD Publishing, S. 20–21.
- 48 Keuchel, Susanne (2013), mapping//kulturelle-bildung, S. 7.
- 49 Im Grundgesetz ist im Artikel 5, Absatz 3 lediglich die Freiheit der Kunst festgelegt. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend benennt im Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP) Kulturelle Bildung als konkretes Förderziel (Abschnitt II, Absatz 2.).
- 50 Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2007): Kultur in Deutschland. Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“, Drucksache 16/7000, S. 131. Online verfügbar unter: <http://www.dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf>, (letzter Zugriff: 04.10.2013).
- 51 Schmidt, Jochen (1985): Die Geschichte des Genie-Gedankens in der deutschen Literatur, Philosophie und Politik 1750–1945, Bd. 2, Darmstadt.

- 52 Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2009): Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste, Bielefeld.
- 53 beispielsweise an den Fortbildungsinstitutionen Bundesakademie für Kulturelle Bildung in Wolfenbüttel oder der Akademie Remscheid. Im Bereich Musik und Kunst gibt es zahlreiche Angebote, zu Film und Medien hingegen noch zu wenig. Neue Bemühungen zeigen sich in der neuen Förderrichtlinie des BMBF zur Entwicklung von Weiterbildungs-konzepten für Kunst- und Kulturschaffende.
- 54 Vgl. z. B. Sting, Wolfgang (1993): Vernetzung und Wildwuchs: Kulturpädagogische Arbeit in Metropolen, Essen.
- 55 Glaser, Hermann/Stahl, Karl Heinz (1974): Die Wiedergewinnung des Ästhetischen. Perspektiven und Modelle einer neuen Soziokultur, München.
- 56 Vgl. z. B. Schulordnung für die Gymnasien in Bayern (2007) §99, Anlage 2. Online verfügbar unter: <http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psm1?showdoccase=1&doc.id=jlr-GymSchulOBY2007V10Anlage2>, (letzter Zugriff: 26.09.2013). Oder: Berliner Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule, Berlin. Online verfügbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/grundschule/studentafel_g_2005.pdf?start&ts=1154002437&file=studentafel_g_2005.pdf, (letzter Zugriff: 9.10.2013).
- 57 Deutscher Musikrat (Hrsg.) (2012): Musikalische Bildung in Deutschland. Ein Thema in 16 Variationen, Berlin, S. 20
- 58 Kleine Anfrage ‚Unterrichtsausfall und Programm Unterrichtssicherung‘ in Sachsen (Drs.5/11768). Online Verfügbar unter: http://edas.landtag.sachsen.de/viewer.aspx?dok_nr=11768&dok_art=Drs&leg_per=5&pos_dok=2, (letzter Zugriff: 4.10.2013).
- 59 In 10 Bundesländern ist Theater/Darstellendes Spiel mindestens als Wahlpflichtfach im Lehrplan festgeschrieben. Eine Übersicht der Lehrpläne bietet der Bundesverband Theater in Schulen. Online verfügbar unter: http://bvts.org/beta/?page_id=272, (letzter Zugriff: 26.09.2013).
- 60 Keuchel, Susanne (2013): mapping//kulturelle-bildung, S. 72.
- 61 Das Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB) wurde von 2003 bis 2007 von der Bundesregierung aufgelegt, die vier Milliarden Euro zur Verfügung stellte. Gefördert wurden der Neubau, der Umbau, die Renovierung oder die Ausstattung entsprechender Schulen bis zum 31. Dezember 2008.
- 62 Wimmer, Michael/Schad, Anke/Nagel, Tanja (2013): Ruhratlas Kulturelle Bildung, S. 31.
- 63 Zirfas, Jörg/Klepacki, Leopold/Bilstein, Johannes/Liebau, Eckart (2009): Geschichte der Ästhetischen Bildung, Bd. I, Paderborn.
- 64 Liebau, Eckart (2000): Kind und Kunst: Das schöpferische Kind. In: Baader, Meike/Jacobi, Juliane/Andresen, Sabine (Hrsg.): Ellen Keys reformpädagogische Vision. „Das Jahrhundert des Kindes“ und seine Wirkung, Weinheim und Basel, S. 191 – 214.
- 65 Thiersch, Stephanie (2011): Zauber-Ei, tanzhaus nrw, Düsseldorf.
- 66 Bilstein, Johannes (Hrsg.) (2011): Anthropologie und Pädagogik der Sinne, Opladen & Farmington Hills. Vgl. auch: Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2008): Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung, Bielefeld.
- 67 Winzen, Matthias (2007): Eine eigene Form der Wissenschaft: Kunst. In: Bilstein, Johannes/Dornberg, Bettina/Kneip, Winfried: Curriculum des Unwägbaren I. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur, Oberhausen.
- 68 Bilstein, Johannes (2010): Können kleine Kinder Kunst verstehen?, Bonn.

**DIE EXPERTEN
IM RAT FÜR
KULTURELLE
BILDUNG**

Die Experten im Rat für Kulturelle Bildung wurden unter beratender Begleitung einer unabhängigen Findungskommission von der Mitgliederversammlung des Vereins für jeweils ein Jahr berufen. Eine Wiederberufung ist möglich. 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 *el*

Vorsitzender

Lehrstuhl Pädagogik II, Philosophische Fakultät und Fachbereich
Theologie der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg
UNESCO-Chair in Arts and Culture in Education,
Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg

PROFESSOR DR. HOLGER NOLTZE *hn*

Sprecher

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

DR. DORIS BACHMANN-MEDICK *dbm*

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

PROFESSOR DR. JOHANNES BILSTEIN *jb*

Professor für Pädagogik an der Kunstakademie Düsseldorf

PROFESSORIN DANICA DAKIĆ *dd*

Künstlerin

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

DR. FLORIAN HÖLLERER *fh*

Leiter Literaturhaus Stuttgart

Honorarprofessor am Institut für Literaturwissenschaft
der Universität Stuttgart

PROFESSOR DR. GERALD HÜTHER *gh*

Neurobiologe, Universität Göttingen

PROFESSORIN DR. ANTJE KLINGE *ak*

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

SHERMIN LANGHOFF *sl*

Intendantin des Maxim Gorki Theaters, Berlin

PROFESSORIN DR. VANESSA-ISABELLE REINWAND-WEISS *virw*

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

PROFESSOR I. R. DR. CHRISTIAN RITTELMAYER *cr*

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

PROFESSOR DR. JUR. OLIVER SCHEYTT *os*

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

PROFESSORIN DIEMUT SCHILLING *ds*

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

PROFESSOR EM. DR. HEINZ-ELMAR TENORTH *het*

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

STIFTUNGS- VERBUND

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 KULTUR STIFTUNG 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 Aktivitäten der ALTANA Kulturstiftung werden von der Unternehmerin Susanne Klatten gefördert und getragen.

www.altana-kulturstiftung.de

| BertelsmannStiftung

BERTELSMANN STIFTUNG

Die Bertelsmann Stiftung setzt sich für das Gemeinwohl ein. Sie engagiert sich in den Bereichen Bildung, Wirtschaft und Soziales, Gesundheit, der internationalen Verständigung und fördert das friedliche Miteinander der Kulturen. Musik versteht die Bertelsmann Stiftung als fundamentalen Bestandteil ganzheitlicher Bildung. In den Projekten „MIKA – Musik für jedes Kita-Kind“ und „Musikalische Grundschule“ entwickelt und erprobt die Stiftung auf der Basis eines weiten Kulturbegriffs Konzepte für die Verankerung musikalischer Bildung in Bildungsinstitutionen sowie für die Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte. Mit dem internationalen Gesangswettbewerb „Neue Stimmen“ eröffnet die

Bertelsmann Stiftung dem Gesangsnachwuchs weltweit neue Perspektiven und trägt dazu bei, die klassische Musiktradition zu pflegen und weiterzuentwickeln. Durch ihr gesellschaftliches Engagement ermutigt die Bertelsmann Stiftung alle Bürgerinnen und Bürger, sich ebenfalls für das Gemeinwohl einzusetzen. Die 1977 von Reinhard Mohn gegründete gemeinnützige Einrichtung hält die Mehrheit der Kapitalanteile der Bertelsmann SE & Co. KGaA. Die Bertelsmann Stiftung arbeitet operativ und ist unabhängig vom Unternehmen sowie parteipolitisch neutral.

www.bertelsmann-stiftung.de



Deutsche Bank Stiftung

DEUTSCHE BANK STIFTUNG

Ziel der Deutsche Bank Stiftung ist es, Menschen zu unterstützen, über sich hinaus zu wachsen – aus Talenten Fähigkeiten zu entwickeln, aus Chancen Erfolge und aus Engagement nachhaltige Impulse für die Gesellschaft zu schaffen. Die Förderbereiche der Stiftung sind Bildung, Kultur und Soziales. Die Förderung kultureller Bildung ist der Stiftung ein besonderes Anliegen, da diese einen entscheidenden Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen leistet. Daher initiiert sie und unterstützt Projekte, die sich für eine nachhaltige Stärkung kultureller Bildung in der Gesellschaft einsetzen.

www.deutsche-bank-stiftung.de



Stiftung
Mercator

STIFTUNG MERCATOR

Die Stiftung Mercator gehört zu den großen deutschen Stiftungen. Sie initiiert und unterstützt Projekte für bessere Bildungsmöglichkeiten an Schulen und Hochschulen. Im Sinne Gerhard Mercators fördert sie Vorhaben, die den Gedanken der Weltoffenheit und Toleranz durch interkulturelle Begegnungen mit Leben erfüllen und die den Austausch von Wissen und Kultur anregen. Einer von drei strategischen Schwerpunkten der Stiftungsaktivitäten ist die kulturelle Bildung. Kulturelle Bildung im Medium der Künste fördert Kinder und Jugendliche maßgeblich in ihrer Persönlichkeitsentwicklung. Daher setzt sich die Stiftung Mercator dafür ein, kulturelle Bildung als gleichwertigen Teil allgemeiner Bildung in den formellen Bildungssystemen der Bundesländer zu verankern – und damit allen Kindern und Jugendlichen den Zugang zu wirksamen künstlerischen Bildungsangeboten zu ermöglichen.

www.stiftung-mercator.de

PWC-STIFTUNG

Die PwC-Stiftung Jugend – Bildung – Kultur engagiert sich im Bereich der kulturellen Bildung junger Menschen. Führungskräfte der Wirtschaftsprüfungsgesellschaft PwC haben die Stiftung Ende 2002 ins Leben gerufen. Seit der Gründung wurden unter dem Dach des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft bislang über 300 Jugend- und Bildungsprojekte mit insgesamt rund 10 Millionen Euro gefördert. Dadurch konnten Kinder und Jugendliche aktiv an Kunst und Kultur herangeführt und kulturelle Inhalte in der Bildung verankert werden. Die Beiträge zur Bildungsdebatte des unabhängigen Rates für Kulturelle Bildung fließen inhaltlich in die Arbeit der Stiftung ein. Zusätzlich bietet das Gremium die Gelegenheit, sich mit großen Stiftungen zu vernetzen, die ähnliche Ziele verfolgen.

www.pwc-stiftung.de

SIEMENS | Stiftung

SIEMENS STIFTUNG

ENCOURAGE. empowering people. Die Siemens Stiftung will Menschen in die Lage versetzen, sich aktiv gesellschaftlichen Herausforderungen zu stellen. Gemeinsam mit Kooperationspartnern konzipiert und realisiert sie lokale sowie internationale Projekte mit der Zielsetzung, Eigenverantwortung und Selbständigkeit zu fördern. Die Stiftung engagiert sich in den Bereichen Ausbau der Grundversorgung und Social Entrepreneurship, Förderung von Bildung sowie Stärkung von Kultur. Sie verfolgt einen ganzheitlichen Ansatz und steht für verantwortungsvolle, wirkungsorientierte und innovative Projektarbeit. Kulturelle Bildung ist Grundlage für Wissenserwerb, Persönlichkeitsbildung, Kreativität und Nachhaltigkeit. Der Siemens Stiftung ist es deshalb ein Anliegen, den Stellenwert und die Qualität von kultureller Bildung in Deutschland zu erhöhen und diese nachhaltig im Bildungssystem zu verankern.

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

GESCHÄFTSSTELLE**MARGRIT LICHTSCHLAG**

Geschäftsführendes Vorstandsmitglied

KATRIN BENNER

Kommunikation

FRANK JEBE *fj*

Wissenschaftlicher Referent

JOHANNA NIKLAS

Assistentin des geschäftsführenden Vorstandsmitglieds

IMPRESSUM**HERAUSGEBER**

Rat für Kulturelle Bildung e. V.

Brunnenstraße 8

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

DRUCK

Druckerei Gilbert & Gilbert

Witteringstraße 20 - 22

45130 Essen

www.gilbert-und-gilbert.de

AUFLAGE

1.000 Stück

© Rat für Kulturelle Bildung e. V., Essen 2013

ISBN 978-3-00-043763-2