

Expertengespräch zur kulturellen Bildung am 8. März 2004

Antworten von Peter Kamp (bjke – Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e.V.) zum Fragenkatalog der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ des Deutschen Bundestages

Vorbemerkung

Die Zusammensetzung des siebenköpfigen Expertenkreises spiegelt die sparten- und trägerbezogene Vielfalt kultureller Bildungsangebote in der Bundesrepublik exemplarisch wider, indem sie bundesweit verankerte Expertisen zu den Handlungsfeldern

- Musik/Musikschulen (2)
- Theater
- Literatur/Lesen
- Kunst-/Jugendkunstschulen

mit spartenübergreifenden Gesamtschauen aus Sicht

- der Kulturellen Bildung bundesweit (BKJ/Deutscher Kulturrat) und
- der Kirchen

verknüpft. Inhaltlich wird der (kulturellen) Medienbildung und der interkulturellen Angebotsinitiative besonderer Stellenwert eingeräumt, so dass aus fachlicher Sicht für die nachstehenden Antworten folgende Akzentuierung naheliegt:

1. Konzentration auf das spartenübergreifende kulturelle Bildungsangebot der bundesweit 400 Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen („alle Künste unter einem Dach“, eine halbe Million jährlicher Nutzer), hier unter besonderer Berücksichtigung des Fachbereichs Bildende Kunst/Gestaltung
2. Profilierung der Dualität von „eigenständigen“ und „integrierten“ Angeboten kultureller Bildung, wie sie der bundesweit erste „Kinder- und Jugendkulturbericht NRW“ 1994 konzeptionell begründet und für Nordrhein-Westfalen flächendeckend systematisch erhoben und dargestellt hat, hier unter besonderer Berücksichtigung von Kooperationserfordernissen und -perspektiven
3. Berücksichtigung von kultureller Medienbildung und interkultureller Angebotsinitiative als Querschnittsaufgaben in Verantwortung möglichst aller Trägergruppen.

Übergreifende Gesichtspunkte sind die (in der herkömmlichen Organisationspraxis obsolete) Dualität von Rezeptionsangeboten (zumeist in der sog. „Hochkultur“) und eigener kultureller Praxis in allen Kunstsparten als Kernbereich des Jugendkunstschulanangebots und die durch die aktuelle Bildungsdiskussion „nach PISA“ angestoßene grundlegende Reorganisation von Bildungsprozessen im Dreieck „Jugend, Bildung und Kultur“.

Je nach Nähe zum eigenen fachlichen und/oder institutionell-organisatorischen Kontext sind die nachstehenden Ausführungen grundsätzlicher Art oder haben (wie etwa im Bereich der Kirchen) eher explorativen Charakter. Zur Straffung werden exemplarische oder erläuternde Textteile in kleinerer Schrift wiedergegeben. Die wichtigsten Referenztexte und Ansprechpartner für den Bereich Jugendkunstschulen finden sich im Anhang.

Zu den Fragen der Enquete-Kommission

1. Welchen Beitrag leisten kulturelle Bildung und ästhetische Erziehung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und zum Kulturstandort Deutschland?

Antwort:

Kulturelle Bildung und ästhetische Erziehung ermöglichen elementares, sich entwickelndes Lernen der **Teilhabebefähigung** und können in ihrer Bedeutung für die „**Stärkung der lokalen Demokratie**“ (Deutscher Städtetag) gar nicht überschätzt werden. Wie kaum ein zweiter Gegenstandsbereich kann kulturelle Bildung durch ihren subjektorientierten Ansatz bei den Stärken jeder und jedes Einzelnen nachhaltig zur umfassenden Persönlichkeitsbildung, Integrations- und Partizipationskompetenz beitragen. Auch deshalb ist sie nach Jahrzehnten eigenständiger Feldentwicklung der gefragteste und erfolgreichste Kooperations- und Konzeptpartner etwa im Bereich der allgemeinen, der politischen und der arbeitsmarktbezogenen Bildung (Erwerb individueller und sozialer Schlüsselkompetenzen).

Der **Kulturstandort Deutschland** bezieht seine Legitimation aus der Gewährleistung von Lebensqualität der Bürgerinnen und Bürger (jeden Alters) durch eine möglichst weitgehende Ausdifferenzierung des kulturellen Engagements in der Breite wie in der Spitze. Seine Attraktivität nach außen und seine Integrationskraft nach innen unter Bedingungen der Globalisierung basieren hierauf. Kulturelle Bildung als eigenständiges und integriertes Angebotsprofil (d.h. in Einrichtungen und Angeboten) erfüllt hier eine „Scharnierfunktion“ zwischen Breite und Spitze, jung und alt, Wirtschaft und Gesellschaft, Bürgern und Politik. Kulturpolitisch gewendet: Ohne Herkunft keine Zukunft. Gesellschaftspolitisch akzentuiert: Kreativitätsförderung als Ressource für gesellschaftliche Innovation.

Beispiele/Zieldimensionen: Kulturelle Bildung als elementares Lernen der Teilhabebefähigung

- Politische Ziele setzen voraus, „dass Kinder und Jugendliche die Chance hatten, dass (...) Befähigung zur Teilhabe überhaupt entsteht. (...) es geht um ein sich entwickelndes Lernen der Teilhabebefähigung.“ (Johannes Weinberg, s.u., S. 65)
- Öffentliche Aufführungen/Ausstellungen von Kindern und Jugendlichen eröffnen Kommunikation mit ihnen
- Kulturpädagogik und Stadtplanung als Beteiligungsprojekt in der Stadtgestaltung (Modellprojekt „Bitte wenden! Kunstaktionen auf der Rückseite der Stadt“, Partizipationskonzept „Kinder planen mit“)
- In einer mittelgroßen Jugendkunstschule kann davon ausgegangen werden, dass Kinder und Jugendliche 30.000 bis 45.000 Mal im Jahr eine Angebotsstunde lang künstlerisch aktiv werden
- „Minimünchen“, „Düsseldörfchen“ und vergleichbare kulturpädagogische Projekte mit Schnittstellen zu Medienpädagogik/Neuen Medien gestalten und ermöglichen „Probearbeiten“ durch „Kultur im Spiel“
- Freiwilliges soziales Jahr im kulturellen Bereich als Berufspraktikum

2. Was heißt „kulturelle Grundversorgung“? Wie lässt sich diese beschreiben, regeln u.a. auch im Verhältnis freiwilliger Leistungen/Pflichtaufgaben?

Antwort:

Ein normatives Verständnis von **kultureller Grundversorgung** könnte lauten: Es muss gewährleistet sein, dass jede und jeder, die oder der in Deutschland lebt und aufwächst, dass jedes Kind, jeder Jugendliche und jeder Erwachsene objektiv und subjektiv teilhaben kann an den kulturellen Reichtümern aller und in sich selbst die Begabungen, Talente und Neigungen ohne unzumutbare Opfer entfalten und entwickeln kann. Kultur wäre in diesem Verständnis unverzichtbares Element allgemeiner Bildung, die nach dem Grundgesetz (Chancengerechtigkeit) und UN-Recht (Kinderrechte) ohnehin zu gewährleisten ist. Wenn weder Schule noch

Elternhaus noch Freizeitbereich eine entwicklungsangemessene Angebotsvielfalt bereitstellen, ist von einem Versorgungsdefizit auszugehen.

Hintergrund:

Als kulturpolitisches Programm der Neuen Kulturpolitik (Kultur für alle) hat **„kulturelle Grundversorgung“** die Funktion eines Korrektivs zu vorhandenen regionalen oder strukturellen Defiziten in der kulturellen Angebotsentwicklung und -differenzierung. Der „Grundversorgung“ korrespondiert die Leitkategorie des „flächendeckenden Angebots“. Die Versorgungsmetapher selbst definiert Kultur als Lebensmittel, ähnlich wie Luft, Wasser, Brot und Strom.

An diesen historischen Begründungskontext zu erinnern ist wichtig, weil er die Relativität, den normativen Charakter und damit die grundlegende politische Dimension dessen, was Grundversorgung ist oder sein soll, verdeutlicht. Allgemeine Schulpflicht (gleiche Grundbildung für alle) oder staatlich garantiertes Recht auf Kindergartenplatz sind in diesem Sinne Elemente hoheitlicher Grundversorgung. Sie machen damit zugleich aber auch deutlich, dass die Versorgung allein (als flächendeckendes Angebot) den Bildungserfolg nicht garantiert. Auf dieser Ebene wäre zu sagen: Zur Grundversorgung gehört nicht nur die Infrastruktur, sondern auch die Befähigung zu ihrer selbstbestimmten Nutzung. Somit ergibt sich auch hier eine notwendige Verschränkung von Kultur und Bildung.

Ob und inwieweit kulturelle Angebote und Einrichtungen Gegenstand gesamtstaatlicher Grundversorgung sein können, sollen oder müssen, darüber kann man in einer Zeit genereller Begrenzung staatlicher Leistungen kontrovers diskutieren. In einer aktuellen Publikation spricht der Deutsche Städtetag behutsam vom „generellen (d.h. nicht spartendifferenzierten) Auftrag zur Kulturstaatlichkeit“ und leitet daraus die Notwendigkeit einer „möglichst weitgehenden Ausdifferenzierung des kulturellen Engagements“ ab. Der Freistaat Sachsen knüpft über landesrechtliche Regelungen die Gewährleistung kultureller Angebotsvielfalt an die Grundversorgung regionaler Kulturräume. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz von 1990 verpflichtet die Länder in seinem § 82, Abs. 2, „auf einen gleichmäßigen Ausbau der Einrichtungen und Angebote [der Jugendarbeit] hinzuwirken“, aber noch kein Land hat daraus abgeleitet, die Städte müssten Jugendkunstschulen gründen. In allen Fällen sind Ausstattungsminima mitgedacht, jedoch bewusst nicht operationalisiert. Leistungsgesetze (das letzte große war das Kindertagesstättengesetz) haben es heutzutage schwer.

Verlässlichkeit, Erreichbarkeit, Vielfalt und Zugänglichkeit angemessener und spartendifferenzierter kultureller Bildungsangebote im flächendeckenden Angebotsverbund pluraler Trägerstrukturen wären damit Leitkategorien für ein Versorgungsminimum (Pflichtaufgabe). Der einzige Ort, mit dem sich ernsthaft das Postulat kultureller Grundversorgung verknüpfen lässt, ist heute die Schule bzw. der Vorschulbereich (in Verbindung mit dem flächendeckenden Netz an Kindertageseinrichtungen). Und der einzige Weg, die kulturelle Grundversorgung dem Zufall freiwilliger Leistungen zu entziehen, ist die Implementierung kultureller Bildung im Pflichtbereich schulischer Angebote. Dies bedeutet jedoch nicht die unterrichtsanaloge Organisation in der „Studentafel“. Die Moderation, Entwicklung und Ausgestaltung dieser Angebote wäre vielmehr Aufgabe interner und externer Kooperationspartner, deren Profil „möglichst weit ausdifferenziert“ und deren Leistung „angemessen“ vergütet werden müsste. Dies bundesgesetzlich zu regeln und Ländern und Kommunen dann die Kosten aufzubürden, kann allerdings nicht der Weg sein. Eine stärkere Homogenisierung in der Verbreitung erfolgreicher Angebotsstrukturen (wie beispielsweise der Musikschulen, der Jugendkunstschulen, der soziokulturellen Zentren) ist unabhängig von der förderpolitischen Anbindung (Jugend-, Bildungs-, Kulturressort) unabdingbar.

3. Welche Defizite sind festzustellen in der Verbindung von Bildungs- und Kultureinrichtungen?

Ein Grundproblem scheint mir zu sein, dass es in der Breite keinen gewachsenen Zusammenhang gibt. In meinem Verständnis ist jede öffentlich geförderte Kultureinrichtung ein genuiner Bildungsort. Umgekehrt kann ich mir schlicht nicht vorstellen, dass es kulturell

neutrale Bildungsgüter oder -orte oder -einrichtungen gibt. Gleichwohl wird so getan, als ob die Verbindung des einen mit dem anderen etwas Besonderes (im Guten oder Schlechten) wäre. Ob ein Museumsbesuch von der Schulklasse als Belohnung oder Strafe empfunden wird, ist nicht methodisch verlässlich geregelt. Ob der Theaterbesuch zur Klassenlektüre das Drama erschließt oder erstickt, steht in den Sternen subjektiver Zufallskonstellationen. Ob überhaupt einmal hinter die Kulissen von Bühne, Atelier, Tanzboden oder Konzert geschaut wird, steht ebenso wenig im Lehrplan wie die Erklärung dafür, dass die im Kulturbereich pädagogisch Tätigen von jeher die schlechtest dotierte Berufsgruppe bilden. Von hier führt kein sicherer Weg zum Guten.

Hintergrund:

Die in Finnland (und wohl auch in den Niederlanden sowie sicher auch anderen Nachbarstaaten) strukturell verankerte Grundüberzeugung, dass künstlerisch wie pädagogisch die höchsten Qualitätsmaßstäbe an alles anzulegen sind, was Kindern ästhetisch zugemutet wird, könnte hier eine überfällige Richtungskorrektur bewirken. Konzeptionell liegt aber auch im Bildungsverständnis zahlreicher Kultureinrichtungen, im Kulturverständnis zahlreicher Schulen manches im Argen. Auch hier stimmt das Verhältnis von Regel und Ausnahme nicht. Quer durch alle Kulturinstitute begegnet man immer noch dem bornierten berufsständischen Ethos der Zweckfreiheit oder der Unmittelbarkeit zum Fach. Zum Ausbildungsstandard der Lehrer gehört die „didaktische Reduktion“. Die hindert sie jedoch nicht daran, ihre Schutzbefohlenen planlos durch die heiligen Hallen der Hochkultur zu scheuchen. Vermutlich sind alle froh, einander eine Zeit lang aus dem Weg gehen zu können. Und wie die Dinge liegen, kann man das nicht einmal verübeln.

Die Tatsache, dass sich in den letzten vier Jahrzehnten weltweit und namentlich auch in der Bundesrepublik neben den pädagogischen Abteilungen oder Angeboten der Kulturinstitute eigenständige Einrichtungen der Kinder- und Jugendkulturarbeit wie beispielsweise

- Kinder- und Jugendtheater
- Kinder- und Jugendmuseen
- Kinder- und Jugendkunstschulen

ausdifferenzieren und behaupten konnten, ist auch Indiz für das Fehlen adäquater Angebote im Jugend-, Kultur- und Bildungsbereich. Gleichwohl wird man heute jede zielgruppenadäquate Ausdifferenzierung kultureller Bildungsangebote als Substanzgewinn verbuchen.

Neben diesen generellen Anmerkungen kann kursorisch als Defizit konstatiert werden, dass die Querverbindungen gerade in der Kooperation oft (über-)pädagogisiert sind. Schlechte Beispiele hierfür:

- Bildungseinrichtungen wie Schule instrumentalisieren Kulturereignisse für ihre Zwecke und verstellen den Blick auf künstlerische Sicht- und Arbeitsweisen durch enge interpretatorische Mission.
- Sie verhindern dadurch Offenheit, Vorurteilsfreiheit und die Lust aufs Experiment Kunst- oder Kulturerfahrung.
- Kultureinrichtungen stimmen aus Publikumsnot ihre pädagogischen Abteilungen (falls vorhanden) auf diese Lesart ein.
- Beide Seiten ignorieren das „Laien“-Potenzial und verteidigen die Kunst im Elfenbeinturm.

Nichts von all dem ist wirklich neu, fast alles hatten die Konzeption Kulturelle Bildung des Deutschen Kulturrats (1988) oder der Ergänzungsplan Musisch-kulturelle Bildung der BLK (1975) bereits vor fast 30 Jahren konstatiert. Aber die (immer noch zahlreichen löblichen) Ausnahmen sind nicht zur Regel geworden. Qualität von Kooperation setzt Qualität von Kultur und ihrer Vermittlung und Regeln hierfür voraus. Solche Regeln lassen sich definieren (siehe auch Frage 1 und die genannten Referenztexte).

4. Wie können die Interessen von Kindern und Jugendlichen in den kulturellen Angeboten besser berücksichtigt werden?

Antwort:

Grundsätzlich bedarf es einer offenen kultur-, gesellschafts- und bildungspolitischen Debatte über den Bildungsauftrag kultureller Angebote, die sich nicht primär von Besitzstandswahrung leiten lässt. Bourdieus polemisches Wort von den „Eingeborenen der oberen Bildungsschichten“ (1970) als Leitlinie kulturpolitischer Programmplanung ist nach über 30 Jahren leider noch nicht erledigt: Marketingaktivitäten unterm Aspekt „Jugendliche als Kulturpublikum“ partizipieren an dieser schlechten alten Tradition, wenn sie die Zielgruppe nicht ernst nehmen, sondern bloß instrumentalisieren nach dem durchsichtigen Motiv „Ohne Jugend kein Zuschuss etc.“. Grundsätzlicher Neubewertung bedarf auch die fragwürdige Statuszuweisung zwischen (höheren) Kulturangeboten (für ein Kulturpublikum) und (niederen) Bildungs- und Bastelangeboten für den Nachwuchs (siehe auch Frage 8).

Pragmatisch gibt es in nahezu allen Kunstsparten Erfolgsmodelle ernstgemeinter Zielgruppenorientierung, deren gemeinsame Basis der Respekt vor den Kompetenzen und Interessen der Zielgruppe ist. Dies bedeutet vor allem: Zuhören, zugucken, fragen, selber machen lassen. Das gilt für den Bereich der Rezeptionsangebote und insbesondere durch Verschränkung von Rezeptions- mit Aktionsmodellen. Wichtig sind Kooperationen. Unter den besonders innovativen Projekten beim Jugendkulturpreis NRW sind wiederholt Produktionen ausgezeichnet worden, die heterogene Partner unter oft anstrengenden Rahmenbedingungen zusammengeführt haben: Den (städtischen) Theaterjugendclub mit der freien Gruppe im Rahmen offener Jugendarbeit, die Skulpturenabteilung des Museums mit der Sehbehindertenschule, das interkulturelle Jugendkunstschulprojekt mit dem städtischen Altenheim oder das Jugendkulturzentrum mit der Erzieherinnenausbildung. Hier stimmt in der Breite das Verhältnis von Ausnahme und Regel nicht, hier sind vor allem Mut zum Beschreiten neuer Wege und zu selbstkritischer Evaluation des kulturellen Auftrags gefordert, wenn man in diesem Bereich über „Pflichtübungen“ hinausgelangen will. Bei aller berechtigten Kritik am kommerziellen Angebot kann öffentliche Kultur von diesem eines lernen: Wie man die Zielgruppe als Markt erreicht. (Dies bedeutet nicht, dass man den Markt kopiert, erfordert aber, dass man ihn und seine Teilnehmer ernst nimmt.) Zweifelhaft und fragwürdig sind alle Versuche zur Revitalisierung eines wie auch immer ausgestatteten „Kanons“, aussichtsreich sind alle Versuche ernsthafter Bildungsqualität, mit der sich „Qualitätskultur“ früher oder später von selbst durchsetzt.

5. Wie können die institutionellen, personellen und fachlichen Voraussetzungen für (lebenslange) kulturelle Bildung in Schulen, Kindergärten, Kultureinrichtungen, Weiterbildungseinrichtungen (wie Volkshochschulen u.a.) usw. einschließlich Ausbildungs- und Qualifizierungssituation für Kulturvermittlung definiert werden?

Antwort:

Die Träger kultureller Bildung auf Bundes- und Länderebene haben sich in der Vergangenheit auf die definitorische Festlegung **kultureller Bildung als „Querschnittsaufgabe“ aller Handlungsfelder vor allem in den Fachbereichen Jugend, Bildung und Kultur** verständigt, wie sie im kommunalen Raum etwa auch dem „Kommunalen Gesamtkonzept der Landeshauptstadt München“ (vgl. z.B. Deutscher Städtetag 2003) zugrunde liegt. Eine solche Festlegung hat den Vorteil eines breiten Zielkonsenses. Hinsichtlich der Zielerreichung birgt

sie vor allem zwei Risiken: Erstens ist die Querschnittsaufgabe schnell behauptet, bedarf aber (im föderalen Bundesstaat schwerer zu operationalisieren als in einer Stadt) qualitativer und quantitativer Leistungsmerkmale und entsprechender Budgets und Verantwortlichkeiten. Zweitens ist heute (nach Pisa und im Kontext genereller Begrenzung staatlicher Gewährleistungsgarantien) kritisch zu reflektieren, ob die strategisch nach wie vor wünschenswerte Moderation einer Querschnittsaufgabe nicht politisch-pragmatisch mit einem scharf konturierten fachlichen Profil (eben als genuine Bildungsaufgabe im schulischen und außerschulischen Bereich) größere Durchsetzungschancen hätte.

Unabhängig von dieser Grundsatzfrage bliebe eine **als Staatsziel verstandene Moderation lebenslanger kultureller Bildung als Element allgemeiner Bildung** auf systematische Verankerung in den genannten Einrichtungsefeldern verwiesen, für die sich in Stichworten folgende Handlungsanforderungen formulieren lassen:

- Institutionell:** Kooperation im Stadtnetzwerk über pädagogische, künstlerische Grenzen hinweg unter Beteiligung der „Lernenden“ und nach strukturierten Schwerpunkten (besser ein funktionierender kulturpädagogischer Dienst als ein schlecht genutztes eigenes Theater, Naturkundemuseum usw.); partizipative Planung inkl. Berichtswesen und Evaluation (Feedback); Operationalisierung in inhaltlich und quantitativ konturierten Angebotsmodulen mit ausgewiesenen Bildungszielen. Generell: (Kritische) Adaption des Münchner Kommunalen Gesamtkonzepts. Übergreifend: Bundes- und länderpolitische Mindeststandards mit entsprechender auch förderpolitischer Verankerung zur partnerschaftlichen Moderation des gesamtstaatlichen kulturellen Bildungsauftrags.
- Personell:** Gewährleistung bestmöglicher Kompetenzenmischungen, v.a. durch Einbeziehung externer Partner; Kulturpädagogen als Mittler zwischen Künstlern und „Verbrauchern“ oder „Mitmachern“; Rotation erfolgreicher Projektkonzepte (strukturierter Innovationstransfer); Verankerung kulturpädagogischer Dienste als einrichtungsübergreifender Service-, Beratungs- und Koordinationsstellen.
- Fachlich:** „Kulturelle Bildung“ als integrales Element spartenbezogener Ausbildungen etwa in den Künsten, Architektur, Tanz, Design usw. einschließlich notwendiger Basiskompetenzen in den Feldern Personal- und Mittelakquise, Projektmanagement u.ä.; Pädagogische Diagnostik und Sensibilisierung/Know-how für genuine Lern- und Bildungsfelder wie „Bildlesekompetenz“, Medienkompetenz, Multikulturalität u.ä.
- Ausbildungs- und Qualifizierungssituation für Kulturvermittlung:** Ist derzeit mangels klaren Mandats (ungesicherte Perspektiven) bundesweit relativ heterogen strukturiert: Das Hildesheimer Modell hat (auch deshalb) den Paradigmenwechsel von der Kulturpädagogik zur Kulturvermittlung vollzogen, erst in den Anfängen stecken schul- bzw. schulkooperationsbezogene Qualifizierungswege für den Kooperationsmarkt „Offene Ganztagschule“ (ein Riesenkomplex mit breitem Qualifizierungsbedarf auf prekärer Finanzgrundlage); wünschenswert sind Module, die in allen grundständigen Ausbildungsgängen auf strukturierte Elemente kultureller Bildungsangebote vorbereiten; in der Fort- und Weiterbildung sollten zertifizierbare Qualifizierungsbausteine für alle

genannten Einrichtungsfelder entwickelt werden, unter expliziter auch methodischer Anknüpfung an die durch die Bildungsstudien festgestellten Defizite.

6. Welche Relevanz hat bzw. sollte kulturelle Bildung für die Kompetenz von Entscheidungsträgern haben (auch unter dem Aspekt Sprachkultur)?

Antwort:

Wenn ich sie recht verstehe, dann zielt diese Frage auf ein normatives, wertorientiertes Modell in der Delegation politischer, gesellschaftlicher oder wirtschaftlicher Verantwortung. In den vordemokratischen Gesellschaften ist die nachhaltige Versöhnung von Bildung und Macht nirgends überzeugend gelungen und konnte wohl auch strukturell nur misslingen.

Im demokratischen Staat bleibt die kritische Beobachtung des „Widerspruchs von Bildung und Herrschaft“ (Heydorn) virulent. Angesichts der skizzierten massiven Herausforderungen an die Wissens-, Bildungs- und Kulturgesellschaft in der Bundesrepublik und der offenkundigen Defizite vor allem in den Feldern demokratischer Teilhabe, kultureller Vielfalt als Reichtum, Schul-, Bildungs- und Berufserfolg sowie insbesondere in der Integration pluraler Lebenskulturen müsste der kulturellen Bildung von Entscheidungsträgern der Rang einer Schlüsselkompetenz eingeräumt werden. Dies ist gegenwärtig nicht der Fall.

Das Wort „Sprachkultur“ erschließt sich mir in diesem Zusammenhang nicht. Wenn gemeint ist, dass bildungspolitische Richtungsentscheidungen selbst Bildung als Kompetenz voraussetzen, dann ist dies sicher richtig, im politischen Raum aber schwer zu gewährleisten. Davon abgesehen, sind arbeitsteilige Modelle (z.B. Entkopplung von Konzeptentwicklung und Zielerreichung) auch in der Kultur- und Bildungspolitik vermutlich aussichtsreicher als wenn (so hierzu Max Scheler) der Wegweiser den Weg, den er weist, selbst verfolgt. Auch im eigenen Einrichtungsbereich der Jugendkunstschulentwicklung haben sich Kompetenzenmischungen strategisch mindestens gleich gut wenn nicht besser bewährt, als wenn „der Künstler“ an „die Macht“ kam. Beide Wege sind gangbar und zielführend.

(Die vorstehenden Ausführungen sind inhaltlich akzentuiert. Unabhängig davon kann die politische Wirkung der Aussage eines musisch gebildeten Bundesinnenministers, der die innere Sicherheit mit dem Vorhandensein oder Fehlen von Einrichtungen kultureller Bildung - in diesem Fall der Musikschulen - verknüpft, kaum überschätzt werden).

7. Wie beurteilen Sie die Situation der kulturellen Erwachsenenbildung („lebenslanges Lernen“)

Antwort:

Mit den aktuellen Volkshochschulstatistiken in qualitativer und quantitativer Gewichtung bin ich nicht zureichend vertraut, um hier fundiert urteilen zu können. Die Entwicklung seit dem Kinder- und Jugendkulturbericht NRW (1994, unter Einschluss der Weiterbildung) gibt jedoch unter diesem Vorbehalt zu einer eher skeptischen Beurteilung Anlass. Anhaltspunkte hierfür sind:

- dass die neuere Weiterbildungsgesetzgebung der Länder sehr gezielt und zulasten anderer Inhalte (insbesondere des Kreativbereichs) die arbeitsmarktbezogene Qualifizierung forciert hat
- dass es in Deutschland meines Wissens nie ein vergleichbar dichtes und explizit der kulturellen Bildungspraxis zugeordnetes Bildungsangebot gegeben hat wie beispielsweise in den niederländischen Kreativitätszentren.

Davon unberührt bleibt,

- dass im Bildungsverständnis der Volkshochschulen (anders als dem der Träger außerschulischer kultureller Jugendbildung) der breite Bereich der Sprachkurse oftmals der kulturellen Bildung zugeordnet wird
- und dass landesbezogen oder regional (je nach sonstiger Angebotsdichte) und ergänzend zu ihrem gesetzlichen Auftrag Volkshochschulen als Träger kultureller Jugendbildungsangebote auftreten (in Baden-Württemberg beispielsweise von Jugendkunstschulen, in Nordrhein-Westfalen punktuell als „junge vhs“ o.ä.

Inwieweit klassische Kunst- und Kulturangebote in den Kommunen durch flankierende Weiterbildungsangebote mehr, weniger oder konstant begleitet werden, entzieht sich meiner Kenntnis. Neben den Kommunen als VHS-Trägern gibt es ein Vielfalt freier Trägergruppen, die im Bereich der Weiterbildung, der Familienbildung oder der Berufsbildung auch kulturelle Akzente setzen. Hierzu gehören einerseits die kirchlichen Trägergruppen, andererseits die über 400 sozio-kulturellen Zentren. Kulturelle Bildung ist jeweils integraler Bestandteil des Gesamtangebots, vergleichende aktuelle Zahlen sind mir nicht bekannt. Das Gesamtangebot der Soziokulturellen Zentren wird im Zweijahresturnus quantitativ erhoben (www.soziokultur.de)

8. Musisch-kulturelle, historische und zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendbildung/Erwachsenenbildung:

- **Welche Formen der Kooperation zwischen schulischen und außerschulischen Anbietern einschließlich akademischer Einrichtungen gibt es, welche wären wünschenswert?**

In dem vorgenannten breiten Spektrum (musisch-kulturell, historisch, zeitgeschichtlich) gibt es nichts, was es nicht gibt. Eine systematische Bestandsaufnahme vorhandener Kooperationsformen und -modelle würde den hier gesteckten Rahmen sprengen und ist auch im Bundesmaßstab aus erhobenen Daten nicht systematisch und aktuell zu leisten. Länderbezogen sieht dies anderes aus: Zu den Grunderfahrungen des Kinder- und Jugendkulturberichts NRW (1994) gehört, dass eine quantitativ beeindruckende Bestandsaufnahme des Vorhandenen dennoch strukturelle Defizite aufdeckt, die sich mit folgenden Stichworten verknüpfen:

- Es fehlt an schwerpunkt- und zielbezogener Verankerung kultureller Bildung im Zusammenspiel freier und öffentlicher Träger sowie an strukturierter Entwicklungsplanung und Entwicklungsmoderation.
- Es fehlt an regionaler Ausgewogenheit der Angebotsdichte (zwischen den Ländern und innerhalb der Länder).
- Es fehlt an Kontinuität außerhalb projektmäßiger und damit punktueller Kooperationen

- Es fehlt an finanzieller, fachlicher und personeller Substanz, um gute Ideen „in die Fläche“ zu bringen.
- Es fehlt an wissenschaftlicher akademischer Verortung des Handlungsfelds „kulturelle Bildung“ mit der Konsequenz, dass die Evaluation und Erforschung der Praxis in der Regel nebenbei von den Praktikern selbst geleistet wird (mit allen zugehörigen Vor- und Nachteilen).
- Im Ländervergleich fehlt es überdies an Kapazitäten, vielleicht auch an der Bereitschaft, sich einem selbstkritischen Struktur- und Leistungsvergleich ressortübergreifend zu stellen: Defizitbilanzen will offensichtlich keiner hören.

Hintergrund:

Das Kooperationsprofil der Jugendkunstschulen schließt alle genannten Kooperationsfelder mit ein. Neben ihren Angebotsschwerpunkten (Kurse, Projekte, Offene Angebote) stellen Jugendkunstschulen weitere Dienstleistungen wie beispielsweise theater- und kunstpädagogische Dienste für Schulen und KiTas, Lehrer- und Multiplikatorenfortbildungen, Elternberatung in Fragen ästhetischer Frühbildung, Artotheken mit Kinderkunst, Praktikumsplätze zur Berufsfindung und -ausbildung bereit. Ergänzend entwickeln sie ein breites Angebot zur ästhetischen Frühbildung im Vorschulalter, das der ganzheitlichen Förderung der Kinder dient und eine zu frühe Spezialisierung vermeiden hilft. Der durch die aktuellen Bildungsstudien erheblich gestiegenen Nachfrage von Kindern, Eltern, aber auch Schulen und Kindertagesstätten entspricht das Angebot derzeit noch nicht. Dennoch: Unter den Partnern der durchschnittlich 27 Kooperationsangebote (ein Drittel des Gesamtangebots jeder Einrichtung) bilden Kindertagesstätten (12 Angebote) und Schulen (10 Angebote) mit Abstand die Spitzengruppe. Wünschenswert wäre auch hier eine systematische einrichtungs- und angebotsbezogene Rückkopplung an die pädagogische und kulturwissenschaftliche Forschung, die Bildungswert und -wirkung entsprechender Angebote auf methodisch validen Grundlagen reflektiert. Die Pionierarbeiten des 1999 verstorbenen Medienpädagogen Dieter Baacke sind hier leider ohne nachhaltige akademische Folgen geblieben, für den Musikbereich schlägt die Bastian-Studie eine ähnliche Richtung ein, wie sie punktuell auch die thematischen Praxisevaluationen im Wirksamkeitsdialog in der kulturellen Jugendarbeit NRW seit 1999 verfolgen.

- **Wie können, wie sollten Medien und die Kirchen einbezogen werden?**

Antwort:

Medienkooperationen finden derzeit auf allen Feldern im Rahmen projektbezogener Presse- und Öffentlichkeitsarbeit (a), in der Organisationsform (öffentlichkeitswirksamer) Bildungswettbewerbe, z.T. mit offiziellen Medienpartnerschaften (b) sowie vereinzelt durch projektunabhängige, institutionelle Medienpartnerschaften (c, beispielsweise zwischen der Akademie Remscheid und dem WDR Köln) statt. Insbesondere die engagierte und differenzierte Medienberichterstattung zum Bildungs- und Pisa-Komplex verdeutlicht, dass zumindest die öffentlich-rechtlichen Medien sensibilisiert sind für Kernfragen der Wissens- und Bildungsgesellschaft. Ob darüber hinaus zusätzliche spezifische pädagogische Bildungsinitiativen hilfreich und wünschenswert wären (etwa vergleichbar den Funkkollegs in den 70er Jahren), bedürfte einer systematischen Erörterung. Angesichts der Angebots-, Kompetenzen- und Zielgruppendifferenzierung bin ich diesbezüglich eher skeptisch.

Auf einer anderen Ebene liegt die Frage, ob **Medien** und ihre Vertreter gewissermaßen als **Lobbypartner** für kulturelle Bildung systematisch gewonnen werden können. Vernetzung ist immer wichtig, die medial prominentest besetzte Veranstaltung meiner Verbandslaufbahn war die Leipziger Fachtagung „Kinder zum Olymp!“ im Januar 2004, der Multiplikationsoutput hierzu wäre zu evaluieren. Als ehemaliger Journalist lege ich jedoch zugleich Wert auf klare Abgrenzung zwischen redaktionellem und werblichem Teil, auch und gerade in der kritischen Kommentierung staatlicher Aufgabenerfüllung. Richtig ist jedoch auch, dass kulturelle Bildung zwischen den überregionalen Ressorts „Wirtschaft“, „Politik“ und „Feuilleton“ ein

Schattendasein führt, das der gesellschaftlichen Bedeutung dieses Aufgabenfelds nicht entspricht.

Einbeziehung der Kirchen: Soweit ich das beurteilen kann, sind die Kirchen im Rahmen ihrer gemeindlichen Arbeit, als Träger von Einrichtungen und Angeboten (etwa der Jugendarbeit, der Kindertagesstätten, z.T. auch von Schulen) sowie insbesondere durch die Kirchenmusik bundesweit auch im Bereich kultureller Bildung aktiv. Eine eigens der Katholischen Kinder- und Jugendkulturarbeit gewidmete Expertise zum Jugendkulturbericht NRW verortet diese Aktivitäten im Bereich „integrierter Kinder- und Jugendkulturangebote“ im Unterschied zu den eigenständigen Einrichtungen, mit allen zugehörigen Chancen und Problemen. Strukturell auffällig war in diesem Zusammenhang, dass die weitgehend ehrenamtliche Angebotsinfrastruktur nur begrenzt in der Lage ist, Breite (Vielfalt) und Tiefe (Verweildauer, Curriculum) eines eigenständigen kulturellen Bildungsangebots zu gewährleisten. Gleichwohl bilden die Kirchen räumlich, regional und fachlich einen unverzichtbaren Baustein im System kultureller Bildungsangebote. Einzelne Schwerpunkteinrichtungen (wie beispielsweise die Jugendtheaterwerkstatt der EKvW in Villigst) sowie insbesondere kirchliche Initiative im Bereich Bandarbeit/Proberäume unterstreichen diesen Eindruck. Dass die Kirchen bislang nur vereinzelt als Träger von Jugendkunstschulen auftreten, dürfte v.a. den schwierigen Rahmenbedingungen zuzuschreiben sein. Diese schränken aus meiner Sicht auch den Wirkungsradius spezieller Bildungsinitiativen im ganzheitlichen sozialen Auftrag gemeindlicher Arbeit entsprechend ein.

- **Welche Möglichkeiten ergeben sich aus den Angeboten der Ganztagsbetreuung/Ganztagschulen?**

Antwort:

Die Möglichkeiten können gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. Sie werden sich allerdings nur dann im Sinne der og. „kulturellen Grundversorgung“ realisieren lassen, wenn Kunst, kulturelle Bildung, Kultur im Wertekanon schulischer Bildungsinhalte angemessen verortet und dementsprechend personell, fachlich, strukturell, räumlich und auch finanziell adäquat ausgestattet werden.

Entwicklungspotentiale liegen in den Feldmarkierungen:

- Schule als lebendiges Atelier
- Schule als Koordinatensystem einer Pädagogik der Vielfalt
- Bildung als Prozess struktureller Ermutigung
- Ganztags als strukturierter, offener Erfahrungsraum für kulturelle Vielfalt
- Bildungschancen für alle durch Partizipation und kulturelles Experiment
- Revision der Rollenprofile: Selbständiges Lernen und Gestalten für Lehrende und Lernende

Risiken liegen in den Bedingungsfaktoren:

- Administrative Verkürzung des gut Gemeinten
- Ganztags als „Sparschwein“ (möglichst viel Betreuung für möglichst wenig Geld)
- Fehlende Bereitschaft und/oder fehlende Befähigung zum großen Wurf/zur bildungspolitischen Vision
- Ressortegoismen durch „Feindbildpflege“, (vordergründige) Wertehierarchien und berufsständische Schuldzuweisungen

- Unterschätzung des (grundlegenden) Qualifizierungsbedarfs und der Kosten eines nachhaltigen Umbaus im Bildungssystem
- fehlende Justierung in den Zieldimensionen des gewünschten Verhältnisses von Regel und Ausnahme
- fehlende Abstimmung zwischen den Handlungsfeldern vor Ort, regional, auf Landes- und Bundesebene.

Alle mir bekannten Bildungsträger und Kultureinrichtungen entwickeln derzeit unter Hochdruck passgenaue Kooperationsmodule, im Bereich der Jugendkunstschulen ist jede zweite in NRW in Kooperationsvorhaben mit offenen Ganztagsgrundschulen involviert. Im Sinne einer nachhaltigen Bildungsperspektive wird es darauf ankommen, dass Schule, Schulträger und außerschulische Partner ihre Potentiale auf lange Sicht bündeln und dabei die jeweiligen Stärken und die jeweiligen Ressourcen „auf Augenhöhe“ zusammenführen. In einem dualen System von allgemeiner Schulpflicht und freiwilligem kulturellen Bildungsangebot ist dies unabdingbar. Würde kulturelle Bildung selbst in den Rang einer öffentlichen Pflichtaufgabe erhoben, müssten sich diese Rahmenbedingungen nachhaltig ändern (siehe Frage 2).

- **Wie lässt sich die Nachfragesituation verbessern und wie müssten Breiten- und Begabtenförderung sowie Impulse aus der „Subkultur“ dabei vernetzt werden?**

Antwort:

Die Frage (sowie insbesondere das Wort und die Apostrophierung der sog. „Subkultur“) weist auf ein spezifisch deutsches fundamentales Dilemma von „zwei Kulturen“ hin, das andere Kulturnationen so nicht kennen. In einer aktuellen Positionsbestimmung hat Kurt Eichler (anlässlich der Herausforderung „Ganztagsbildung“ im internationalen Vergleich) dieses Dilemma im Vergleich mit Skandinavien skizziert. Da die Überlegungen grundsätzlicher Art sind, erlaube ich mir ein längeres Zitat. Eichler schreibt („Schwierige Grenzgänge“, 2003):

„Konzeption und Profil kultureller Bildung sind geprägt durch nationale Kulturtraditionen. Sie haben entscheidenden Einfluss auf die Frage, wie kulturelle Bildungsprozesse gesellschaftlich wirksam werden können. In Deutschland, wo sich allgemein der Kulturbegriff immer noch überproportional stark auf die sogenannte Hochkultur und deren Institutionen bezieht, wird kulturelle Bildung insbesondere im Kontext der kulturpädagogischen Arbeit eher nachrangig behandelt und gilt – überspitzt formuliert – als „Kultur zweiter Klasse“. Demgegenüber orientieren sich z.B. die skandinavischen Länder stärker an einem breiten Kulturbegriff, der seine Wurzeln in einer ausgeprägten Volkskultur hat und großen Wert auf die nachhaltige Vermittlung kultureller Bildungsprozesse legt, wobei entsprechende Zugänge auch im und durch den Schulbereich systematisch erschlossen werden.

Für die strategische Positionsbestimmung der kulturellen Bildungsangebote sowie ihre qualitative und quantitative Weiterentwicklung ist es daher unabdingbar, wenn sich sowohl die kulturpädagogische Programmatik als auch die kulturpädagogischen Einrichtungen selbst in kultur- und bildungspolitische Zusammenhänge einbinden, die in Richtung einer kulturellen Breitenarbeit weisen. Hier sind auch Chancen für eine dauerhafte Institutionalisierung kulturpädagogischer Angebote u. a. auf der Grundlage gesetzlicher Optionen zu nutzen, die eine nachhaltige Strukturbildung, Verbreiterung und Professionalisierung dieses Arbeitsfeldes analog dem schulischen Bereich ermöglichen.

Die bekannten **Akzeptanzprobleme** hochkultureller Bildungsangebote gegenüber jugendlichen Zielgruppen, einerseits nicht unbeeinflusst vom allgemeinen demographischen Wandel, andererseits gestaffelt nach den Feldern Sprechtheater, Musiktheater, Tanz

(geringster Altersdurchschnitt beim Tanz, höchster beim Sprechtheater), stellen sich in diesem Licht nicht unlösbar dar. Pragmatische Konsequenzen wären in Stichworten:

- Mut zum Experiment (Revision des Verhältnisses von Regel und Ausnahme)
- Verankerung kultureller Jugendbildung als Pflichtaufgabe in der Repertoirepolitik (und zwar ernst gemeint, nicht als Pflichtübung)
- Stärkung partizipativer Elemente in der Programmplanung
- Bereitschaft zur Infragestellung/Relativierung des hochkulturellen Bildungsmonopols
- an Bildungszielen orientierte Kooperation/Vernetzung insbesondere mit Jugendarbeit und Schule (Kinder/Jugendliche haben ein ausgeprägtes Qualitätsbewusstsein).

Eigenständige Angebote der Kinder- und Jugendkulturarbeit (wie beispielsweise die Jugendkunstschulen, die Musikschulen, die Kinder- und Jugendtheater/Theaterjugendclubs, die Kinder- und Jugendmuseen) haben kein Akzeptanzproblem. Ausweitung entsprechender Angebote auf allen gangbaren Wegen (Neugründung, Vernetzung, Kooperation, integrierte Angebotsbausteine etc.) ist ebenso ratsam wie kontinuierliche Programmrevision/Wirksamkeitskontrolle innerhalb der Einrichtungen.

Breiten- und Begabtenförderung (siehe eigene Frage 12)

Impulse aus der „Subkultur“

- Global und generell: Jugendlichen eine Bühne geben (nicht nur ein Schülerabo)
- Bildungspolitische Leitlinie wäre hier: Wer selbst zu Wort kommt, kann auch besser zuhören.

„Besserwisserei“ jedweder Art (in Schule, Elternhaus oder Musentempel) ist der Tod jedweder Neugier und Entdeckungsfreude. Die Kompetenzhierarchien zwischen Alt und Jung haben sich fundamental verändert. In meiner Schulzeit (1970er Jahre) gab es Musiklehrer, die die Beatles deswegen im Unterricht behandelten, um anschließend an der Harmonik Beethovens zu demonstrieren, dass es sich bei den Beatles um „herabgesunkenes Kulturgut der Oberklasse“ (Adorno) handelte. Selbst wenn dies deskriptiv richtig wäre (Adorno muss es schließlich wissen): Pädagogisch, bildungs- und kulturpolitisch ist und wirkt es fatal. Der Anfang jeglicher Programmrevision ist der Respekt vor der Zielgruppe. Der Trendforscher Klaus Farin hat „Respekt“ als soziale und kulturelle Leitkategorie im Wertekanon heutiger Jugendlicher herausgearbeitet. Fazit hierzu: Ernstnehmen, aufnehmen, aber nicht als Appetizer, Zitat oder Trophäe, sondern als kulturelle Qualität.

9. Welchen Stellenwert hat kulturelle Bildung für die Aufgaben der Medien und die Befähigung zur Medienkritik? Welche Auswirkungen haben die Veränderungen der letzten Jahre im Medienbereich (Internet, Computerspiele, Fernsehen, Video etc.) auf die kulturelle Bildung? Welche Kritik muss in puncto kulturelle Bildung an den Medien geübt werden?

Antwort:

Meine persönliche (auch fachlich begründete) Überzeugung ist, dass kulturelle Bildung heute genuin Medienbildung ist und sein muss. Eine aktuelle Expertise (Pazzini) zum Bundesmodellprogramm „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“, an dem der Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen mit dem Modellprojekt „Sense & Cyber“ beteiligt ist, stützt

diese integrierte Betrachtungsweise. In der Angebotsdifferenzierung der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen bildet die Medienbildung als Medienpraxis daher eine konzeptionell starke Säule, ähnlich wie übrigens in der Grundkonzeption der Fortbildungsakademie in Remscheid „für musische Bildung und Medienerziehung“. Ein solches Grundverständnis trägt weiterhin die Schlussresolution zum Münchner „Kunstpädagogischen Generationengespräch“, das sich im Dezember 2003 auf „Bildkompetenz“ als Schlüsselqualifikation für das 21. Jahrhundert verständigt hat.

Hintergrund:

Generell gilt hier im medial erweiterten Verständnis nach wie vor die Positionsmarke des Kunsthistorikers Aby Warburg, nach der „man sieht, was man weiß.“ Die Zugänge zum Wissen allerdings haben sich grundlegend verändert, so dass kulturelle Medienbildung heute die Kernaufgabe zufällt, Navigationskompetenzen in der Bilderflut zu generieren und zu moderieren. Eckpunkte hierzu ergeben sich aus aktuellen Forschungsbefunden zwischen Shell-Studien, innovativer Pädagogik, zeitgenössischer Kunst und dem alten selbstbildungstheoretischen Grundsatz des „Learning by doing“. In Stichworten: Heavy user sind selten (soziale oder emotionale) Loser (Shell-Studie), Mediengebrauchskompetenz erzeugt neue Schlüsselqualifikationen zum Lernen nach aktuellem Bedarf (Franz Josef Röhl), Medienkunst (documenta) kann den sozialen Ort neu entdecken und sozialen Zusammenhalt als Weltorientierung stiften.

Nichts spricht dafür, dass die Ausdifferenzierung medialer Welten, Kontexte und Subsysteme als solche zur Erfahrungsverarmung führt. Der Mediengebrauch allerdings stellt (diesseits strafrechtlich relevanter Sachverhalte) vor soziale, kulturelle und pädagogische Integrationsherausforderungen, die im pluralen Wertekonsens aller gesellschaftlichen Ebenen zu bewältigen sind. Dies bedeutet auch: Wer Kinder vor den Auswüchsen des Marktes schützen will, muss vor allem bereit sein, ihnen sinnhafte und sinnreiche Alternativen zu erschließen.

Kompetenzprofile und -potentiale kultureller Bildung in diesem Zusammenhang

- Vermittlung von Bildlesekompetenz, die mit der medialen Inszenierung oder Instrumentalisierung von Bildern, Nachrichten etc. kritisch umzugehen gestattet und zur persönlichen Navigation durch die Bilderflut befähigt.
- Auswirkungen der Veränderungen im Medienbereich (Neue Medien): Erweiterung des Angebotsrepertoires und (beständige) Revision der eigenen Methodik; medialer Charakter von Texten und Formen und Zeichen erscheint in neuem, in der Regel reichem Licht; traditionelle Medienarbeit (Fotografie, Film, Printmedien wie Stadtteilzeitung oder Jugendkulturmagazin) relativieren sich und werden rekontextualisiert (trägt wiederum bei zur Kritikfähigkeit).
- „Die Medien“ sind Konzept- und Verantwortungspartner kultureller Bildung; die presserechtlichen Kontrollinstrumentarien gegen Medienmissbrauch reichen aus; auf der Subjektseite: Immunisierung jedes Einzelnen gegen Verdummung scheint mir nach wie vor wichtiger als prohibitive Maßnahmen; insoweit von mir keine „Medienkritik“.

10. Wie entwickeln sich Migrantenkulturen, wie die kulturellen Interessen der Heranwachsenden und junger Erwachsener insbesondere unter Berücksichtigung sozialer und kultureller Umbrüche?

Antwort:

Eine Schlüsselfrage für die kulturelle und soziale Identität der Bundesrepublik Deutschland. Systematisch erhobene Daten hierzu sind mir nicht bekannt, aktuell auf Bundesebene am aktivsten ist in Tagungs- und Evaluationskontexten die Kulturpolitische Gesellschaft. Methodische Anhaltspunkte bietet eine von Wolfgang Nieke 1994 erstellte Expertise „Interkulturelle Arbeit“ im Rahmen des Kinder- und Jugendkulturberichts NRW, die unter

anderem spezifische Schulkooperationsbedarfe und -potentiale in den Feldern Mädchenarbeit und ästhetischer Praxis herausgestellt hat.

Hintergrund:

Ohne auf verlässliches Datenmaterial zugreifen zu können, bezweifle ich stark, dass die Angebotsdifferenzierung im kulturellen Bereich in der Fläche der Bundesrepublik auch nur entfernt der kulturellen und ethnischen Vielfalt ihrer Bürgerinnen und Bürger entspricht. Die aktuellen politischen Diskussionen um die gesetzliche Regelung von Zuwanderung bestärken mich in der Auffassung, dass auch nach mehr als 40 Jahren eine offene kulturelle und gesellschaftspolitische Debatte über die kulturellen Bedingungen eines Einwanderungslandes (schon das Wort war 30 Jahre tabu) eher vermieden als geführt wird.

Dies ist vor allem deswegen bedauerlich, weil unter diesen Bedingungen Kernfragen öffentlich moderierter kultureller Angebotsdifferenzierung allenfalls unter dem marginalisierenden Zielgruppenaspekt zur Sprache kommen (wie schon die Integrationsprogramme der 1970er Jahre) und nicht unter der offensiven Prämisse, kulturelle Vielfalt als Reichtum (statt als Bedrohung) zu verorten. Untereinander unverbunden, lassen sich gegenwärtig vier Stränge sozial-kultureller Entwicklung konturieren, mit jeweils individuellen Herausforderungen:

- Die (kulturell) erfolgreichen 'Dissidenten': Eine eigene Sprachkultur hat sich aus dem Türkisch-Deutsch entwickelt, Feridun Zaimoglu bezeichnet sie mit „Kanak-Sprak“, die vielfach als Vorlage für auch medial präsenete Comedy-Künstler dient (K. Yanar, Super-Ritchie, Stefan und Erkan usw.)
- Die erfolgreichen Integrierten: Eine ganze Reihe von Personen des öffentlichen Lebens haben sich erfolgreich assimiliert und tragen damit bei zur Sonnenseite der Multikulturalität, die auch politisch als Integrationserfolgsmodell präsentabel ist: So (ähnlich) sollte es in dritter Generation ja auch sein.
- Die erfolglosen Schulverweigerer: Eine zahlenmäßig beträchtliche Gruppe, weit überwiegend Hauptschüler oder Schulabbrecher, dümpelt im überforderten Schulwesen vor sich hin, mit äußerst ungewisser Berufsperspektive und keineswegs trennscharfer Abgrenzung zur gleichfalls beträchtlichen Gruppe der Spätaussiedler.
- Die überforderten Eltern: Nicht unbedingt ein Thema für die kulturelle Jugendbildung, aber doch eine große Gruppe kulturell Desintegrierter, in der Existenzsicherung und Bildungsprozess auf Lebenszeit auseinandertreten.

Für ein Programm Kultureller Bildung in dieser „dauerhaft multikulturellen Gesellschaft“ (Nieke) wäre zu fordern, dass es die Vielfalt verschiedener Ethnien und ihrer Zeichen und Ausdrucksodes aufnehmen muss. Andernfalls bliebe „Integration“ (als gesellschaftliches, nicht als kulturelles Konstrukt) ein Lippenbekenntnis.

11. Welche Musterbeispiele für gelungene Instrumente der kulturellen Bildung aus anderen europäischen Ländern können Sie uns vorstellen? Sind diese auch in der Bundesrepublik mit ihrem föderalen System anwendbar?

Antwort:

Mit ihrer Dualität von Jugendarbeit und Schule und ihrem Kulturföderalismus hat die Bundesrepublik im europäischen Vergleich vermutlich eines der differenziertesten Instrumentarien im Bereich kultureller Bildung entwickelt. Von der hochkulturellen Infrastruktur über die differenzierte Vereinslandschaft bis hin zu den eigenständigen Bildungseinrichtungen des Musik-, Kunst-, Theater-, Kindermuseums-, Tanz-, Literatur- und Medienbereichs sowie den spartenübergreifenden Jugendkunstschulen ist mir kein europäischer Angebots- oder Organisationstyp bekannt, den es nicht relativ zahlreich auch in Deutschland gäbe. Die entscheidende Differenz liegt somit weniger in der Angebotsdifferenzierung als in der organisatorischen und auch förderrechtlichen Verankerung.

Beispiele:

An Norwegen beeindruckt die gesetzliche Verankerung der Musik- und Kunstschulen als flächendeckend zu gewährleistendes kulturelles Bildungsangebot auf der Ortsebene. Man muss aber zur Kenntnis nehmen, dass Norwegen bei 5½-facher Fläche nur etwa ein Drittel der Bevölkerung Bayerns hat. Und immerhin hat der Freistaat mit der gegenüber Norwegen 17-fachen Bevölkerungsdichte die etwa 220 Sing- und Musikschulen flächendeckend im Landesmusikplan (als Teil des Landesjugendplans) förderrechtlich verankert. Die Jugendkunstschulen leider gar nicht. Fachlich sind auch deshalb Zweifel angebracht, dass der Typ „Musik- und Kunstschule“ (gibt es vereinzelt auch hier) in der Bundesrepublik flächendeckend etabliert werden kann oder sollte, weil

- a) die VdM-Musikschulen mit knapp 1.000 Einrichtungen diesem Ziel deutlich näher gekommen sind und
- b) die etwa 400 Jugendkunstschulen sich ja auf alle Künste (nicht nur die Bildende Kunst) beziehen und derzeit nach Konzeption und Ausstattung dem in sich geschlossenen Konzept der VdM-Musikschulen kein gleichberechtigter Partner sein können. Das Spartenkonzept der Musikschule wäre hier einfach zu dominant, auch in der Finanz- und Personalausstattung.

Gleichwohl wäre die förderrechtliche Verankerung einer minimalen Infrastruktur von Einrichtungen und Angeboten der kulturellen Bildung (mit den Kernelementen Musikschule, Jugendkunstschule als Einrichtungstypen sowie integrierten spartenbezogenen Bildungsangeboten bei den Kulturinstituten) in Analogie zum norwegischen Modell nachahmenswert. Bei der aktuellen Budgetierung und ressortpolitischen Anbindung wäre ein solches Vorhaben allerdings geeignet, den Rahmen des Föderalismus zu sprengen (Beispiel: Die Länder Bayern und Baden-Württemberg fördern Musikschulen mit etwa einem Drittel des Etats, Nordrhein-Westfalen (Kulturministerium) steuert etwa 2% zur Musikschulfinanzierung bei, fördert aber Jugendkunstschulen, die das Land Bayern für überflüssig hält, mit knapp 10% aus dem Landesjugendplan usw.

An den Niederlanden faszinieren Art und Ausmaß der spartenübergreifenden Integration kultureller Bildungsangebote in den schulischen Fächerkanon (also Musik, Tanz, Theater, Malerei und Gestaltung, Medien) sowie die flankierende Infrastruktur altersübergreifender Kunst- und Kulturzentren, bei denen die gemeinschaftliche räumliche Infrastruktur durch altersdifferenzierte Bildungsangebote (eigene Dozenten für jung und alt) genutzt werden. Quantitativ vergleichende Nutzungsdaten liegen m.W. nicht vor, so dass die Frage der Übertragbarkeit auch hier sorgfältig zu prüfen wäre. Ähnliches gilt für das System jugend- und breitenkultureller Wettbewerbe, wie sie in Belgien, den Niederlanden und in den skandinavischen Ländern verbreitet sind, aber auch beispielsweise in Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt regelmäßig ausgeschrieben werden. Ebenfalls nachahmenswert: Die niederländischen Kultur-Vouchers, mit denen jede/r Schüler/in Kulturveranstaltungen seiner Wahl besuchen kann – in Absprache mit dem Lehrer – d.h. es wird in strukturierter Form über den Kino-Theater-Museums-Besuch reflektiert. Darüber hinaus habe ich den Eindruck, dass Fragen der interkulturellen kulturellen Bildung etwa in den Niederlanden in der Spitze wie in der Breite (Förderprogramm Ruim baan vor culturele diversiteit mit harten Beteiligungsvorgaben im Sinne einer Quotierung) konsequenter umgesetzt werden. Ob dieser Eindruck zutrifft oder der selektiven Wahrnehmung aus dem vergleichsweise unübersichtlichen Föderalismus geschuldet ist, kann ich nicht sagen.

Zusammenfassend zur Übertragbarkeit: Im Prinzip kann man alles übertragen, und Zentralismus schafft in jedem Fall Übersicht und kurze Wege. Man muss nur wissen, wie man gewährleistet, dass die Ersetzung des unübersichtlichen Alten durch ein tatsächlich besser ausgestattetes Neues auch zuverlässig erfolgt. Anders ausgedrückt: Vor der Abschaffung vorhandener Strukturen sollte die Entwicklung und aufgabengerechte Ausstattung neuer Strukturen durchdacht und durchgerechnet sein.

12. Zum Verhältnis von Breitenförderung und Begabtenförderung: Worauf ist das Hauptaugenmerk zu richten? Welche Modelle sind zu empfehlen? Schließen Breitenförderung und Begabtenförderung sich gegenseitig aus?

Antwort

Es ist wie im Sport (aktuell wie im Fußball, mit interessanten Leistungsdifferenzierungen zwischen den Geschlechtern): Ohne Breite keine Spitze, ohne Spitze keine Breite. Breiten-

und Begabtenförderung schließen sich nicht nur nicht aus, sondern notwendigerweise ein. Aber selbst wenn die Breite zur Spitze nichts beitragen würde, müsste sie doch gefördert werden. Insofern ist hier auch auf differenzierte Zugänge zu achten: Ein Lehrender, den im Lernenden nur das schlummernde Genie interessiert, hat in der Breitenförderung nichts zu suchen (also auch nicht in der Schule).

Empfehlenswert sind Modelle, die für unterschiedliche Neigungs- und Begabungsprofile alters- und leistungsdifferenzierte Zugänge vorhalten und im Idealfall auch mentorenmäßig begleiten. Auch hier kann man vom Sport lernen: Die Begabten könnten die Breite fördern, ähnlich wie im Sportverein; die Chance, (fachlich zu begleitenden zu qualifizierenden) Kindern und Jugendlichen selbst pädagogische Verantwortung zu übertragen, wird noch viel zu wenig genutzt. Auch hier Musterbeispiel Niederlande: Die sogenannten „jungen Helden“ als Dozenten. Das spartenübergreifende Konzept der Jugendkunstschule (alle oder möglichst viele Künste unter einem Dach) gründet die integrierte Angebotsvielfalt auf die Heterogenität der Neigungs- und Begabungsprofile und ist schon deshalb prädestiniert für anregungsreiche Frühförderung.

Wichtig außerdem: Wer zu Kunst und Kultur bildet, soll selbst Praxiserfolge (nicht zwingend im Markt, aber in der Kunstausübung) besitzen. Pädagogisch gibt es nichts Schlimmeres, als wenn verhinderte Künstler bilden sollen. Das Organisationssystem der Jugendkunstschulen, nach dem fast ausschließlich (zu etwa 90%) Berufspraktiker als Honorarkräfte die Vielfalt des pädagogischen Angebot gewährleisten (also lauter Menschen, die zwar auch, aber nicht nur 'unterrichten'), hat sich fachlich uneingeschränkt bewährt. (Nicht bewährt hat es sich unter dem Aspekt risikogesellschaftlicher Unterbeschäftigung, hier sind die Musikschulen mit ihrem vergleichsweise hohen Festanstellungsgrad besser aufgestellt und finanziert.)

Bewährt hat sich auch das Nebeneinander kinder- und jugendkultureller Wettbewerbe zur Breiten- und Spitzenförderung, aus persönlicher Sicht begrüße ich das Nebeneinander als solches (zur Erfolgsbilanz der Förderwettbewerbe des Deutschen Musikrats und seiner Landesorganisationen wird sicher Herr Dr. Eicker Stellung nehmen) und empfehle und würde mir wünschen, dass alle Bundesländer den überaus erfolgreichen Jugendkulturpreis NRW oder ähnliche breitenkulturelle Wettbewerbe durchführten, wie einige dies bereits tun.

13. Wie beurteilen Sie das Verhältnis zwischen kognitiven Lernfächern und der kulturellen Bildung?

Antwort:

Das krasse Missverhältnis zwischen den genannten Bildungsfeldern erschreckt und beunruhigt mich ganz außerordentlich. Ich verkenne nicht die Sorge vieler Eltern, in einer desolaten Bildungsumgebung mit höchst ungewissen Ausbildungs- und Berufsperspektiven könnten ihre Kinder zu den Verlierern gehören. Ebenso wenig sind die eklatanten Basisdefizite im elementaren sprachlichen Bereich zu übersehen, ganz abgesehen von alarmierenden Befunden in Fragen der Grobmotorik, der Feinmotorik, der Gestaltwahrnehmung und der Konzentrationsfähigkeit.

So besorgniserregend die Leistungsbilanz unseres etablierten Bildungssystems aber auch ist, die Mängel sind offensichtlich struktureller Art. Zu den vernichtenden Befunden der deutschen Pisa-Studie gehört der lapidare Satz, Schule sei ein Ort struktureller Demütigung. Vor aller Schuldzuweisung und jenseits jeglicher Betroffenheitsgeste besagt er nichts anderes,

als dass das eigentliche pädagogische Geschäft, nämlich Ermutigung, Befähigung, Qualifizierung und Bildungsfortschritt, offensichtlich grundlegend misslingt. Beschädigt werden alle Seiten: Lehrer, Eltern und allem Schüler.

Ich stehe nicht an, jedem einzelnen ästhetischen Projekt, jeder Theaterinszenierung im arbeitsteiligen Team, jeder Schulhofgestaltung mit partizipativen Planungsbausteinen, jedem selbstprogrammierten Webauftritt mit schuleigenem Logowettbewerb und jedem Kooperationsprojekt mit der Lokalzeitung erheblich nachhaltigere Bildungswirkung zuzutrauen als jeder beliebigen Unterrichtseinheit. Diese Behauptung ist nicht einmal gewagt, sondern durch erziehungswissenschaftliche Forschung und pädagogische Praxis sattsam belegt. Wenn dennoch der Mut fehlt, das Verhältnis von Regel und Ausnahme im Organisationskontext Schule, der als solcher weder alle bilden kann noch will, grundlegend in Frage zu stellen, bleibt zu hoffen, dass den jungen Menschen, so lange sie jung sind, genügend Zeit bleibt, in kulturellen Bildungsprojekten außerhalb der Schule diejenigen Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse zu haben, die der 45-Minuten-Takt ihnen strukturell versagt. Das käme dann sicher auch der schulischen Erfolgsmotivation wieder zugute, wenn auch auf Umwegen. Dieser Sekundärnutzen wäre gewiss nicht der schlechteste Grund, an der falschen Gewichtung von Haupt- und Nebenfächern zu rütteln. Um abschließend aus dem Vorwort von Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn zum „Handbuch Jugendkunstschule“ zu zitieren: „Wer in der Gruppe Theater spielt, findet elementare Zugänge zu Sprechen und Sprache, wer im kulturpädagogischen Projekt seine Rolle findet, übernimmt auch anderswo Verantwortung, wer Bilder erfindet und gestaltet, erwirbt und bildet Phantasie als auch gesellschaftlich höchst relevante Schlüsselkompetenz.“

Anhang

1) Fachberatung und Kontakt

bjke – Bundesverband der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen e.V.
Kurpark 5, 59425 Unna
Tel.: 02303-69324, Fax: 02303-65057
E-Mail: info@bjke.de
www.bjke.de

Hauptansprechpartner in den Bundesländern sind die dem bjke als Mitglieder angeschlossenen Landesarbeitsgemeinschaften bzw. Landesverbände, die 2004 in 13 Bundesländern aktiv sind. In den übrigen Ländern ist der bjke durch Mitgliedseinrichtungen vertreten. Kontaktadressen auf der homepage www.bjke.de

2) Interessante Links

Bundesverband der Jugendkunstschulen

www.bjke.de: Homepage des Bundesverbands mit Links zu den Landeszusammenschlüssen; von dort Zugang zu den Einrichtungen vor Ort.

Ausgewählte Bundesländer:

- Baden-Württemberg: www.jugendkunstschulen.de
- Bayern: www.lagspuk-bayern.de
- Brandenburg: www.kupa-brandenburg.de
- Bremen: www.quartier-bremen.de
- Niedersachsen: www.kunstschulen-nds.de
- Nordrhein-Westfalen: www.lkd-nrw.de
- Rheinland-Pfalz: www.kulturbuero-rlp.de

3) Literatur, Arbeits- und Organisationshilfen

a) Arbeits- und Organisationshilfen

- **Deutscher Städtetag:** Jugendkunstschulen/Kulturpädagogische Einrichtungen als Elemente der kulturellen Jugendbildung in den Städten. Eine Orientierungshilfe, verabschiedet vom Kulturausschuss des Deutschen Städtetages am 22./23. Mai 2003 in Schwetzingen (veröffentlicht Köln und Berlin, September 2003)
- bjke (Hrsg.): Mechthild Eickhoff, **Jugendkunstschule. Das Handbuch.** Unna (LKD-Verlag) 2003. Standardwerk zu allen Fragen der Konzeption, Organisation und Finanzierung mit ausführlichen Länder- und Einrichtungsporträts sowie Vorworten der Bundesjugendministerin, der Bundesbildungsministerin und der Ministerpräsidenten aller Bundesländer.
- **Mindeststandards** der Jugendkunst-, Kreativitätsschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen in NRW, Unna (LKD) 2003, auch unter: www.lkd-nrw.de. Anerkennungsregelung des größten Landesverbands NRW mit Qualitätskriterien, die bei der fachlichen Stellungnahme zur Landesförderung aus dem Landesjugendplan herangezogen werden.
- **Produktkatalog** B 3/1997 KGSt: Produkte im Bereich 48 (Jugend-)Kunstschule/ Kulturpädagogische Einrichtung, Kommunale Gemeinschaftsstelle 1997, S. 99 bis 109
- LKD, bjke, Paritätisches Jugendwerk (Hrsg.): **Kursbuch Kulturförderung.** Finanzierungsleitfaden zur Jugend- und Kulturarbeit, Vollständig überarbeitete Neuauflage. Unna 2002. Bundesweiter Überblick über Infrastrukturen, Förder- und Finanzierungszugänge
- LKD: Vielfalt ist ihre Stärke – **Jugendkunstschulen in NRW. Videofilm**, ca. 28 Minuten, Unna 2001; illustriert und demonstriert an Beispielen aus Nordrhein-Westfalen die Typen-, Einrichtungs- und Angebotsvielfalt durch Einblicke in die Praxis.

b) Periodika

- bjke/LKD (Hrsg.): infodienst **Kulturpädagogische Nachrichten. Quartalschrift** des Bundesverbands der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen (bjke) und der Landesarbeitsgemeinschaft Kulturpädagogische Dienste/Jugendkunstschulen NRW e.V. (LKD). Bisher 70 Themenhefte zu allen Fragen kultureller Jugendarbeit, u.a. zu den Feldern „Stadtentwicklung durch Kultur“, „Jugend und Kultur“, „Schule und Jugendkulturarbeit“, „Ästhetische Frühbildung“, „Lernziel Medienkompetenz“, „Lese- und Schreibförderung“, „Kinder- und Jugendmuseum“, „Kinder- und Jugendzirkus“.
- bjke (Hrsg.): **phantastisch. Das Jugendkunstschulmagazin.** Unregelmäßig erscheinendes PR-Magazin mit best-practice-Modellen aus den Einrichtungen. Noch lieferbar: „Multimedia: Kreativ in realen und virtuellen Welten“, „Lebenswelten kreativ gestalten. Jugendkunstschulen und gesellschaftliche Verantwortung“.

c) Praxissammlungen

- **Jugendkulturpreis NRW** 2002. 265 Projektprofile (= infodienst Kulturpädagogische Nachrichten Nr. 65, Oktober 2002, Hrsg.:bjke und LKD NRW. Magazin und Projektdokumentation zum seit 1990 regelmäßig ausgeschriebenen Landeswettbewerb um die Auszeichnung für beispielhafte Kinder- und Jugendkulturarbeit, aktuelle Ausschreibung 2004 unter www.jugendkulturpreis.de, Preisverleihung und Publikation im Oktober in Bötrop
- **Kinder zum Olymp.** Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche, hrsg. von Karin v. Welck und Margarete Schweizer, Kulturstiftung der Länder, Köln 2004. Projektreader zum gleichnamigen Kongress in Leipzig.

d) Ausgewählte Referenztexte

- Behrens, Jens: Kulturpädagogik in Brandenburg – Flugversuche II. **Kulturentwicklungsplanung** der LAG Kulturpädagogische Einrichtungen Brandenburg e.V. Potsdam 2000
- bjke/LKD (Hrsg.): Kleine Ursache – große Wirkung?! Kulturpädagogik im **Wirksamkeitsdialog**. In: infodienst Kulturpädagogische Nachrichten, Nr. 54, Unna, Oktober 1999
- bjke/LKD (Hrsg.): Gesagt – getan! Kulturpädagogik im **Wirksamkeitsdialog** II. In: infodienst Kulturpädagogische Nachrichten, Nr. 58, Unna, Oktober 2000

- bjke/Akki (Hrsg.): Preis & Wert von Dienst & Leistung. Kulturpädagogik in der Diskussion um **Produktorientierung und neue Steuerungsmodelle**, Unna 1995
- bjke (Hrsg.): Brigitte Pyka, Jugendkunstschulen in der BRD. **Statistische Daten**, Grafiken, Kommentare, Unna 1993
- bjke (Hrsg.): Jugendkunstschulen im Überblick. **Statistiken**, Grafiken, Vergleiche, Unna 1995
- BKJ (Hrsg.): Kultur leben lernen. **Bildungswirkungen** und Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendkulturarbeit. Remscheid 2002
- Eichler, Kurt: Schwierige Grenzgänge. Chancen der **Zusammenarbeit zwischen Schule und Kulturpädagogik**, in: Mit Kunst lernen, im Leben zu sein, Dokumentation der Fachtagung Bremen, November 2003 (infodienst Kulturpädagogische Nachrichten Nr. 70, Tagungseinleger, S. 23, auch im Internet unter www.bjke.de
- Erhart, Kurt und Mechthild Peise-Seithe, Peter Raske: **Die Jugendkunstschule**. Kulturpädagogik zwischen Spiel und Kunst. Regensburg (Bosse) 1980
- Fuchs, Max: **Kultur lernen** – Eine Einführung in die Allgemeine Kulturpädagogik (BKJ), Remscheid 1994
- Kamp, Peter: **Kinder- und Jugendkulturarbeit in ausgewählten Einrichtungen**: Jugendkunstschulen, Soziokulturelle Zentren, Jugendkulturzentren und vergleichbare Einrichtungen, in: U. Deinet/B. Sturzenhecker (Hrsg.), Handbuch Offene Jugendarbeit, erscheint 2004
- Kamp, Peter: **Ganztags Schule?** Eine Herausforderung für die Jugendkunstschulen, in: Deutscher Kulturrat, PuK (Politik und Kultur), Juli/August 2003
- Kolfhaus, Stephan A. und Kurt Eichler unter Mitarbeit von Dieter Haselbach: **Planerische, strukturelle und finanzielle Grundlagen** der Kinder- und Jugendkulturarbeit in NRW, Unna 1993 (= Expertise 6 zum Jugendkulturbericht NRW, s.u., MAGS)
- Kulturpolitische Gesellschaft e.V. (Hrsg.): Kulturpolitische Mitteilungen. Heft 94: **Kulturelle Bildung**. Bonn 2001
- Landesausschuss Katholischer Jugendarbeit/BDKJ NW (Hrsg.): Kinder- und Jugendkulturarbeit als integraler Bestandteil **katholischer Jugendarbeit**, Unna 1994 (= Expertise 9 zum Jugendkulturbericht NRW, s.u., MAGS)
- Landesarbeitsgemeinschaft Jugendkunstschulen Baden-Württemberg eV (Hrsg.): Jugendkunstschulen in **Baden-Württemberg**, Ulm 2000
- Landesarbeitsgemeinschaft der Jugendkunstschulen Baden-Württemberg (Hrsg.): **Jugendkunstschulen und Schulen**. Perspektiven und Chancen einer Zusammenarbeit = LAG aktuell. Magazin der Jugendkunstschulen in Baden-Württemberg. Ausgabe 2001, Ulm 2001
- LKD e.V. (Hrsg.): Vielfalt als Programm, Jugendkunstschulkurse in Nordrhein-Westfalen **Teilnehmerbefragung**, Unna 1997
- LKD e.V. und Kulturbüro der Stadt Dortmund: **Impulse für die kommunale Jugendkulturarbeit**, Unna 1991
- LKJ NRW e.V. (Hrsg.): Jugendkulturarbeit auf dem Prüfstand. Sind wir gut? Bericht zum **Wirksamkeitsdialog** NRW. Zwei Bände, Dortmund 2000 (Teil 1) und 2001 (Teil 2)
- LKJ NRW e.V. (Hrsg.): Werner Lindner, „Ich lerne zu leben“. Qualitative Analyse zur **Evaluation von „Bildung“** in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit im Rahmen des Wirksamkeitsdialoges NRW, Dortmund 2003 (in Vorbereitung)
- LKJ Thüringen e.V. (Hrsg.): Kinder- und Jugendkulturarbeit in **Thüringen**. Bestandsaufnahme, Beispiele, Folgerungen, Erfurt 1997
- MAGS - Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales/Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): **Bericht Kinder- und Jugendkulturarbeit in Nordrhein-Westfalen**. Bestandsaufnahme, Perspektiven, Empfehlungen, Düsseldorf 1994. Jugendkulturbericht NRW mit 10 Expertisen zu allen Problemen und Handlungsfeldern.
- Nieke, Wolfgang: **Interkulturelle Arbeit** mit Kindern und Jugendlichen, Unna 1993 (= Expertise 1 zum Jugendkulturbericht NRW, s.o., MAGS)
- Schmidt, Simone: **Jugendkunstschulen in Deutschland**, in: Handbuch KulturManagement, Raabe-Verlag 1999, Loseblattsammlung, A 1.10, S. 1 bis 15
- Weinberg, Johannes: „**Hier wird Teilhabe produziert**“. Interview mit Prof. Dr. Johannes Weinberg (Universität Münster), in: LKD 1997 (Teilnehmerbefragung, s.o.), S. 61 bis 68
- Zacharias, Wolfgang: **Kulturpädagogik**, kulturelle Jugendbildung – Eine Einführung. Opladen 2001