

**Institut für Kulturpolitik (IfK) der
Kulturpolitischen Gesellschaft**

**»Bestandsaufnahme und Sekundäranalyse
aktueller Materialien zur kulturellen Bildung
im Kontext kulturpolitischer Anforderungen«**

Gutachten für die Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages

»Kultur in Deutschland«

BONN, SEPTEMBER 2005

BERND WAGNER

JÖRG HAUSMANN

WOLFGANG HIPPE

UNTER MITARBEIT VON

FRANZ KRÖGER (ABSCHNITT 3.3)

ROLAND PRÜFER

(SYNOPTISCHE ÜBERSICHTUNGEN, LITERATURVERZEICHNIS)

DR. THOMAS STRITTMATTER

(ABSCHNITT 3.1.4, 3.1.5 UND TABELLE 6)

Institut für Kulturpolitik (IfK) der
Kulturpolitischen Gesellschaft e. V.

Weberstr. 59 a

53113 Bonn

Tel.: 0228/20167-0

Fax: 0228/20167-33

E-Mail: post@kupoge.de

<http://www.kupoge.de>

Inhalt

1	Zusammenfassung	5
2	Auftrag und Vorgehensweise	8
3	Bestandsaufnahme: Situationseinschätzungen und Handlungsempfehlungen...	13
3.1	Verbände und Organisationen	13
3.1.1	Allgemeine Kulturverbände	15
3.1.2	Fachverbände kultureller Bildung	26
3.1.3	Fachverbände kultureller Einrichtungen und Sparten	43
3.1.4	Gesellschaftliche Organisationen	63
3.1.5	Politische Parteien	68
3.2	Aktivitäten von Bund, Ländern und Kommunen	72
3.2.1	Kulturelle Bildung im bildungspolitischen Kontext	72
3.2.2	Bund, Land, Kommunen – Aktivitäten der kulturellen Bildung.....	77
3.3	Kulturelle Bildung in der interkulturellen Kulturarbeit	94
4	Strukturprobleme und Vorschläge. Kulturpolitische Folgerungen	97
4.1	Institutionelle Schranken und Probleme	97
4.2	Vorschläge und Maßnahmen. Anforderungen und Kriterien	101
4.3	Verbindung von Jugend-, Bildungs- und Kulturpolitik	106
5	Kulturelle Bildung als gesellschaftspolitische Herausforderung – Positionen und Befunde aus der aktuellen kultur- und bildungspolitischen Debatte	110
5.1	Die historische und aktuelle Dimension der Debatte um kulturelle Bildung	110
5.2	Gesellschaftliche Trends	116
5.3	Bildungsorte	120
5.4	Nutzer/Kunden/Publikum	123
5.5	Perspektiven	124
Anhang	127
Anhang 1:	Kinder- und Jugendförderungsgesetz NRW	127
Anhang 2:	Hamburg: Handlungsfelder Kinder- und Jugendkultur	129
<i>Literatur</i>	130
Zitierte Literatur	130
Weitere Literatur	140

Verzeichnis der Tabellen mit den synoptischen Übersichten**Tabelle 1: Allgemeine Kulturverbände**

Deutscher Kulturrat e. V.	19
Kulturpolitische Gesellschaft e. V.	21
Kulturausschuss des Städtetages.....	23
Deutsche UNESCO-Kommission	25

Tabelle 2: Fachverbände kultureller Bildung

Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e. V. (BKJ)	29
Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen (BJKE) 31	
Verband der Musikschulen (VdM)	33
Jeunesses Musicales Deutschland	34
Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK)	35
Bundesverband Darstellendes Spiel (BVDS)	36
Deutscher Berufsverband für Tanzpädagogik e. V.	37
Bundesverband der deutschen Kinder- und Jugendmuseen	38
Bundesverband Museumspädagogik e. V.	39
Bund deutscher Kunsterzieher e. V.	40
Bundesverband Jugend und Film e. V. (BJF)	41
Bundesverband Theaterpädagogik e. V.	42

Tabelle 3: Fachverbände kultureller Einrichtungen und Sparten

Deutscher Musikrat	52
Bundesvereinigung Deutscher Musikverbände e. V. (BDMV)	54
Deutscher Bühnenverein	55
Bund Deutscher Amateurtheater e. V. (BDAT)	56
Gesellschaft für Zeitgenössischen Tanz NRW e. V.	57
Bundesvereinigung Soziokultureller Zentren e. V.	58
Deutsche Literaturkonferenz e. V.	59
Bibliothek & Information Deutschland (BID) – Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheks- und Informationsverbände	60
Deutscher Volkshochschulverband e. V. (DVV)	61
Rat für Baukultur im Deutschen Kulturrat	62

Tabelle 4: Aussagen/Forderungen zur kulturellen Bildung von den im Bundestag vertretenen Parteien**Tabelle 5: Bundesjugendkuratorium****Tabelle 6: Beispiele für Maßnahmen und Initiativen von Bildungs-, Kultus- und Kulturministerien der Länder zur Förderung der kulturellen Bildung in Schulen**

1 Zusammenfassung

Das Gutachten besteht aus fünf Kapiteln und einem Anhang mit zwei Dokumenten und einem Literaturverzeichnis. Auf diese kurze Zusammenfassung zentraler Inhalte und Aussagen der Studie folgt im *zweiten Kapitel* eine Skizze des Auftrags und der methodischen Vorgehensweise, das mit einer begrifflichen Differenzierung des weiten Feldes der »kulturellen Bildung« endet und vorschlägt, diesen selbst als Oberbegriff zu gebrauchen.

Das *dritte Kapitel* enthält die »Bestandsaufnahmen« der Positionen und Empfehlungen der Kulturverbände, gesellschaftlichen Organisationen und politischen Parteien zur kulturellen Bildung (3.1) sowie exemplarische Ansätze von Ministerien und Kulturbehörden hierzu (3.2). Die ausgewerteten Materialien sind entsprechend den vier formulierten Fragestellungen im Exposé 1) institutionelle Schranken und Probleme, 2) Vorschläge und Forderungen, 3) Anforderungen und Kriterien, 4) Ansätze der Verbindung von Jugend-, Bildungs-, und Kulturpolitik zusammengestellt. Hierfür sind Publikationen, Stellungnahmen und Positionspapiere zentraler Akteure kultureller Bildung beziehungsweise ihrer Verbände sowie von Organisationen im gesellschaftlichen und politischen Feld ausgewertet worden. Dabei bestehen die jeweiligen Unterabschnitte (mit einer Ausnahme) aus einführenden Texten und synoptischen Übersichten. Leicht abweichend von der Reihenfolge der im Exposé vorgeschlagenen Untergliederung geschieht dies bei den Verbänden in fünf Gruppen: 1) allgemeine Kulturverbände, 2) Fachverbände der kulturellen Bildung¹, 3) Fachverbände von Kultureinrichtungen und Sparten, 4) gesellschaftliche Organisationen wie Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände, Kirchen etc. und 5) politische Parteien.

Bei der Darstellung beispielhafter Modelle der Verbindung bildungs-, kultur- und jugendpolitischer Projekte von Landes- und Bundesministerien sowie kommunalen Kulturbehörden wurde das Schwergewicht auf die gegenwärtig dominierenden Ganztagschulprojekte mit dem Zusammenwirken von schulischer und außerschulischer kultureller Bildung gelegt. Es wurde aber auch die Zusammenführung kultur- und jugendpolitischer Ansätze einbezogen, wie das »Fachkonzept Kinder- und Jugendkulturarbeit in Hamburg« und das nordrhein-westfälische Kinder- und Jugendfördergesetz. Abgerundet wird der Abschnitt durch eine Übersicht von Maßnahmen und Initiativen zur Förderung der kulturellen Bildung auf Länderebene und einen Abschnitt über kulturelle Bildung in der interkulturellen Kulturarbeit.

Im *vierten Kapitel* wird die vorherige Bestandserhebung auf ihre Anforderungen an Kulturpolitik auf den jeweiligen Ebenen ausgewertet und dabei zwischen der Einschätzung der Probleme und Defizite und den Vorschlägen und Forderungen unterschieden.

Die Kritik an den gegenwärtigen Bedingungen kultureller Bildung für die verschiedenen Ebenen lässt sich zusammenfassen in folgenden Punkten:

- Auf der *konzeptionellen Ebene* geht es vor allem um die kritische Überprüfung des bisherigen Verständnisses kultureller Bildung im Zusammenhang einer allgemeinen Bildungsdiskussion.

¹ Die *Enquete-Kommission »Kultur in Deutschland«* des Deutschen Bundestages hat selbst zwei Anhörungen zur Kulturellen Bildung durchgeführt. Die schriftlich vorliegenden Verbandsstellungen des ersten Hearings am wurden teilweise bei der Darstellungen in den Punkten 4.4 und 4.5 einbezogen. Für das zweite Hearing am 21. Febr. 2005 im *Haus der Geschichte* in Bonn sei hier auf die Protokolle (15/36 und 15/37) der Enquete-Kommission verwiesen.

- Auf der Ebene des *Bundes* stehen besonders die allgemeinen gesetzlichen Rahmenbedingungen von Bildungs- und Kulturpolitik im Mittelpunkt. Hinzu kommt hier wie auf Länder- und kommunaler Ebene die Kritik an starren Ressortgrenzen zwischen Kultur-, Bildungs- und Jugendpolitik.
- Bei den *Ländern* konzentriert sich die Defizitanzeige nahezu ausschließlich auf die Schulen mit den zentralen Kritikpunkten einer konzeptionellen und faktischen Marginalisierung der künstlerisch-kreativen Fächern.
- Die in den meisten Texten enthaltene Klage über die unzureichende finanzielle Ausstattung der Angebote kultureller Bildung sowie an den häufigen Kürzungen dieser Mittel betrifft gleichermaßen die *Länder und die Kommunen*. Die Folgen sind besonders für die freien Träger gravierend und prägen entscheidend die gegenwärtige Situation kultureller Bildung wie geringe Kontinuität der Angebote, unzureichende Qualifizierung Akteure und schlechte infrastrukturelle Ausstattung.
- Bei den *Institutionen* liegt der zentrale Kritikpunkt auf der fehlenden Einbindung der theater-, museums- und kulturpädagogischen Akteure sowie auf einer oft fehlenden Besucherorientierung.

Bezogen auf die Forderungen und Vorschläge ist festzustellen, dass diese vielfach auf einer *allgemeinen Ebene* liegen und in der Regel unspezifisch Bund, Länder, Kommunen betreffen. Sie haben vor allem appellativen Charakter, ohne dass sie damit sinnlos und überflüssig wären, sondern formulieren Grundverständnisse und Grundanliegen von kultureller Bildung.

- Ebenfalls auf der *allgemeinen Ebene* angesiedelt ist die Forderung nach einer Überwindung bislang oft noch starrer Ressortgrenzen bei Politik und Verwaltung auf allen politischen Ebenen, die Kooperationen zwischen schulischen und außerschulischen Aktivitäten kultureller Bildung sowie die Zusammenführung von Kultur-, Bildungs- und Jugendpolitik erschweren.
- Auf der *Bundesebene* geht es vor allem um die Aufforderung an die politischen Akteure, sich intensiv für die Beibehaltung von »Vorbehalt Klauseln« für Bildung und Kultur in den internationalen Verhandlungen und Vereinbarungen einzusetzen, damit kulturelle Bildung nicht als wirtschaftliche Dienstleistung behandelt wird, und um den Erhalt und den Ausbau von Modellprojekten.
- Im Bereich der *Landespolitik* stehen diejenigen Forderungen und Vorschläge im Mittelpunkt, die sich auf die Schule und hier besonders die Ganztagschule beziehen. Dabei haben auch diese oft eher appellativen Charakter, etwa wenn gefordert wird, dass »Schule sich ändern muss«. Konkrete Forderungen beziehen sich darauf, dass den künstlerisch-kreativen Fächern mehr Gewicht bei der Stundenverteilung zukommt und vor allem der Unterrichtsausfall in diesen Fächern gestoppt wird sowie auf die Qualifizierung der Lehrkräfte.
- Die *landes- und die kommunalpolitische Ebene* betreffen gleichermaßen die in den meisten Stellungnahmen erhobenen Forderungen nach einer Verbesserung der finanziellen Ausstattung der Einrichtungen kultureller Bildung und insbesondere nach einem Ende beziehungsweise dem Rückgängigmachen bisheriger Kürzungen der Finanzmittel. Ebenfalls auf Kommunen und Länder beziehen sich Vorschläge zur Ausgestaltung der Kooperationen von Schulen und außerschulischen Kultureinrichtungen sowie ihrer gegenseitigen Öffnung.

- Die letzte Handlungsebene betrifft die *Kultur- und Kunstinstitutionen*. Ähnlich wie bei der Beschreibung der Probleme und Defizite beziehen sich die Anregungen, Vorschläge und Forderungen zum einen auf das Selbstverständnis der Einrichtungen, sich nicht nur als Stätten von Kunstproduktion und -rezeption zu begreifen, sondern auch als Bildungsanstalten und sich als solche zu profilieren. Das hat auch die Folge, dass zum anderen den kultur-, theater-, museums-, kunst- und medienpädagogischen Angeboten eine größere Bedeutung zugemessen werden soll.

In einem dritten Abschnitt dieses Kapitels werden die positiven Möglichkeiten der Verbindung von schulischer und außerschulischer kultureller Bildung im Rahmen der Ganztagschulpraxis zusammenfassend skizziert aber auch auf die Gefahren einer zu starken Fokussierung darauf hingewiesen. Als wichtige politische Aufgaben wird hier die Schaffung entsprechender ressortübergreifender Verwaltungs- und Förderstrukturen betont, die Initiierung eines »Städtenetzwerkes Kulturelle Bildung« angeregt und die Wichtigkeit der interkulturellen Dimension kultureller Bildung hervorgehoben.

Das *fünfte Kapitel* setzt sich mit zentralen Aspekten der aktuellen Literatur und gegenwärtiger Diskussionen um kulturelle Bildung auseinander, ohne dabei allerdings auch nur annähernd einen Anspruch auf Abdeckung der verschiedenen Diskursstränge zu erheben und sich eher auf bislang in der Fachdiskussion der Verbände weniger beachtete Aspekte zu beziehen. In einem skizzenhaften Rückblick wird an die Ansätze der aktuellen Debatte in den siebziger und achtziger Jahren erinnert und dabei in einem Exkurs auf den Zusammenhang von kultureller Bildung und berufliche Qualifizierung eingegangen. Anhand von Hinweisen auf aktuelle gesellschaftliche Trends wie »Wissensgesellschaft« und kulturelle Pluralisierung sowie auf einen weitgehenden Wandel von Bildungsorten unter Bezug auf den Bundesbildungsbericht und Empfehlungen des *Bundesjugendkuratoriums* wird für eine Erweiterung der Diskussion über kulturelle Bildung plädiert. Das betrifft besonders auch das Selbstverständnis und den Anspruch von kultureller Bildung einschließlich ihrer bislang starken Fixierung auf Institutionen sowie eine intensivere Einbeziehung der kulturellen Aspekte in die Bildungspolitik wie der Bildungsdimension in die Kulturpolitik.

2 Auftrag und Vorgehensweise

Am 22./23. März 2005 wurde der Vertrag über die Vergabe des Gutachtens über eine »Bestandsaufnahme und Sekundäranalyse aktueller Materialien zur kulturellen Bildung im Kontext kulturpolitischer Anforderungen« zwischen der Enquete-Kommission »Kultur in Deutschland« des Deutschen Bundestages und dem *Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft* geschlossen. Die dabei vom *Institut* zu erbringenden Leistungen sind in der zum Vertrag gehörenden »Leistungsbeschreibung zum Gutachten« von Helga Boldt (SV) und Günter Nooke MdB von der Enquete-Kommission und dem Exposé vom *Institut für Kulturpolitik* festgehalten. Entsprechend dieser Aufgabenbestimmungen ist das vorliegende Gutachten erarbeitet und verfasst worden.

Am 19. Juli 2005 wurde dem Sekretariat der *Enquetekommission* im Rahmen der vereinbarten Abgabefrist, die krankheitsbedingt gegenüber dem Vortrag 14 Tage verlängert worden war, das Gutachten übergeben. Mit Datum vom 26. August wurde von Seiten des Sekretariats der *Enquetekommission* in einem Schreiben um drei inhaltliche Ergänzungen gebeten: 1) Erstellung eines eigenen Kapitels, »das in aller Kürze ausgewählte Positionen und Meinungen der Akteure und Fachverbände zusammenfasst, kommentiert und qualifiziert analysiert«; 2) Ergänzung von Verbandspositionen aus den Sparten Tanz, Musik und Literatur/Bibliothek; 3) eigenständiger Nachweis der Quellen in den Tabellen und nicht allein im Literaturverzeichnis. Über diese durch den Vertrag abgedeckten Ergänzungen war darum gebeten worden 1) die im Gutachten benutzte Unterscheidung zwischen »kultureller Bildung«, »ästhetischer Bildung« und »künstlerischer Bildung« etwas ausführlicher darzustellen; 2) Fördermaßnahmen des *BMBF*, der *KMK* und von Länderkulturministerien etwas umfassender mit einzubeziehen; 3) die vier Fragestellungen des Exposés (S. 2) in der Darstellung deutlicher »erkennbar« zu machen; 4) die »relevanten Ergebnisse« der »Konzeption kulturelle Bildung« des *Deutschen Kulturrats*, die erst nach Abschluss des Gutachtens zugänglich geworden ist, bei der Ergänzung des Gutachtens möglichst noch zu berücksichtigen.

Mit der hier vorliegenden Fassung wurde versucht, diesen Anforderungen und Wünschen gerecht zu werden. Im neu eingefügten Kapitel 4 werden die von den kulturellen Verbänden und gesellschaftlichen Organisationen wichtigsten und meist genannten Problembeschreibungen und Vorschläge zusammengefasst und auf ihre Anforderungen für die unterschiedlichen kulturpolitischen Handlungsebenen zusammengestellt. Eine Bewertung jenseits allgemeiner Plausibilitäts Gesichtspunkten und der Häufigkeit der Ausführungen dazu in den Positionspapieren und Stellungnahmen der Parteien und Verbände ist damit allerdings nicht verbunden, da eine solche »qualifizierte Analyse« den Rahmen einer Sekundäranalyse von Texten erheblich überschreitet und eine Untersuchung dieser Positionen in Konfrontation mit der realen Situation kultureller Bildung erfordert.

Gegenüber dem ersten Entwurf sind in der hier vorgelegten Fassung neben den vom Sekretariat gewünschten Ergänzungen auch die synoptische Übersichten zu einem größeren Teil überarbeitet und erweitert worden, wurde das alte Kapitel 3 als neues »Kapitel 5« hinter die »Bestandsaufnahme« und die »Kulturpolitischen Anforderungen« gestellt und sind die einzelnen Kapitel inhaltlich überarbeitet worden.

Für die Studie sind Publikationen, Stellungnahmen und Forderungen zentraler Träger der kulturellen Bildung beziehungsweise ihrer Verbände sowie von Akteuren im gesellschaftlichen und politischen Feld ausgewertet worden. Dabei werden leicht abweichend von der

Unterscheidung im Exposé zum einen Positionspapieren und Stellungnahmen von kulturellen Verbänden, unterschieden nach allgemeinen spartenübergreifenden Kulturverbänden, Verbänden der kulturellen Bildung und Verbänden kultureller Einrichtungen und Sparten, sowie von gesellschaftlichen Organisationen und politischen Parteien (Kap. 3.1) untersucht. Zum anderen werden beispielhaft Aktivitäten zur kulturellen Bildung von Kommunen, Ländern und Bund mit Fokus auf die Verbindung von schulischer und außerschulischer kultureller Bildung skizziert (Kap. 3.2).

In der Leistungsbeschreibung zum Gutachten wird ausdrücklich die neue »Konzeption Kulturelle Bildung« des *Deutschen Kulturrates* hervorgehoben, die mit ausgewertet werden soll. Dies war leider nur in eingeschränktem Maße möglich, da sie erheblich später als ursprünglich angekündigt worden war, fertig geworden ist und uns erst seit dem 12. Juli, also in der Phase der redaktionellen Endgestaltung des Gutachtens vorlag. In der hier überarbeiteten Fassung konnte inzwischen wenigstens ansatzweise diese Konzeption einbezogen werden.

Im Unterschied zu den beiden Vorgängerversionen hat die dritte Fassung der »Konzeption Kulturelle Bildung« ihren Fokus vor allem in der Bildungspolitik – der Titel lautet entsprechend »Kulturelle Bildung in der aktuellen Bildungsreformdiskussion«. (Deutscher Kulturrat 2005) Da es in dem hier vorliegenden Gutachten schwerpunktmäßig um die kulturpolitische Seite der kulturellen Bildung geht, ergänzen sich beide Arbeiten.

Die später als bei Vertragsabschluss zu erwartende Fertigstellung der Konzeption »Kulturelle Bildung« des *Deutschen Kulturrats* hatte allerdings auch Auswirkungen auf das methodische Vorgehen des hier vorliegenden Gutachtens.

Einerseits war es im Rahmen dieser Studie nicht vorgesehen und auch zeitlich nicht durchführbar, eine eigene Erhebung bei den kulturpolitischen Verbänden vorzunehmen, besteht der Auftrag doch gerade darin, eine »Sekundäranalyse« aufgrund der vorliegenden veröffentlichten Texte vorzunehmen. Andererseits sind gerade die Positionen der im *Kulturrat* vertretenen Kulturverbände der zentrale Gegenstand dieses Gutachtens. Deshalb war über die ursprüngliche Planung hinaus eine zusätzliche Recherche notwendig geworden, die jedoch wegen der bereits fortgeschrittenen Zeit unvollständig bleiben musste und sich weitgehend auf die Auswertung des von den Verbänden auf ihren Internetpräsenzen publizierten Materials beschränken musste. Dabei wurde folgendermaßen vorgegangen:

Nach einer ersten Sichtung wurden folgende Thesen aufgestellt:

- Angesichts der Verbändeorganisation in Deutschland wird man davon ausgehen können, dass Probleme und Handlungsorientierungen von kulturellen Akteuren ihren Niederschlag in Positionsbestimmungen der jeweiligen Bundesverbände finden.
- Im »Zeitalter der Digitalisierung«, konkret: im Jahr 2005, wird man davon ausgehen können, dass sämtliche Bundesverbände im Kulturbereich über eine Internetpräsenz verfügen.
- Da es sich bei Positionsbestimmungen und insbesondere bei Forderungen an die Politik um solche Textformen handelt, die unter dem Gesichtspunkt der Aufmerksamkeitsökonomie aus Sicht ihrer Verfasser möglichst weite Verbreitung finden sollen, kann davon ausgegangen werden, dass sich diese auch über die jeweiligen Internet-sites der Verbände recherchieren lassen.

Daraus wurde für die Materialsammlung folgendes Vorgehen entwickelt:

- zunächst wurden die jeweiligen Internetpräsenzen der Verbände auf für die Fragestellungen des Gutachtens relevantes Material hin untersucht.
- Anhand der vier im Exposé angeführten Fragestellungen wurde eine Synopse erstellt.
- In einigen Fällen (Kriterien) wurde in den Geschäftsstellen telefonisch nachgefragt und weiteres Material hinzugezogen

Das Material ist in einer Datenbank zusammengeführt worden. Für jeden Verband beziehungsweise für zentrale Dokumente wurden Datenblätter erstellt, die die Basis bilden für die synoptischen Übersichten.

Ähnlich wurde bei den gesellschaftlichen Organisationen und politischen Parteien sowie den Ministerien und Kulturbehörden verfahren.

Dabei ist in der Regel die aktuellste Stellungnahme zum Thema als »Basistext« ausgewertet worden. Weiter zurückliegende Positionen und Stellungnahmen der letzten ca. fünf Jahre wurden dann ergänzend herangezogen, wenn sich aus ihnen weitere über die in den Basistexten hinausgehende Aspekte ergaben.

Eine Auswertung im Zeitvergleich hinsichtlich Bedeutungswandel, Akzentverlagerungen und Themenwechsel, insbesondere im Vergleich etwa mit den in der zweiten »Konzeption Kulturelle Bildung« des *Deutschen Kulturrats* von 1994 zusammengetragenen Positionen hätte sicherlich zu aufschlussreichen Ergebnissen bezüglich der Etablierung einzelner Praxisfelder, ihrer Professionalisierung und Finanzierung führen können, gehörte jedoch nicht zum Auftrag für das Gutachten und hätte im Rahmen der veranschlagten Zeit auch nicht geleistet werden können.

In der Leistungsbeschreibung für die Vergabe des Gutachtens ist die Ausgangssituation dahingehend beschrieben, dass gesellschaftlich eine breite Übereinstimmung über die Notwendigkeit kultureller Bildung und ihrer Bedeutung für das Individuum und die Gesellschaft bestehe, gleichzeitig aber eine Reihe von *institutionellen Schranken* und *unzureichenden infrastrukturellen Bedingungen* verhindern, dass der kulturellen Bildung ein ihrer Bedeutung angemessener Stellenwert zukommt. Das treffe besonders auf die Kulturpolitik zu, weniger auf kulturelle Bildung als Feld der Jugend- und Bildungspolitik.

Wir gehen für diese Untersuchung davon aus, dass über die Ausgangspunktbeschreibung weitgehender Konsens herrscht und ebenfalls im Allgemeinen darüber, was inhaltlich unter kultureller Bildung zu verstehen ist.

Allerdings werden bei der Benennung des Feldes häufig unterschiedliche Begrifflichkeiten gebraucht, auch wenn inzwischen »kulturelle Bildung« in der Regel als Oberbegriff genutzt wird und wir in diesem Gutachten auch entsprechend verfahren.

In Anlehnung an Überlegungen von Wolfgang Zacharias, die er hier für diese Studie zusammengestellt hat, halten wir es für sinnvoll, die verschiedenen Bezeichnungen für das Feld beziehungsweise einzelne Dimensionen kultureller Bildung entsprechend den Entstehungszusammenhängen und Gebrauchstraditionen in den folgenden Bedeutungen und Kontexten zu benutzen.

Allgemeine Bildung/Erziehung/Betreuung (im Unterschied zu Ausbildung)

Kulturelle Bildung (kulturelle Jugendbildung, kulturelle Erwachsenenbildung)

Sie ist die umfassendste Bezeichnung in der Dimension »von Anfang an und lebenslang« mit einem erweiterten Kultur- und Bildungsbegriff: formal, nonformal, informell, Erlebnis und Erfahrung, Schlüsselkompetenzen und Schlüsselerlebnisse sowie mit dem Akzent auf Aktivität und »Selbstbildung«, »Partizipation/Teilhabe«, »Lernziel Lebenskunst« sowie produktive und rezeptive Lernformen (Pluralität).

Kulturelle Bildung versteht sich als unverzichtbarer Teil von *allgemeiner Bildung/Erziehung/Betreuung* mit den Teilfeldern

- kulturelle Jugendbildung: Akzentuiert für Kinder- und Jugendliche, verstärkter Kontext Jugendhilfe
- kulturelle Erwachsenenbildung: Akzent lebenslanges Lernen und schließt kulturell-künstlerische Schulfächer und Schulprojekte ein.

Die Bezeichnung *Kinder- und Jugendkulturarbeit* akzentuiert demgegenüber Kinder und Jugendliche – analog der Bezeichnung »Kulturarbeit« – im Kontext von Kulturpolitik und kommunaler Auftragslage, allerdings mit sozialem, pädagogischem Akzent.

Ästhetische/künstlerische Bildung (früher Erziehung)

Mit der Tradition und Prominenz von Schiller bis Glaser, aktualisiert in den siebziger Jahren als Gegenbegriff zur *musischen Erziehung*. Die Bezeichnung ist nach wie vor gebräuchlich (»Kinder zum Olymp«) mit Betonung des ästhetischen Bezugs sinnlicher Wahrnehmung und Erkenntnis, wird immer wieder (und begrifflich fälschlich) auf Kunst verengend bezogen statt auf das Ästhetische mit der Basis sinnliche Wahrnehmung. Im weiten Verständnis ist *ästhetische Bildung* eine Art Leitbild und Ziel kultureller Bildung.

Kulturpädagogik – Kinder- und Jugendkulturarbeit – Kunst-/Kulturvermittlung

Bezeichnet das professionelle Können und Wissen der Vermittlung kultureller Bildung, Organisation und Didaktik, Theorie und Praxis, fachliche Standards und Qualitäten, auch mit Ausbildungsangeboten und als Berufsbezeichnung bezogen auf einen erweiterten Kultur- und Bildungsbegriff. Kulturpädagogik wird im Unterschied zu einzelnen »Spartenpädagogiken« altersgruppen-, sparten- und einrichtungsübergreifend gebraucht mit Schwerpunkt außerschulisch und nicht kunstbeschränkt.

Musische/ästhetische Erziehung, Kreativitätserziehung, Wahrnehmungs- und Sinnesbildung

Taucht aktuell zunehmend in den Fortschreibungen und Diskursen der spartenspezifischen Kunsterziehung/Kunstpädagogik mit faktischem Schwerpunkt auf das Schulfach und die LehrerInnenausbildung auf und mit einem stringenten Bezug auf vor allem aktuelle bildende Kunst und entsprechenden Strategien, Verfahren, Orientierung an einer Vermittlung »von Kunst.«

Neben Kunsterziehung war *Musische Erziehung/Bildung* der Begriff des Aufbruchs zu Beginn des 20. Jahrhunderts und der pädagogischen Reformbewegung: weg von Abstraktion, Intellektualität, akademisch-musealer Hochkunst unter anderem bis zum gemeinsamen Erleben, Fühlen, Singen, Tanzen und Malen auch mit Betonung von antiintel-

lektuellen, antikritischen Emotionen und »heimat«- beziehungsweise traditionsverbundenen Attitüden, teilweise mit deutlich völkischem Bezug einschließlich nationalsozialistischem Missbrauch. Da der Schwerpunkt auf Singen/Musizieren liegt, ist diese Bezeichnung in musikpädagogischen Kreisen noch immer gebräuchlich.

Im Kontext der Diskussionen um *kulturelle Bildung* und *ästhetische Erziehung* Ende der sechziger/Anfang der siebziger Jahre wurde er als belastet, zu antirational und einseitig sowie politisch missverständlich abgelehnt.

Kunst-, Musik-, Museums-, Spiel-, Tanz-, Theater-, Medienpädagogik usw.

Kunsterziehung/Kunstpädagogik ist die begrifflich eigentlich irreführende Bezeichnung für die Vermittlung bildkünstlerischer und bildlich visueller Kunstwerke, Prozesse und Gestaltungsweisen – allerdings mit besonderen historischen Bezügen (Kunsterziehungsbewegung nach 1900) und meint vor allem das Schulfach mit dem Beruf des Kunstlehrers und einem traditionell wie aktuell besonderen theoretisch-konzeptionellen Diskursniveau. *Bildnerische Erziehung* und *visuelle Kommunikation* sind historische Varianten und Akzentuierungen von *Kunsterziehung/Kunstpädagogik*.

Eigentlich ist Kunstpädagogik entsprechend der Definitionslogik in die so genannten Bindestrichpädagogiken der Sparten und Entwicklungstypen einzuordnen. Diese sparten-spezifischen Teilfelder einer allgemeinen Kulturpädagogik haben je eigene Traditionen Arbeitsformen, Einrichtungstypen, Kunstbezüge eigene Profile und Didaktiken, die kulturpädagogisch nicht so einfach zu vereinheitlichen sind ohne qualitativen Pluralitätsverlust. In der *Summe* ergeben sie das besondere Potential *kultureller Bildung*.

Aktuelle »Extras« sind *kulturelle Medienbildung*, *ästhetische Früherziehung* u. Ä. mit einem zu erwartenden zukünftigen Bedeutungszuwachs und einem besonderen Augenmerk auf

- *kulturelle Medienbildung* (als Querschnittsdisziplin) und
- *ästhetische Früherziehung* (mit besonderem Akzent Wahrnehmung/Sinne).

Davon zu unterscheiden sind die Bezeichnungen »Kunst- und Kulturvermittlung«, die für Aktivitäten stehen, die vom Interesse der Kunst- und Kulturorte beziehungsweise deren Feldern ausgehend Angebote »vermitteln«. Sie sind stark einrichtungs- und spartenspezifisch orientiert mit Betonung auf Kulturmanagement und werden zunehmend auch als Berufsbezeichnung und Studienfach verwendet.

3 Bestandsaufnahme: Situationseinschätzungen und Handlungsempfehlungen

In diesem Kapitel geht es um Positionen, um Einschätzungen, Empfehlungen und Forderungen von Akteuren auf dem Gebiet der kulturellen Bildung. Dabei wird zunächst unterschieden zwischen Verbänden und Organisationen, die sich etwa aus ihrem Selbstverständnis als im kulturpolitischen Feld angesiedelter Verband allgemein öffentlich zum Thema kulturelle Bildung positioniert haben bzw. sich als Sachverwalter der kulturellen Bildung verstehen (3.1) und denen, die kulturelle Bildung als Aufgabenfeld auf kommunaler, Landes- oder Bundesebene fördern oder befördern (3.2).

Zu ersteren zählen zunächst kulturpolitische Verbände, sodann die Fachverbände der kulturellen Bildung sowie die Verbände der künstlerischen Sparten. Darüber hinaus haben wir die Positionen gesellschaftlicher Organisationen wie Kirchen und Wirtschaftsverbände untersucht sowie Stellungnahmen politischer Parteien. Dabei folgt einer Situationsbeschreibung jeweils eine synoptische Darstellung.

Im zweiten Teil werden exemplarisch Beispiele von Ansätzen, Konzeptionen und Förderpraxen auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene aufgezeigt.

3.1 *Verbände und Organisationen*

Bei Durchsicht der diversen Materialien konnte die im Exposé und in der Leistungsbeschreibung zu diesem Gutachten als Ausgangspunkt für die Untersuchung formulierte These, dass der kulturellen Bildung insgesamt aus fast allen kulturellen Sparten eine hohe Relevanz für die Zukunftsfähigkeit einer modernen Gesellschaft zugesprochen wird, weitgehend bestätigt werden. In den Begründungen tauchen immer wieder sich ähnelnde Argumentationen auf, auf die im Folgenden nicht weiter eingegangen wird. Es soll vielmehr an Beispielen aus der Vielfalt der Felder und Sparten auf einige spezifische Probleme und Besonderheiten hingewiesen werden, die in Stellungnahmen und Papieren formuliert werden. Dabei sei ergänzend zu den Darstellungen im Text immer auf die sich an die Textdarstellung anschließenden Synopsen bzw. Tabellen verwiesen.

Es werden zunächst Positionen der allgemeinen Kulturverbände dargestellt, sodann die der Fachverbände der kulturellen Bildung gefolgt von denen der Spartenverbände. Dabei wird auch auf die soeben erschienene dritte Konzeption Kulturelle Bildung des Deutschen Kulturrats eingegangen (Deutscher Kulturrat 2005), da in diese die Stellungnahmen der Sektionen des Deutschen Kulturrates eingeflossen sind, die bereits die Ergebnisse eines Diskussionsprozesses von verschiedenen Fachverbänden innerhalb der einzelnen Sparten widerspiegeln.

Im Gegensatz zur Konzeption »Kulturelle Bildung« von 1994 finden sich in der dritten Fassung von 2005 keine Einzeldarstellung aus den Sparten. Jene war seinerzeit angetreten, einen »Überblick über die Vielfalt und Vitalität der kulturellen Bildungslandschaft der Bundesrepublik Deutschland« zu geben und einen Beitrag zu leisten »zur weiteren Entwicklung dieses Politik- und Praxisfeldes, indem aus Sicht der dort Tätigen und Aktiven Probleme, Perspektiven und Handlungsbedarf aufgezeigt werden.« Im Vorwort wird erwähnt, es seien »die Empfehlungen der etwa 200 Mitgliedsorganisationen« zusammengefasst worden, den nach Sparten sortierten Einzeldarstellungen wurde eine Zusammenfassung vorangestellt, die die Fragestellungen unter vier Gesichtspunkten bündelt: Rah-

menbedingungen, Infrastruktur, Kooperation und Vernetzung sowie Qualifizierungsfragen. Hiervon ist man in der dritten KKB abgegangen, die Rahmenbedingungen und die Infrastruktur werden durch die Herausgeber dargestellt², und im Anhang sind Stellungnahmen aus den Sektionen und Verbänden als Dokumente aufgenommen. Für diese gilt, dass sie sämtliche auch in unserer Recherche enthalten waren und dies unsere oben (s. Kap. 2) aufgestellten Thesen stützt.³

Auf drei weitere Aspekte, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann, da sie nicht zum Auftrag des Gutachtens gehören, soll hier zumindest hingewiesen werden:

▪ *Die Deutsche Vereinigung – Angleichung von Strukturen und Konzepten?*

Im Vorwort zur zweiten Konzeption Kulturelle Bildung heißt es: »In den Darstellungen einiger Praxisbereiche der ›Konzeption Kulturelle Bildung‹ lassen sich die bis heute recht unterschiedlichen Konzepte kultureller Bildungsarbeit in Ost und West nachlesen, die sich gegenseitig Anregung und Ergänzung sein können.« (Wucher/Everding 1994: 9) – Wie ließe sich diesbezüglich Bilanz ziehen? Bei erster Durchsicht ist dies zehn Jahre später offenbar kein Thema mehr.

▪ *Herausforderung Europa und die Welt*

Ebenfalls im Vorwort der KKB von 1994 heißt es: »Ferner markiert der Vertrag von Maastricht einen entscheidenden Schritt im europäischen Integrationsprozess. Neben wirtschafts- und allgemeinpolitischen gelten erstmals auch kulturpolitische Regelungen für die Gestaltung der Europäischen Union.« (ebd.) Betrachtet man unter diesem Gesichtspunkt die ausführliche Darstellung der Rahmenbedingungen für kulturelle Bildung in der dritten Konzeption von 2005, so fällt auf, dass diese ordnungspolitischen Herausforderungen in den letzten zehn Jahren nicht nur durch den DKR eine besonders ausgeprägte Betrachtung gewonnen hat, sondern dass sich das Bewusstsein für die anstehenden Herausforderungen offenbar auch verbreitert hat.

▪ *Erforderliche Finanzmittel*

1994 hieß es: »Die gegenwärtige Situation der öffentlichen Haushalte auf allen politischen Ebenen gibt zur Sorge berechtigten Anlass. Häufig sind künstlerische und kulturelle Belange von Kürzungen besonders betroffen.« (Wucher/Everding 1994: 10) Ähnliches ließt man auch zehn Jahre später. – Interessant wäre eine Untersuchung, wie sich die eingesetzten Mittel tatsächlich entwickelt haben.

2 Das Kapitel bietet einen Abriss der Einrichtungen und Institutionen, die in dem weiten gesellschaftlichen Feld der kulturellen Bildung eine Rolle. Unterschieden wird hier zwischen kommunalen Einrichtungen beziehungsweise kommunal arbeitenden in anderer zum Beispiel in freier Trägerschaft, kirchliche Einrichtungen und öffentlich-rechtlichem Rundfunk gefolgt von kurzen Kapiteln zum Ehrenamt und zur Kulturwirtschaft (jedoch nur mit einem kurzen Hinweis darauf, dass der Bundesverband privater Musikschulen die gleiche Anerkennung privater Musikschulen wie der öffentlicher anstrebe und der zwar interessanten Problembeschreibung des tanzspezifischen Problems der Qualitätssicherung bei Ballettschulen. Weiterhin wird auf die Bedeutung von Projektförderung und Wettbewerbe hingewiesen.

3 Dabei haben wir in den Quellenangaben jeweils – soweit vorliegend – zusätzlich die beziehungsweise eine gedruckte Fassung aufgenommen.

3.1.1 Allgemeine Kulturverbände

Der *Deutsche Kulturrat (DKR)* hat das Thema »kulturelle Bildung« seit seiner Gründung mit besonderem Nachdruck verfolgt und protegiert. Gemäß der Gründungsidee⁴, nur dort aktiv zu werden, »wo die Vertretung gemeinsamer Interessen Arbeit einsparen und größere Wirksamkeit bedeuten kann oder wo die Einzelverbände Unterstützung suchen« (Fohrbeck 1982: 11), sind auch heute noch Verlautbarungen des Deutschen Kulturrats zur Kulturellen Bildung komplementär zu denen der Fachverbände zu lesen, wobei sich selbstverständlich Überschneidungen ergeben. Für die Darstellung der Problemlage, mit der sich dieses Gutachten befasst, kann diesbezüglich jedoch so vorgegangen werden, dass zunächst zusammenfassende Positionen vorgestellt werden und die nur einzelne Sparten betreffenden Besonderheiten weiter unten nur noch ergänzend herangezogen werden.

In seiner dritten Konzeption Kulturelle Bildung⁵, die sich mit dem (Unter-)Titel »Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion« auf die Neuauflage einer Reformdiskussion seit dem »PISA-Schock« bezieht, legt der Deutsche Kulturrat u.a. eine Sammlung von 13 eigenen Stellungnahmen aus den letzten Jahren vor, die sich explizit mit dem Stand der Kulturellen Bildung in Deutschland beziehungsweise indirekt mit Auswirkungen etwa durch die GATS-Verhandlungen, mit dem EU-Programm »Kultur 2007« oder dem bürgerschaftlichen Engagement beschäftigen.

Fragen der kulturellen Bildung sind immer auch dann angerissen, wenn es um die Sicherung des kulturellen Lebens in seiner gesamten Breite und die Chancen zur Teilhabe am kulturellen Leben, an Kunst und Kultur geht. Mit der Diskussion um die so genannte Kulturelle Grundversorgung⁶ stehen somit immer auch Fragen der Kulturellen Bildung im Fokus.

4 Die Gründung eines »Deutschen Kulturrats« wurde im September 1981 beschlossen als »Antwort auf kulturfeindliche Tendenzen (Steuerpolitik, rein technokratische Vorbereitung »neuer« Medien, EG-Eingriffe etc. und ein immer noch vorherrschendes Desinteresse in Parteien und Verwaltung gegenüber der entscheidenden sozialen, politischen und wirtschaftlichen Bedeutung von Kunst und Kultur«. Als das »Besondere dieser »Kultur-Lobby«« stellt Karla Fohrbeck, damals als Vorstandsmitglied der Kulturpolitischen Gesellschaft an der Gründung beteiligt u.a. heraus, »daß sie nicht nur Künstler- und Autorenverbände umfaßt, sondern ... auch solche der kulturellen Bildung und Kulturvermittlung«. (ebd.) Zur Vorgeschichte des Deutschen Kulturrats s. a. »Kommt ein bundesweiter »Kulturrat«?« (1981)

5 Hierbei handelt es sich um die Fortschreibung des gleichnamigen Projektes, dessen Dokumentation im Mai 1994 vorgelegt wurde (Deutscher Kulturrat 1994). Diesem war die erste »Konzeption kultureller Bildung« 1988 vorausgegangen (Deutscher Kulturrat 1988). Gefördert wurde das Projekt durch das *Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (bmbf)*. Obwohl die Veröffentlichung bereits für Ende des Jahres 2004 angekündigt war, lag diese zum Zeitpunkt der Abfassung dieser Expertise (April bis Juni 2005) noch nicht vor. Eine Vorabfassung konnte zwar eingesehen werden, die Verweise darauf können sich jedoch nur auf die grobe Einteilung beziehen.

6 S. hierzu insbesondere die beiden Themenschwerpunkte »Was ist »kulturelle Grundversorgung«?« (106 III/2004) und »Kultur verankern« (107 IV/2004) der *Kulturpolitischen Mitteilungen* sowie die Auflistung der in der Zeitung *politik und kultur (puk)* erschienenen Artikel im Anhang der Konzeption »Kulturelle Bildung« des DKR. Auf die Diskussion um die Aufnahme des Staatsziels Kultur in das Grundgesetz (s. hierzu insbesondere den Zwischenbericht der Enquete-Kommission »Kultur in Deutschland« – Deutscher Bundestag 2005) wird hier nicht weiter eingegangen.

Im Rahmen des Projekts »Konzeption Kulturelle Bildung« fand am 29./30. September 2004 in Berlin eine Tagung statt, die unter anderem den Anspruch hatte, den Stand der kulturellen Bildung in Deutschland abzubilden (s. Fuchs 2004).

Auf der dieser Tagung vorgelagerten Mitgliederversammlung des *DKR* wurde am 29. Sept. die Stellungnahme »Kultur als Daseinsvorsorge!« (*Deutscher Kulturrat* 2004) verabschiedet, in der die kulturelle Bildung ebenfalls eine zentrale Rolle spielt. Insbesondere wird hier gefordert, dass ein »Angebot an kulturellen Leistungen und kultureller Bildung sicherzustellen« sei, »das sowohl kulturellen Qualitätsansprüchen genügt als auch eine breite Teilhabe ermöglicht.« Und um dies nachhaltig zu gewährleisten, seien »Investitionen in die kulturelle Bildung unerlässlich«.

Konkretisiert wird der allgemeine Anspruch durch die Forderung nach

- einem flächendeckenden Kulturangebot,
- in den verschiedenen künstlerischen Sparten,
- das zu erschwinglichen Preisen,
- mit niedrigen Zugangsschwellen,
- breiten Teilen der Bevölkerung,
- kontinuierlich und
- verlässlich
- zur Verfügung steht. Dabei seien
- die Qualität sicherzustellen und
- innovative, noch nicht etablierte künstlerische Ausdrucksformen zu berücksichtigen.

Es wird an die »aktive Gestaltungsaufgabe des Staates« appelliert und darauf hingewiesen, dass das Kinder- und Jugendhilfegesetz die kulturelle Bildung »in den Bildungsauftrag des Staates für Kinder und Jugendliche« einordne.

Gefordert wird die »verpflichtende Förderung in Ausführungsgesetzen« auf der Ebene der Länder.

Sehr deutlich im Sinne einer Stärkung der kulturellen Bildung wird der *DKR* auch in seiner Stellungnahme zum Ausbau der Ganztagschule vom 25.3.2004, die er als »Herausforderung zur Weiterentwicklung des Bildungssystems« begreift. Neben den stärker die Schulen betreffenden Forderungen (s. Tabelle 1) ist hier insbesondere die Aufforderung an die »Kultureinrichtungen aller künstlerischen Sparten ... sich offensiv in den Prozeß zur Gestaltung der Ganztagschule einzubringen.« Damit ist auch die Kulturpolitik gefordert. »Die direkte Begegnung mit Künstlerinnen und Künstlern, mit Kunst- oder Bauwerken, das Erlebnis einer Aufführung, das Stöbern in einer Bibliothek eröffnet Kindern und Jugendlichen neue Erlebniswelten. Kultureinrichtungen bilden hier ihr Publikum von morgen.«

Kommt der *Deutsche Kulturrat* mit seinen Einlassungen seinem Auftrag nach, als kultureller Dachverband für eine ideelle Gesamtheit bzw. Schnittmenge der deutschen Kulturlandschaft zu sprechen, so hat sich die *Kulturpolitische Gesellschaft* eher im Kontext diskursiver Prozesse öffentlich geäußert. So zuletzt anlässlich des Dritten Kulturpolitischen Bundeskongresses am 24. Juni 2005 in Berlin gemeinsam mit der *Bundeszentrale für politische Bildung*. Hier wurde insbesondere auf die Aufgabe einer zeitgemäßen Kulturpolitik hingewiesen, einen »integralen Ansatz (zu) verfolgen, der Kultureinrichtungen, Schulen und weitere Bildungsträger zusammenführt und miteinander ins Gespräch bringt.«

Ähnlich hatte sich die *Kulturpolitische Gesellschaft* auf dem 47. Loccumer Kulturpolitischen Kolloquium »Schulen ans kulturelle Netz!« geäußert und dabei darauf verwiesen, dass etwa in den »Schulen der skandinavischen Länder musisch-kulturelle Angebote und die Zusammenarbeit mit Musikschulen, Bibliotheken, Museen und Theatern in viel größerem Umfang zum normalen schulischen Alltag (gehörten)« und es in »Frankreich und Großbritannien ... umfangreiche Programme und ausreichend Mittel seitens der Bildungsministerien für den Einsatz von Künstlern an Schulen« gebe. (Kulturpolitische Gesellschaft 2003).

Der *Deutsche Städtetag* als Vertretung der kommunale Selbstverwaltung, insbesondere der Kulturausschuss, hat sich in den letzten Jahren häufig mit ausgefeilten Konzepten und Leitlinien an die Öffentlichkeit gewandt beziehungsweise als Diskussionsangebot in die Kommunen eingebracht, die auch die kulturelle Bildung zum Thema hatten. In seinem »Leitbild für die Stadt der Zukunft« etwa fordert er dazu auf, sowohl ein leistungsfähiges Bildungsangebot und Chancengleichheit sicherzustellen wie auch soziale, bildungs- und kulturelle Aspekte stärker integrativ zu behandeln: »Zentrale Zielsetzungen – die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen wie auch von solidem Fachwissen – müssen zusammengeführt werden. Bildungseinrichtungen der Zukunft werden entsprechend erweiterte Lern-, Betreuungs- und Förderangebote entwickeln müssen, die an konkreten Lebenssituationen und Problemen der Menschen ansetzen. Sie müssen die Stadt mit ihrem sozialen und wirtschaftlichen Umfeld verstärkt einbeziehen. Hierzu gehört auch die selbstverständliche Nutzung der modernen Informations- und Kommunikationseinrichtungen in allen Phasen des Lernens und Lebens. Bildungseinrichtungen in diesem Sinne sind zukünftig nicht mehr geschlossene Systeme, sondern vielmehr als Orte der gesellschaftlichen Öffentlichkeit auch Sozialisations- und Integrationsinstanz.« (Deutscher Städtetag 2003 b: 10 f.) Hiermit wird der kommunale Kulturauftrag im Kontext mit Bildungs-, Jugend- und Sozialpolitik neu verortet.

Im selben Jahr hat der Kulturausschuss des *DST* eine »Orientierungshilfe« zu Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen verabschiedet, da diese ein spartenübergreifendes Konzept verfolgen, dem für ihn angesichts anstehender und künftiger Kooperationsnotwendigkeiten eine Vorbildfunktion zukommt. (Deutscher Städtetag 2003 a, s. hierzu auch Kamp 2003)

Hier anzuführen sind ebenfalls Stellungnahmen der *Deutschen UNESCO-Kommission*, die zwar den Begriff »kulturelle Bildung« nicht verwenden, diesem Feld jedoch nichtsdestotrotz zuzuordnen sind.

Mit ihrer »Hamburger Erklärung« zur Dekade der Vereinten Nationen »Bildung für nachhaltige Entwicklung« (2005-2014) etwa weist die *Deutsche UNESCO-Kommission* auf die Bedeutung von Bildung und lebenslangem Lernen für eine umfassende Nachhaltigkeitspolitik hin. Die Orientierung der Kultur- und Bildungsinstitutionen und der Bildungsinhalte auf das Leitbild nachhaltiger Entwicklung wird als eine grenzüberschreitende, weltweite Gemeinschaftsaufgabe ausgewiesen, für die Erfahrungen und Ideen aus allen Ländern zusammengetragen werden müssten. Dabei gehe es nicht nur um Schulen, Hochschulen, Weiterbildungseinrichtungen oder Forschungsinstitute: Lernorte seien auch Kindergärten, Vereine, Betriebe, Familien. Es bedürfe der Veränderung von Einstellungen, Denkstilen und Verhaltensweisen der gesamten Bevölkerung. Besonders die Industriegesellschaften seien aufgerufen, nachhaltige Wirtschaftsweisen und neue Konsummuster zu entwickeln. Dabei solle die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung nach

dem Beispiel der »Lernenden Regionen« in Zusammenarbeit mit lokalen Initiativen zur Umsetzung der Agenda-21 und nichtstaatlichen Organisationen, Vereinen, Stiftungen und Bürgerinitiativen sowie Museen, kulturellen Einrichtungen, Künstlern, Medien und Bildungsdienstleistern entwickelt werden.

Tabelle 1: Allgemeine Kulturverbände

Institution / Verband	Problembeschreibung	Handlungsempfehlungen und Forderungen	Literatur
<p>Deutscher Kulturrat e.V. Vors.: Prof. Dr. Max Fuchs, Gf.: Olaf Zimmermann Chausseestr. 103, 10115 Berlin Tel.: 030-24728014, Fax: 030-24721245 DKulturrat@aol.com, http://www.kulturrat.de/ gegründet 1982; Spitzenverband der Bundeskulturverbände</p>	<p>Ausgangslage und Ziele »Konzeption Kulturelle Bildung«, 2005</p> <p>»Internationale Politik gewinnt sowohl bei der Gestaltung der Rahmenbedingungen als auch bei den Wirkungen in den Einrichtungen vor Ort an Bedeutung.« (24)</p> <p>»Die Verantwortung des Bundes für die kulturelle Bildung wird deutlich, gegenwärtig man sich, dass der Bund selbst durch die Gestaltung der Rahmenbedingungen in den verschiedensten Rechtsgebieten vom Kinder- und Jugendhilfegesetz bis zum Urheberrecht den Rahmen vorgibt, innerhalb dessen kulturelle Bildung sich entwickeln kann...»</p> <p>Darüber hinaus führt der Bund die Verhandlungen in handelspolitischen Fragen gegenüber der Europäischen Union...Mit Blick auf die größer gewordene Europäische Union und die wachsende Bedeutung europäischer Richtlinien und internationaler Abkommen für die nationale Politik muss der Bund handlungsfähig sein.« (46)</p> <p>»Die Länder beanspruchen die Kultur- und Bildungspolitik als Kernbereich ihrer Eigenstaatlichkeit. Sie werden diesem Anspruch insofern gerecht, als dass sie tatsächlich die Bildungspolitik sehr unterschiedlich ausgestalten.« (70)</p>	<p>Handlungsempfehlungen und Forderungen</p> <p>»Der Deutsche Kulturrat hat in seiner Stellungnahme zu den GATS-Verhandlungen seine Forderungen zum Schutz des Kultur- und Bildungsbereichs formuliert.« (24)</p> <p>»In Bezug auf den Bildungsbereich schließt sich der Deutsche Kulturrat der in der Grundsatzposition der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung vom 18.10.2002 niedergelegten Auffassung an, dass »die für den Bildungsbereich relevanten Vorbehaltsklauseln in den horizontalen Verpflichtungen, wie im Abkommen selbst, (...) nicht zur Disposition stehen. Die sektionalen Verpflichtungen sollen weiterhin auf privat finanzierte Bildungsleistungen beschränkt bleiben.« (21)</p> <p>»Der Deutsche Kulturrat fordert, den Erhalt dieser wichtigen Modellprojekte sowie der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, die eine wichtige Schnittstelle in der Zusammenarbeit von Bund und Ländern ist.« (46)</p> <p>»Der Deutsche Kulturrat fordert in seinen Stellungnahmen, dass in allen Ländern kulturelle Bildung eine wichtige Rolle spielen muss. Konkret heißt dies u.a. die Verankerung kultureller Bildung in allen Erwachsenenbildungsgesetzen.« (70)</p>	<p>Literatur</p> <p>Quelle: Deutscher Kulturrat (2005): »Kulturelle Bildung in der Bildungsdiskussion. Konzeption Kulturelle Bildung II.« Berlin: Deutscher Kulturrat. Teil A</p> <p>Erfäuterung: Die Konzeption Kulturelle Bildung umfasst vier Teile:</p> <p>Teil A: Gabriele Schulz, Olaf Zimmermann: <i>Kulturelle Bildung und Bildungsreform.</i></p> <p>Teil B: Max Fuchs: <i>Kulturpädagogik und Schule im gesellschaftlichen Wandel.</i> Alte und neue Herausforderungen für die Theorie und Praxis von Bildung und Erziehung. Ein Versuch.</p> <p>Teil C: <i>Tagung Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion. Konzeption Kulturelle Bildung.</i> Mit Beiträgen u.a. von Edelgard Buhmann, Doris Ahnen, Richard Stang und Max Fuchs</p> <p>Teil D: <i>Materialien.</i> 13 Stellungnahmen des Deutschen Kulturrats sowie von vier Sektionen und elf Verbänden. Dabei decken sich die dort dokumentierten Texte zu einem großen Teil mit den hier recherchierten und in der synoptischen Übersicht zusammen gefaßten Verbandsaussagen.</p>

<p>»Kultur als Daseinsvorsorge«, Erklärung vom 29.4.2004</p> <p>Ausgangspunkt sind die auf europäischer und internationaler Ebene aufgeworfenen Herausforderungen durch Globalisierung, insbesondere im Handel mit Dienstleistungen, die zu einer Bedrohung für die bisherige Kulturförderung werden können.</p> <p>»Der nationale Gesetzgeber wird vom Europäischen Parlament aufgefordert, eine Unterscheidung zwischen Dienstleistungen von allgemeinem Interesse und Dienstleistungen von allgemeinem wirtschaftlichen Interesse zu treffen. Zu den Dienstleistungen von allgemeinem Interesse zählen laut Europäischen Parlament die Grundbildung, die soziale Sicherheit sowie Dienstleistungen, die die Informationsvielfalt und die kulturelle Vielfalt betreffen.« (4)</p>	<p>Aufgrund der langen Tradition der Halbtagsschule hat sich eine breit gefächerte Trägerstruktur in der kulturellen Kinder- und Jugendbildung entwickelt. Es gibt bereits vielfältige Kooperationen. Trotz länderspezifischer Unterschiede geht es darum, »in den Konzeptionen von Ganztagschulen ... eine integrierte Ganztagsbildung zu ermöglichen, bei der die verschiedenen Partner ihre Stärken und Besonderheiten einbringen können.«</p>	<p>Die »Entscheidungssträger in den Verwaltungen und den Parlamenten aller politischen Ebenen Europa, Bund, Länder und Gemeinden« werden aufgefordert, sich für die Verwirklichung der kulturellen Daseinsvorsorge einzusetzen. Dies wird ausführlich begründet und zuletzt wird auch der Kulturbereich selbst in die Pflicht genommen, seinen Beitrag zur Sicherung der Daseinsvorsorge zu leisten.</p> <p>»Das bedeutet etwa, sich für ein regional und lokal ausgewogenes Kulturangebot einzusetzen. Kunst und Kultur, insbesondere avantgardistische, ist teilweise nicht leicht zugänglich. Gerade deshalb ist der Kulturbereich ganz besonders aufgefordert, die kulturelle Bildung als integralen Bestandteil der Arbeit zu begreifen und so Teilhabe zu ermöglichen.« (9)</p>	<p>Quelle: Deutscher Kulturrat (2004): »Kultur als Daseinsvorsorge« Erklärung vom 29.9.2004. In: puk Nov.-Dez. 2004, S. 15-16. Auch online im Internet: http://www.kulturrat.de/pdf/217.pdf, S. 23-24</p> <p>Weitere Literatur: Deutscher Kulturrat im Auftrag der Fördergesellschaft für Kulturelle Bildung des Deutschen Kulturrates e.V. (Hrsg.) (1994): »Kulturelle Bildung, Band 1: Konzeption Kulturelle Bildung, Analysen und Perspektiven«. Essen: Klartext Verlag.</p>
<p>»Chancen der Kulturellen Bildung nutzen«, Stellungnahme 2004</p> <p>Im Ausbau von Ganztagschulen (eine tiefgreifende Veränderung für die deutsche Bildungslandschaft) wird eine Chance für die Kulturelle Bildung wie für die Weiterentwicklung des Bildungssystems gesehen. Die Träger der kulturellen Bildung haben bisher eine Pädagogik und Arbeitsweise sowie ein Bildungsverständnis entwickelt, dass auf dem Primat der Freiwilligkeit beruht und an den Stärken der Schüler anknüpft.</p>	<p>Aufgrund der langen Tradition der Halbtagsschule hat sich eine breit gefächerte Trägerstruktur in der kulturellen Kinder- und Jugendbildung entwickelt. Es gibt bereits vielfältige Kooperationen. Trotz länderspezifischer Unterschiede geht es darum, »in den Konzeptionen von Ganztagschulen ... eine integrierte Ganztagsbildung zu ermöglichen, bei der die verschiedenen Partner ihre Stärken und Besonderheiten einbringen können.«</p>	<p>Der DKR fordert, »dass beim Aufbau der Ganztagschule die kulturelle Bildung von Kindern und Jugendlichen einen prominenten Platz einnimmt« und »nicht zum Lückenfüller für den Nachmittag werden« dürfe. Andererseits dürften »diese Angebote kein Ersatz für die künstlerischen Schulfächer sein, die als einzige eine ästhetische Grundbildung in der gesamten gesellschaftlichen Breite liefern können«.</p> <p>»Der Unterricht in Kunst und Musik muss reformiert und gesichert werden, das Darstellende Spiel in manchen Ländern noch eingeführt werden.« Insgesamt sei die Gleichberechtigung der künstlerischen Sparten zu gewährleisten.</p> <p>»Die Kultureinrichtungen aller künstlerischen Sparten sind gefordert, sich offensiv in den Prozess zur Gestaltung der Ganztagschule einzubringen...Die Ganztagschule sollte die Möglichkeit bieten, dass unabhängig vom Geldbeutel der Eltern alle Kinder an Angeboten der kulturellen Bildung partizipieren können.« Wert gelegt wird auf die Professionalität des Personals, die durch die Fachlichkeit der Träger der kulturellen Bildung gewährleistet sei.</p>	<p>Quelle: Deutscher Kulturrat (2004): »Chancen der Kulturellen Bildung nutzen« Stellungnahme des Deutschen Kulturrates zum Ausbau der Ganztagschulen. In: Deutscher Kulturrat (2005): »Kulturelle Bildung in der Bildungsdiskussion. Konzeption Kulturelle Bildung II« Berlin, S. 356 – 358. Online im Internet: http://www.kulturrat.de/pdf/211.pdf</p>

Institution / Verband

Kulturpolitische Gesellschaft e.V.
 PräS.: Dr. Oliver Scheytt, Gf.: Dr. Norbert Sievers
 Weberstr. 59 a. 53113 Bonn
 Tel.: 0228-20167-0, Fax: 0228-2016733
 sievers@kupoge.de, <http://www.kupoge.de>
 gegründet 1976; ca. 1 500 Mitglieder; bundesweite Vereinigung für die konzeptionelle und praktische Weiterentwicklung der Kulturpolitik

Ausgangslage und Ziele	Problembeschreibung	Handlungsempfehlungen und Forderungen	Literatur
<p>»Schulen ans kulturelle Netz!«, Erklärung des GV zur Fachtagung 2003</p> <p>»Nachdem wir die Schulen überall an das Internet angeschlossen haben, sollten die Verantwortlichen in den Ländern und Kommunen dafür sorgen, dass alle Schulen in Deutschland auch an das umfangreiche Netzwerk kultureller Einrichtungen und Angebote angebunden werden...Da die Ganztagschule gerade auch nach der Pisa-Debatte in allen Ländern ausgebaut werden soll, böten sich neue Formen der Kooperation an...Wir müssen aus dem Dauerstadium der Modellversuche und Einzelprojekte herauskommen und Einzelprojekte herauskommen und praktikable dauerhafte Allianzen für Kreativität zwischen Schule und Kultur stiften.« (2003)</p> <p>»Die Ganztagschule bietet Raum für das Erleben und Erfahren von Kunst und Kultur vor allem in eigener Kreativität. Je früher sich Publikum bildet, desto gebildeter, sensibler und interessierter wird es später sein. Kulturelle Kompetenz ist eine Schlüsselkompetenz für die Kunst des Lebens. Kulturelle Bildung ist die kreative Allianz zwischen Bildung, Kunst und Kultur.« (2005)</p>	<p>»Es ist ein Fehler des deutschen Bildungssystems, dass wir nicht nur die verschiedenen Schultypen zu stark aufgliedern, sondern auch die kulturelle Bildung in eigenen, meist unterfinanzierten und von den Schulen getrennten Einrichtungen anbieten. In Frankreich und Großbritannien gibt es umfangreiche Programme und ausreichend Mittel seitens der Bildungsministerien für den Einsatz von Künstlern an Schulen...Wir sollten vom europäischen Ausland lernen und gerade angesichts des überdurchschnittlichen Ausfalls von Unterricht in den Städten für das Schulwesen nutzen.</p> <p>Die Länder müssen dafür die Rahmenbedingungen schaffen, denn sie sind für das Bildungsangebot der Schulen verantwortlich.« (2003)</p>	<p>»Die Kulturpolitische Gesellschaft wird sich nun für eine bundesweite Initiative »Schulen ans kulturelle Netz« einsetzen und den Dialog zwischen Bildungs-, Schul- und Kulturpolitikern verstärken...</p> <p>Wir hören so oft Sonntagsreden zur Bedeutung von Kreativität und Selbstbestimmung, trainieren diese Fähigkeiten im schulischen Alltag durch die Konzentration auf »Wissensvermittlung« ab und schicken später Führungskräfte und Arbeitnehmer wieder in Kreativitätsseminare. Wir müssen aus dem Dauerstadium der Modellversuche und Einzelprojekte herauskommen und praktikable dauerhafte Allianzen für Kreativität zwischen Schule und Kultur stiften.« (2003)</p> <p>»Das Sich-Einlassen auf die Künste sollte in den Kindergärten und Grundschulen beginnen. Es sollte sich durch alle Lebensstadien und Bildungsangebote ziehen. Kunst- und Musikunterricht, erteilt von ausgebildeten Kunst- und Musiklehrern, gehört an jede Schule ... Zeitgemäße Kulturpolitik verfolgt deshalb einen integralen Ansatz, der Kultureinrichtungen, Schulen und weitere Bildungsträger zusammenführt und miteinander ins Gespräch bringt.« (2005)</p>	<p>Quelle: Kulturpolitische Gesellschaft (2003): »Schulen ans kulturelle Netz!«. Erklärung des GV anlässlich des 47. Loccumer Kulturpolitischen Kolloquiums, 1. März 2003. Online im Internet: http://www.kupoge.de/kupopresse_2003.htm</p> <p>Kulturpolitische Gesellschaft/ Bundeszentrale für politische Bildung (2005): »<i>publikum.macht.kultur</i>. Kulturpolitik zwischen Angebots- und Nachfrageorientierung«. Pressemitteilung vom 25. 6.2005. Online im Internet: http://www.kupoge.de/kongress/2005/erklaerung.pdf</p> <p>Erklärung: Die Tagungsdokumentation des Kolloquiums beinhaltet nicht die Erklärung »Schulen ans kulturelle Netz!« Burmeister, Hans-Peter (Hrsg.) (2003): »<i>Schulen ans kulturelle Netz!</i> Kooperationen zwischen kultureller Weiterbildung und Ganztagschule. 47. Loccumer Kulturpolitisches Kolloquium«. 303 S. Stadt Leipzig / Kulturpolitische Gesellschaft u.a. (Hrsg.) (2004): »<i>Jugendkultur: Kontrapunkt: e-kultur</i>. Städtische Kulturangebote für die Jugend – wie finden sie Resonanz bei den Adressaten, Tagungsdokumentation«, Leipzig, 48 S.</p>

<p>»inter.kultur.politik«, Stellungnahme zum Kongress 2003</p> <p>»Deutschland ist de facto ein Einwanderungsland und wird auf Grund der demografischen Entwicklung voraussichtlich auch weiterhin auf Zuwanderung angewiesen sein. Damit steht die bundesdeutsche Gesellschaft vor einer Integrationsaufgabe, die auch kulturell zu bewältigen ist.«</p> <p>»Es geht nicht nur um mehr Geld, sondern auch um mehr Qualität und Nachhaltigkeit. Die aus den europäischen Traditionen des 18. und 19. Jahrhunderts erwachsenen Kultureinrichtungen, allen voran die großen Staats- und Stadttheater, die Kunstmuseen und ihre historischen, naturkundlichen und auf Technikgeschichte ausgerichteten Verwandten sind häufig noch orientiert an einem Begriff des nationalen kulturellen Erbes, der für die neuen »hybriden« Kulturen in der multietnischen Gesellschaft verschlossen ist und deshalb als alleinige Zukunftskonzeption immer weniger trägt.</p> <p>Es kommt darauf an, Bedingungen zu schaffen, die in den ethnisch geprägten Wohnvierteln jungen Menschen die Chance gibt, eigene Brücken zur Integration in die »Mehrheitsgesellschaft« zu bauen. Kulturpolitik kann hier zu einem Ansatz eines neuen Verständnisses von Integration werden.«</p>	<p>»Migration ist eine globale Tatsache. Leider wird sie vorwiegend als Problem gesehen, das die Gesellschaft von außen betrifft oder bedroht, ohne die darin angelegten Chancen und Potenziale zur Kenntnis zu nehmen.«</p> <p>»Öffentliche und private Kultureinrichtungen leisten zwar auch heute schon einen wichtigen Beitrag zur Kommunikation und Verständigung zwischen den Menschen, die einen unterschiedlichen kulturellen Hintergrund haben. Sie haben jedoch ihre Möglichkeiten, zur kulturellen Integration beizutragen und Migration als kulturellen Prozess zu thematisieren, bei weitem noch nicht ausgeschöpft.«</p> <p>»Die positiven Ansätze einer interkulturellen Kulturarbeit in Stadtteilen, Kirchengemeinden oder Jugendzentren werden nicht ausreichend zur Kenntnis genommen und kaum systematisch gefördert. Etats für interkulturelle Arbeit fehlen in den öffentlichen Haushalten der Kommunen, der Länder und des Bundes fast völlig. Zu bedauern ist auch der Mangel an Standards und Qualitätskriterien, die die Förderpolitik produktiver und effizienter machen könnten.</p> <p>Die Position der interkulturellen Kulturarbeit ist nicht nur schwach in den öffentlichen Haushalten, sondern auch in den verbandlichen Strukturen des kulturpolitischen Netzwerkes.«</p>	<p>»Die Realität einer kulturell und religiös pluralen Gesellschaft und das Veränderungspotential der kulturellen Globalisierung müssen stärker wahrgenommen werden und den Ausgangspunkt bilden für eine konzeptionelle Neuorientierung der innerstaatlichen und auswärtigen Kulturpolitik. Es gilt, auf die kulturellen Potenziale aufmerksam zu machen, die durch Migration entstehen, statt diese immer nur unter dem Gesichtspunkt ihrer möglicherweise problematischen sozialen Folgen zu diskutieren. Wir brauchen eine interkulturell qualifizierte Kulturpolitik, die die kulturellen Bedürfnisse und Interessen der MigrantInnen ernst nimmt und die in der Zuwanderung angelegten kulturellen Chancen und Potentiale aufgreift, damit das vielgestaltige kulturelle Leben in Deutschland neue Impulse erhält. Kommunen und Länder sind aufgefordert, sich trotz der gegenwärtigen Finanzkrise und Strukturprobleme dieser Herausforderung über punktuelle Experimentier- und Förderprogramme hinaus nachhaltig zu stellen. Aber auch der Bund sollte ein Zeichen setzen und Anreize dafür schaffen, dass die vorhandenen Ansätze interkultureller Arbeit gestärkt werden. Diese Aufgabe anzunehmen, ist nicht nur eine Frage gesellschaftspolitischer Verantwortung der öffentlichen Kulturpolitik, sondern liegt auch in ihrem Eigeninteresse. Die Zukunft der Kulturpolitik ist interkulturell!«</p>	<p>Quelle: Kulturpolitische Gesellschaft (2003): »Die Zukunft der Kulturpolitik ist interkulturell.« Stellungnahme der Kulturpolitischen Gesellschaft und der Bundeszentrale für politische Bildung zum zweiten Kulturpolitischen Bundeskongress »inter.kultur.politik – Kulturpolitik in der multietnischen Gesellschaft« am 26./27. Juni 2003 in Berlin.</p> <p>Online im Internet: http://www.kupoge.de/presse/erklaerung.pdf</p> <p>Weitere Literatur: Kulturpolitische Gesellschaft e.V. (Hrsg.) (2004): »inter.kultur.politik. Kulturpolitik in der multietnischen Gesellschaft, Dokumentation des 2. Kulturpolitischen Bundeskongresses am 26. und 27. Juni 2003 in Berlin«, Bonn/Essen, 214 S.</p> <p>Kulturpolitische Gesellschaft (2003): »Interkultureller Dialog beginnt mit Bildung«. Pressemitteilung vom 26.6.2003</p> <p>Online im Internet: http://www.kupoge.de/presse/030626_interkultureller_dialog.htm</p>
--	---	---	---

Institution / Verband

Deutscher Städtetag (DST)
 Präs.: Christian Ude, Gf.: Stephan Articus
 Lindenallee 13-17, 50968 Köln
 Tel. 021-3771-0, Fax: 0221-3771-128
 post@staedtetag.de, <http://www.staedtetag.de>
 Mitgl.: 5 500 Städte, zehn höhere Kommunalverbände, Regional- und Fachverbände als außerordentliche Mitglieder

Ausgangslage und Ziele	Problembeschreibung	Handlungsempfehlungen und Forderungen	Literatur
<p>»Orientierungshilfe zu Jugendkunstschulen« und »Leitbild für die Stadt der Zukunft«, 2003</p> <p>»Nachdem sich der Deutsche Städtetag in der jüngsten Vergangenheit für eine Reihe spartenbezogener Handlungsfelder zum Nebeneinander kommunaler und privater Kulturinitiative bekannt hat, erscheint das spartenübergreifende Konzept der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen in besonderer Weise geeignet, dem aktuellen und künftig noch zunehmenden Bedarf an Kooperation und Vernetzung von Angeboten der kulturellen Kinder- und Jugendbildung in den Städten zusätzliche Substanz, Kontur und Dynamik zu verleihen.«</p> <p>»Anhaltspunkte für diese Annahme (red.: s. Ausgangslage) bieten insbesondere die Handlungsprioritäten eines künftigen kommunalen Kulturleitbilds (Bürgernähe, Stärkung der Demokratie, Partizipation, Integration, Vernetzung) und die seit den Pisa-Studien unabwägbaren Gestaltungsdefizite einer zukunftsfähigen und nachhaltigen Bildungsgesellschaft, in der die kulturelle Bildung eine zentrale Rolle einnimmt.« (2003a: 6)</p> <p>»Die Städte in Deutschland sind besondere Orte... Die Städte sind die Kristallisationspunkte unseres kulturellen Lebens, ... der Kommunikation und der Integration, Städte stiften Identität. Sie sind die Zentren der geschichtlichen Entwicklung und gleichzeitig Orte der Modernisierung, Städte sind die Orte der Wissenschaft, Forschung und der Bildung. Städte sind die wichtigsten Träger öffentlicher Dienstleistungen und Infrastrukturen. Ohne die Städte sind Staat und Gesellschaft nicht funktionsfähig. Vom Wohl der Städte</p>	<p>»In diesem Zusammenhang ist es strukturell wichtig, dass die erwünschte Innovationsdynamik (Projektkonzepte) sich unterhalb eines minimalen Professionalisierungsniveaus nicht verlässlich verfestigen lässt. Umgekehrt erfordert Jugendkunstschulmanagement im hauptberuflichen Fach oberhalb einer Professionalisierungsschwelle die (u.U. sehr weitgehende) Freistellung von eigener pädagogischer Praxis für Steuerungs- und Managementaufgaben. Vor allem in angegliederten Jugendkunststadien auf schmalerer hauptamtlicher Personalsgrundlage wird diese Tatsache oft übersehen.« (2003a: 13)</p> <p>»Als Träger und Gewährleister von Kinder- und Jugendkulturarbeit als Querschnittsaufgabe zur Zukunftssicherung: (Kommunales Gesamtkonzept der Landeshauptstadt München) können die Kommunen den Wandel der Kinder- und Jugendkulturarbeit von einer freiwilligen Leistung zu einer Selbstverwaltungspflichtaufgabe nur dann erfolgreich gestalten und moderieren, wenn der gesamtstaatliche Bildungsauftrag auch partnerschaftlich getragen wird.« (2003a: 16)</p> <p>»Bildungseinrichtungen der Zukunft werden entsprechend erweiterte Lern-, Betreuungs- und Förderangebote entwickeln müssen, die an konkreten Lebenssituationen und Problemen der Menschen ansetzen. Sie müssen die Stadt mit ihrem sozialen und wirtschaftlichen Umfeld verstärkt einbeziehen. Hierzu gehört auch die selbstverständliche Nutzung der modernen Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten in allen Phasen des Lernens und Lebens. Bildungseinrichtungen in diesem</p>	<p>"Kommunaltypisch spricht vieles dafür, dass die Zukunft der Bildungsgesellschaft maßgeblich von Gewährleistung, Ausbau und Vernetzung von Elementen kultureller Jugendbildung geprägt sein wird. Anhaltspunkte hierfür bieten insbesondere der hohe Innovationsbedarf im Bildungswesen der Kommunen als Schulträger und Kulturverantwortlicher, das große Innovationspotential von Jugendkunstschulen in der kulturpädagogischen Konzeptentwicklung bei hoher Effizienz sowie das vitale Interesse von Bund, Ländern und Gemeinden an der Erprobung und Versteigerung neuer Kooperationsmodelle von kulturellen Bildungsangeboten in Schule, Jugend und Kultur. Die Städte sind daher gut beraten, vorhandene Jugendkunstschulansätze und kulturpädagogische Angebote zu sichern und auszubauen bzw. noch fehlende Strukturen und Netze anzuregen und zu entwickeln. Bund und Länder werden aufgefordert, bei der Gestaltung der Rahmenbedingungen Mut zum Experiment und zum Erproben neuer kreativer Allianzen zu beweisen, in denen die Jugendkunstschule nach Konzept und Programm eine Schlüsselstellung einnehmen könnte, und die konzeptionelle Stärke der Jugendkunstschulen durch strukturelle (auch förderpolitische) Verankerung in der Bildungsreform zu nutzen..."</p> <p>Landespolitisch soll die oft geäußerte Wertschätzung jugendkultureller Angebotsinnovation sich auch in förderpolitischem Engagement niederschlagen, beispielsweise durch Bestandssicherung vorhandener Landesförderung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gewährleistung landeszentraler Infrastrukturen - Bereitstellung von Projektfördermitteln speziell für 	<p>Quellen: Kulturausschuss des Deutschen Städtetages (2003a): »Jugendkunstschulen/ Kulturpädagogische Einrichtungen als Elemente der kulturellen Jugendbildung in den Städten. Eine Orientierungshilfe.« Köln/Berlin. 36 S.</p> <p>Deutscher Städtetag (Hrsg.) (2003b): »Leitbild für die Stadt der Zukunft. Beschluss der 32. ordentlichen Hauptversammlung des Deutschen Städtetages am 15. Mai 2003 in Mannheim«. Köln/Berlin</p> <p>Erläuterung: Die Bundesvereinigung der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen (BUKE) unterstützte den Deutschen Städtetag bei der Erstellung der Orientierungshilfe durch fachliche Beratung.</p>

<p>hängt der Zusammenhalt unseres Gemeinwesens ab. Trotz dieses hohen Stellenwertes der kommunalen Selbstverwaltung sehen sich die Städte zunehmend dem Verlust ihrer Handlungs- und Entscheidungsspielräume ausgesetzt. Entwicklungen auf Bundes-, Landes- und der Europäischen Ebene hohlen das Wesen der kommunalen Selbstverwaltung aus.« (2003b: 5)</p> <p>»Kulturelle Bildung erschließt die Künste und zugleich kreative Potenziale im Sinne einer kulturellen nachhaltigen Entwicklung in der Stadt. Diese beruhen wesentlich auf einem Bildungsangebot der Stadt, das mehr leisten muss als die Vermittlung anwendungsorientierten Wissens.« (2003b: 11)</p>	<p>Sinne sind zukünftig nicht mehr geschlossene Systeme, sondern vielmehr als Orte der gesellschaftlichen Öffentlichkeit auch Sozialisations- und Integrationsinstanz.« (2003b: 10)</p>	<p>Kinder- und Jugendkulturarbeit</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entwicklung dynamischer und flexibler Förderinstrumentarien für Einrichtungen und Angebote - Einbeziehung der Jugendkulturschule als Baustein kultureller und allgemeiner Bildung in die Jugend- und Bildungsentwicklungsplanung der Länder, u.a. durch Beteiligung an den Rahmenvertragswerken zur Ganztagschuldebatte. <p>Bundespolitisch wünschenswert sind Initiativen und flankierende Maßnahmen zur effizienteren, wirksamen und sichtbaren Verankerung von Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen im Prozeß der Bildungsreform, insbesondere durch Gewährleistung bundeszentraler Infrastrukturen und Kommunikationsressourcen zum breitenwirksamen Innovationstransfer«. (2003a: 16)</p>	
---	---	---	--

Institution / Verband

Deutsche UNESCO-Kommission

Gen.sekr.: Dr. Roland Bernecker

Colmantstr. 15, 53115 Bonn

Tel.: 0228-60497-17, Fax: 0228-60497-30

sekretariat@unesco.de, <http://www.unesco.de/>

Gründung Unesco 1946, Beitritt der Bundesrepublik 1951, DDR 1972; 191 Mitgliedstaaten; Mittlerorganisation der Auswärtigen Kulturpolitik

Ausgangslage und Ziele**»Nachhaltigkeit lernen. Hamburger Erklärung«, 2003**

Begrüßt wird der Beschluss der UN-Vollversammlung, eine Weltdekade »Bildung für nachhaltige Entwicklung« auszurufen, da damit auf die Bedeutung von Bildung und lebenslangem Lernen für eine umfassende Nachhaltigkeit hingewiesen werde.

»Die Orientierung der Kultur- und Bildungsinstitutionen und der Bildungsinhalte auf das Leitbild nachhaltiger Entwicklung ist eine grenzüberschreitende, weltweite Gemeinschaftsaufgabe, für die Erfahrungen und Ideen aus allen Ländern zusammengetragen werden müssen. Dabei geht es nicht nur um Schulen, Hochschulen, Weiterbildungseinrichtungen oder Forschungsinstitute: Lernorte sind auch Kindergärten, Vereine, Betriebe, Familien. Es bedarf der Veränderung von Einstellungen, Denkstilen und Verhaltensweisen der gesamten Bevölkerung. Besonders die Industriegesellschaften sind aufgerufen, nachhaltige Wirtschaftsweisen und neue Konsummuster zu entwickeln. Dabei müssen die Wechselwirkungen zwischen ökologischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Prozessen beachtet werden. Ziel ist ein Generationenvertrag, in dem die heute lebenden Menschen sich verpflichten, bei der Erfüllung ihrer Bedürfnisse die Erhaltung gleicher Optionen für künftige Generationen zu berücksichtigen.«

Problembeschreibung

»Bildung für nachhaltige Entwicklung erfordert Lehrer, Erzieher, Ausbilder und eine Vielzahl von Multiplikatoren. Bestehende Ausbildungsdefizite sollten identifiziert und ausgeglichen werden.«

Handlungsempfehlungen und Forderungen

»Bestehende Netzwerke wie die UNESCO-Projektschulen, die europäischen Umweltschulen oder die BLK 21 Schulen, sollten intensiv für den Transfer von Innovationen genutzt werden und entsprechende Förderung erhalten. Die bisher erprobten Projekte sollten ausgeweitet und in die Unterrichtspraxis der einzelnen Schulstufen integriert werden.«

»Die außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung sollte nach dem Beispiel der »Lernenden Regionen« in Zusammenarbeit mit lokalen Initiativen zur Umsetzung der Agenda-21 und nichtstaatlichen Organisationen, Vereinen, Stiftungen und Bürgerinitiativen sowie Museen, kulturellen Einrichtungen, Künstlern, Medien und Bildungsdienstleistern entwickelt werden. Netzwerke wie Umwelzzentren, entwicklungspolitische Organisationen, UNESCO-Biosphärenreservate und Weiterbestätten sind hervorragend geeignet, das Nachhaltigkeitslernen durch innovative Projekte voranzutreiben.«

Literatur

Quelle: Deutsche UNESCO-Kommission (2003): »*Nachhaltigkeit lernen*. Hamburger Erklärung der Deutschen UNESCO-Kommission zur Dekade der Vereinten Nationen: »Bildung für nachhaltige Entwicklung. (2005 – 2014)«. Online im Internet: <http://cekaade.org/hintergrundmaterial/HamburgerErklaerung.pdf>. In: Unesco heute, Heft 3-4/03, S.23-24«

Erklärung:

Knüpft an die Konzeption »Bildung für nachhaltige Entwicklung«, wie sie im Kapitel 36 der Agenda-21 zur »Förderung der Schulbildung, des öffentlichen Bewusstseins und der beruflichen Aus- und Fortbildung« aufgezeigt werden. (Resolution der 58. Hauptversammlung der DUK, Köln, Sept. 1998). Bund und Länder wurden aufgefordert, »ihre Anstrengungen zu verstärken, um das Thema »nachhaltige Entwicklung« im umfassenden Sinn in Schulen, Hochschulen und sonstigen Bildungseinrichtungen zu verankern.«

Weitere Literatur:

Leicht, Alexander (2004): »*DUK koordiniert VN-Dekade »Bildung für nachhaltige Entwicklung« in Deutschland*. Koordinierungsstelle mit Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung eingerichtet«. In: Unesco heute, Heft 2/04, 51. Jg., S. 37-40

Baaden, Andreas (2003): »*Bildung für nachhaltige Entwicklung, Umsetzung in Deutschland*«. In: UNESCO heute, Heft 1-2/03, S. 91-94

3.1.2 Fachverbände kultureller Bildung

Die *Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung* hat der Enquete-Kommission »Kultur in Deutschland« des Deutschen Bundestages bereits in der öffentlichen Expertenanhörung zur kulturellen Bildung am 8. März 2004 eine Stellungnahme (gemeinsam mit dem *Deutschen Kulturrat*⁷) vorgelegt, in der auch auf Fragen zu Defiziten »in der Verbindung von Bildungs- und Kultureinrichtungen« sowie zu »institutionellen, personellen und fachlichen Voraussetzungen für (lebenslange) kulturelle Bildung in Schulen, Kindergärten, Kultureinrichtungen, Weiterbildungseinrichtungen« geantwortet wurde.

Darin wird darauf verwiesen, dass es etwa in den Niederlanden und Schweden für Kultureinrichtungen eine »Bindung der Kulturförderung an die Verpflichtung zur Jugendarbeit« gebe, die auch für Deutschland übernommen werden sollte.

Nicht zuletzt begründet mit der Humboldtschen Tradition, Bildung und Kultur als zusammengehörig anzusehen, gehen weitere Forderungen in Richtung Ausbau und Stärkung der pädagogischen Abteilungen an den großen Kultureinrichtungen. So sei »das Selbstverständnis der Kultureinrichtungen zu stärken, ein »kultureller Kristallisationspunkt« in der Gemeinde sein zu wollen und offensiv Partnerschaften mit pädagogischen Einrichtungen (Schule, Jugendarbeit) oder Betrieben zu suchen.« Und: »Ein Museum ohne Museumspädagogen sollte ebenso wenig vorstellbar sein wie ein Theater ohne Theaterpädagogen.« Einerseits zeichne sich der Arbeitsbereich seit 20 Jahren durch eine Professionalisierung aus, andererseits sei es »gerade in diesem Bereich in der letzten Zeit zu erheblichen Kürzungen gekommen«.

Handlungsbedarf wird auch angesichts der Diskriminierung der kulturellen Bildung als Weiterbildung und bei der Aufrechterhaltung eigener Förderstrukturen gesehen. (s. Tabelle 3 im Anhang).

Auch der *Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen* (*bjke*) hat an der öffentlichen Anhörung zur Kulturellen Bildung der *Enquete-Kommission* teilgenommen und zu den Fragen Stellung bezogen. Er verweist dabei auf die unterschiedlichen Organisationskulturen und Begriffsverständnisse der Bildungseinrichtungen (insbesondere der Schulen) und der außerschulischen Kunst- und Kultureinrichtungen als Erschwernis für eine gelingende Kooperation. Handlungsbedarf gibt es danach vor allem in der institutionellen Absicherung der Einrichtungen im außerschulischen Bereich sowie der personellen Qualifizierung und konzeptionellen Fundierung der kulturpädagogischen Arbeit. (Kamp 2004)⁸

Seitens des *Verbandes der Musikschulen* (*VdM*) wurde im Rahmen derselben Anhörung insbesondere darauf hingewiesen, dass die Verbindung allgemeinbildender Schulen (als verpflichtenden Landeseinrichtungen) und Musikschulen (als kommunale Einrichtungen und freiwillige Leistungen) durch ihre rechtliche Unterschiedlichkeit erschwert werde; so könnten etwa Musikschullehrer die Leistungen der Schüler nicht in einem verbindlichen System bewerten. (Eicker 2004) Ferner wird auf die Diskrepanz hinsichtlich Kontinuität

7 Verfasst von Prof. Dr. Max Fuchs als Vorsitzendem der Bundesvereinigung sowie des *Deutschen Kulturrats* unter Mitarbeit von Ina Bielenberg und Gabriele Schulz.

8 Zum gesamten Themenkomplex Jugendkunstschulen s. auch Eickhoff 2003.

und Planbarkeit hingewiesen, »da eine auch nur annähernd vergleichbare finanzielle Absicherung im Falle der Musikschulen nicht gegeben ist.«

In einer gemeinsamen Erklärung des Verbandes mit dem *Verband Deutscher Schulmusiker (vds)* vom März 2001 wird darauf hingewiesen, dass es keine Konkurrenz zwischen Musikschule und Musikunterricht gebe, sondern diese sich ergänzten. (VdM/vds 2001)

Weitere Verbände tragen Einzelaspekte hinzu, so weist etwa die *Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK)* auf die besonderen Herausforderungen durch die medientechnische Entwicklung hin und der *Bundesverband Jugend und Film e. V. (BJF)* sieht Handlungsbedarf bei der Weiterentwicklung des Schulfilmkanons.

Auf die generelle Notwendigkeit einer Verstärkung der Unterrichtsangebote im Bereich der ästhetischen Bildung (in einigen Bundesländern ist in den achtziger und neunziger Jahren das Fach Darstellendes Spiel⁹ eingeführt worden) macht etwa der Bundesverband Darstellendes Spiel aufmerksam und fordert unter anderem eine Qualitätssicherung über universitäre Lehrerbildung und institutionalisierte Fort- und Weiterbildung.

Weitere Verbände tragen Einzelaspekte hinzu, so weist etwa die *Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK)* auf die besonderen Herausforderungen durch die medientechnische Entwicklung hin und der *Bundesverband Jugend und Film e. V. (BJF)* sieht Handlungsbedarf bei der Weiterentwicklung des Schulfilmkanons.

Die Berufsverbände einzelner Pädagogikfelder wie Tanz-, Museum-, Theater und Kunstpädagogik fordern

- gesetzliche Sicherung der Berufsbezeichnung
(u. a. *Berufsverband für Tanzpädagogik e. V.*)
- Fach als grundständiger Bestandteil des Lehrplans in der Schule
(u.a. *Bundesverband Theaterpädagogik e. V.*)
- Akzeptanz der kulturellen Bildung durch Förderung der politischen Handlungsebenen
(u. a. *Bund deutscher Kunstzieher e. V.*)
- Zusammenarbeit von Pädagogen im schulischen und außerschulischen Bereich
(u. a. *Bundesverband Museumspädagogik e. V.*)
- Finanzielle Unterstützung
(u. a. *Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur*)

9 Gerd Taube, der Leiter des *Kinder- und Jugendtheaterzentrums in der Bundesrepublik Deutschland*, hat in seiner Antwort auf die Fragen der *Enquete-Kommission* zum öffentlichen Expertengespräch zur kulturellen Bildung am 8. März 2004 darauf hingewiesen, dass sich dieses Fach fast ausschließlich mit der eigenen Kunstproduktion der Schüler befasst, es daher um den Aspekt der Rezeption erweitert werden müsse zum Fach Theater. (Taube 2004: 2; ähnlich Schneider 2004: 6)

Die Verzahnung von schulischen und außerschulischen Angeboten der kulturellen Bildung wird zwar hinsichtlich bürokratischer Hürden als kompliziert und beschwerlich kritisiert, aber dennoch als notwendiger Bestandteil der kulturellen Bildung gefordert. Demnach sind sowohl die Bildungsträger selbst in der Pflicht, Lösungen zu finden als auch die politisch Verantwortlichen, Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit zu geben, die allen Beteiligten gerecht wird. Eine konkrete Form der Koexistenz schulischer und außerschulischer Bildung ist die Ganztagschule, die von vielen Fachverbänden kultureller Bildung nicht als Experimentierfeld gesehen wird, sondern als realistische Alternative des derzeitigen Schulsystems betrachtet.

Tabelle 2: Fachverbände kultureller Bildung

Institution / Verband	Ausgangslage und Ziele	Problembeschreibung	Handlungsempfehlungen und Forderungen	Literatur
<p>Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (BKJ) Vors.: Prof. Dr. Max Fuchs, Gf.: Hildegard Bockhorst Küppelstein 34, 42857 Remscheid Tel.: 02191-79 43 92, Fax: 02191-79 43 89 bockhorst@bkj.de, www.bkj.de</p> <p>Dachverband, Zusammenschluss von 48 bundesweit agierenden Fachverbänden, Institutionen und Landesvereinigungen Kultureller Jugendbildung</p>	<p>Vier Positionspapiere zu Bildung und Medien (1999), Europa (2004) und Jugend (2003)</p> <p>»Kulturelle Bildung, verstanden als Allgemeinbildung, ist die Befähigung des einzelnen Menschen, die komplexen gesellschaftlichen Veränderungen begreifen und mitgestalten zu können. Vor allem der Wandel der Arbeitsgesellschaft, die Entwicklungen der Informations- und Kommunikationstechnologien, die Globalisierungsprozesse und die Ökonomisierung des gesamten Lebens fordern ein verstärktes bildungspolitisches Engagement, das auch die kulturelle Bildung entschieden mit einbezieht.« (2000a)</p> <p>»Die neuen digitalen Medien« sind »immer auch kulturelle Medien. Daher sind sie zentraler Bestandteil der kulturellen Bildung und müssen als solches vermittelt werden, um bei der Mediengeneration nachhaltig zu wirken. Kulturelle Medienbildungsarbeit vermittelt eine erweiterte Medienkompetenz, die den aktiven Umgang mit den neuen Medien einbettet in künstlerische Experimente, in reale Lebenswelten, in sinnliche Erfahrungsformen und das symbolische Spiel mit Wirklichkeiten.« (2000b)</p> <p>»Die öffentliche Verantwortung für die Kultur des Aufwachsens drückt sich darin aus, dass sich insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg eine</p>	<p>»Besonders auf das Leben von Kindern und Jugendlichen wirken sich die veränderten und sich verändernden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturen aus. Das Aufwachsen junger Menschen in Deutschland wird heute zunehmend bestimmt durch wenig konstante Kleinfamilienverhältnisse, problematische Beschäftigungs- und Ausbildungsmöglichkeiten, finanzielle und sozialräumliche Ungleichheiten, Umwelt- und Gesundheitsrisiken sowie ein multikulturelles und multimediales Lebensumfeld.« (2000a)</p> <p>»Es ist davon auszugehen, dass sich in Zukunft in den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen virtuelle und reale Wirklichkeiten mischen, so dass kulturelle Bildungsarbeit für all diese Welten Zugangs- und Gestaltungsmöglichkeiten bereitstellen muss.</p> <p>Die Steuerung der Medienverbreitung und der digitalisierten Globalisierung wird sowohl im Bereich der »Hardware« als auch der »Software« bisher vor allem durch die Wirtschaft und den Markt dominiert. Dabei entstehen Differenzen zwischen Gewinn-Erwartungen und den Medieninteressen von Kindern, Jugendlichen und Familien. Es ist dabei insbesondere darauf zu achten, dass es nicht zu neuen sozialen Ungleichheiten kommt und die Dimension der Partizipation berücksichtigt wird.« (2000b)</p>	<p>Wir fordern »einen breiten gesellschaftlichen Diskurs über Bildung, die Beteiligung der Träger kultureller Kinder- und Jugendbildung an diesem Diskurs, ein verstärktes bildungspolitisches Engagement für Kulturelle Bildung, entsprechend der gesellschaftlichen Bedeutung von Kunst und Kultur.« (2000a)</p> <p>»Auch überregional muss es zu einer erweiterten Strukturbildung durch Vernetzung der Ebenen Stadt, Land, Bund, International kommen. Dies ermöglicht den Kompetenzaustausch und die notwendige Querschnittsorientierung. Es gilt, dies ebenso für die verschiedenen Sparten der Kunst und die Institutionen und Einrichtungen von Kultur und Bildung zu realisieren. Ein neu zu errichtendes »Netzwerk Kinder- und Jugendkultur« kann die Chance sein, als digitale Informations- und Kommunikationsplattform sowohl die Organisationen und Einrichtungen der kulturellen Bildung als auch interessierte Kinder, Jugendliche und KulturpädagogInnen miteinander zu verbinden.« (2000b)</p> <p>»Wir fordern:</p> <ul style="list-style-type: none"> - von Kommunen und Bundesländern, sich nicht, wie in weiten Teilen Deutschlands zu beobachten ist, aus der Förderung internationaler Jugendaustauschmaßnahmen zurückzuziehen! - Es macht keinen Sinn, die Förderung von Begegnungen mit Jugendlichen und Fachkräften 	<p>Quellen: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.) (2004): »Berliner Positionspapier zur kulturellen Jugendbildung in Europa«.</p> <p>Verabschiedet auf der Mitgliederversammlung des BKJ am 2.10.2004</p> <p>Online im Internet: http://www.bkj-remscheid.de/index.php?id=14&backPID=14&be_gin_at=7&swords=kulturelle%20jugendbildung&t_news=1319</p> <p>Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.) (2003): »Kinder und Jugendliche stärken. Zum Gestaltungsauftrag der Träger kultureller Kinder- und Jugendbildung.«</p> <p>Jugendpolitisches Positionspapier.</p> <p>Verabschiedet auf der Mitgliederversammlung des BKJ vom 5.10.2003. Online im Internet: http://www.bkj-remscheid.de/fileadmin/downloads/jugend-kulturbildung/jupospapier.pdf</p> <p>Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.) (2000): »Bildungspolitisches Positionspapier der BKJ. Weimarer Erklärung zur Zukunft von Bildung und Kultur.« Remscheid</p> <p>Darin enthalten folgende Positionspapiere, die auf der Mitgliederversammlung des BKJ in Weimar am 23.10.1999 verabschiedet wurden: (2000a): <i>Bildungspolitisches Positionspapier</i> (2000b): <i>Medienpolitisches Positionspapier</i></p> <p>Positionen online im Internet: http://www.bkj-remscheid.de/index.php?id=22</p>

<p>leistungsfähige und vielseitige Struktur entwickelt hat, die dem Anspruch der Kinder und Jugendlichen auf eine umfassende Bildung außerhalb der Schule gerecht wird. Bund, Länder und Kommunen arbeiten mit freien Trägern partnerschaftlich zusammen, um durch ein vielseitiges und anregendes Angebot Kinder und Jugendliche in ihrem Aufwachsen zu unterstützen.« (2003)</p> <p>»Unterschiedliche nationale und internationale Entwicklungen wirken sich auf die Rahmenbedingungen der kulturellen Jugendbildung in Deutschland und Europa aus. Dazu gehören:</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Vorbereitungen für einen ersten UNESCO-Weltgipfel zur kulturellen Bildung Anfang 2006 in Lissabon, - der erste Entwurf für eine UNESCO-Konvention zum Schutz kultureller Vielfalt, - die Wiederaufnahme der GATS-Verhandlungen der Welthandelsorganisation, - das gemeinsame Arbeitspapier des Europarats und der Europäischen Kommission zur Anerkennung nicht-formaler Bildungswirkungen in der Jugendarbeit, - die Neuwahl des Europäischen Parlaments und die Neukonstituierung des Parlamentsausschusses für Kultur, Jugend, Bildung, Medien und Sport, - die Neuordnung und Neubesetzung der EU-Kommission und ihrer Generaldirektionen für Kultur, Jugend und Bildung, - die Erweiterung der Auswärtigen Kulturpolitik durch das Auswärtige Amt hin zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik, - die Veränderungen in der Förderung des internationalen Jugendaustauschs durch das Bundesjugendministerium.« (2004) 	<p>»Aus Sicht der Träger kultureller Jugendbildung auf die aktuellen Aktions- und Förderprogramme der Europäischen Union in den Bereichen Jugend, Kultur und Bildung wird jedoch deutlich, dass die 1999 erfolgte Zusammenfassung und Abstimmung aller drei Bereiche in der Generaldirektion „Bildung und Kultur“ der EU-Kommission nicht erfolgreich umgesetzt werden konnte:</p> <p>Das Programm „Connect“, ein Versuch der besseren Verknüpfung von Kultur und Bildung, wurde letztlich in den zwei Bereichen getrennt ausgeschrieben. Die Ausschreibungen der in den Bildungs- und im Jugend-Programm verankerten „Gemeinsamen Aktionen“ sind dem Anspruch ihres Namens bisher in keinem Jahr gerecht geworden.</p> <p>Es ist nicht gelungen, der vielfältigen Trägerlandschaft aus dem Bereich der nicht-formellen kulturellen Jugendbildung eine adäquate Förderstruktur für multinationale Projekte zur Verfügung zu stellen.« (2004)</p>	<p>Begegnungen mit Jugendlichen und Fachkräften aus anderen Ländern allein dem Bundesjugendministerium und der Europäischen Kommission zu überlassen. Solche Begegnungen müssen integraler Bestandteil jeder zeitgemäßen Jugendkulturarbeit sein. Träger der kulturellen Jugendbildung brauchen deshalb dringend auch AnsprechpartnerInnen, Beratung und konkrete Förderung vor Ort durch die Kommunen und Bundesländer.</p> <ul style="list-style-type: none"> - vom Bundesjugendministerium (BMFSFJ) die Möglichkeit echter Projektförderung für die vielfältigen Formen internationalen Jugendkultur- und Fachkräfteaustauschs! - Die eng gefassten Richtlinien des Kinder- und Jugendplans des Bundes mit ihrer Beschränkung auf Mobilitätsförderung lassen eine adäquate Förderung internationaler Jugendkulturprojekte kaum zu und sollten deshalb flexibler gehandhabt werden können. - vom Bundesjugendministerium und vom Deutsch-Französischen Jugendwerk angemessene Mittel für den JugendkulturService international der BKJ! - Die BKJ muss dem Bedürfnis ihrer Mitgliedsorganisationen nach einem breiteren Engagement in der internationalen Zusammenarbeit durch verstärkte Förderung, Beratung und Qualifizierungsangebote endlich gerecht werden können. - vom Auswärtigen Amt und den Mitterorganisationen eine größere Anerkennung und eine verstärkte Kooperation mit dem internationalen Jugendkulturaustausch im Rahmen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik! - Die Träger des internationalen Jugendkultur- und Fachkräfteaustauschs wollen und können hier vielfältige Erfahrungen einbringen. Junge Menschen müssen verstärkt die Möglichkeit erhalten, mit ihren eigenen kreativen Ideen am Dialog zwischen den Kulturen teilzunehmen.« (2004) 	<p>Weitere Literatur:</p> <p>Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (2002): »Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung. Grundlagen Sachstand Positionen.« Remscheid</p> <p>Bundesvereinigung kulturelle Jugendbildung e.V. (Hrsg.) (2001): »Kulturelle Kinder- und Jugendbildung: Mit allen Sinnen in die Zukunft. Tätigkeitsbericht 2000.</p> <p>Eine ziel- und wirkungsorientierte Bilanz. Von A-Z: Themen und Aktivitäten. Fakten im Überblick. Positionen«. Remscheid</p> <p>Bundesvereinigung kulturelle Jugendbildung e.V. (Hrsg.) (2000): »Partizipation und Lebenskunst. Beteiligungsmodelle in der kulturellen Jugendbildung. Remscheid</p>
---	--	---	---

<p>Stellungnahme vom 8.3.2004</p> <ul style="list-style-type: none"> - Veränderte Bildungslandschaft - Ganztagschulen - Relevanz außerschulischer Lernformen - Fächerübergreifende Stärkung der kulturellen Bildung in den Schulen - In Deutschland hat sich eine vergleichsweise gut entwickelte Infrastruktur von Jugendkultureinrichtungen in der Breite möglicher Kunstpraxen herausgebildet. 	<p>Es gibt bislang keine Bindung der Kulturförderung an die Verpflichtung zur Jugendarbeit bei Kultureinrichtungen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - »Es wird eine verbindliche Perspektive für kulturelle Bildung in den genannten Bildungs- und Kulturoften benötigt, z. B. durch entsprechende gesetzliche Regelungen. <ul style="list-style-type: none"> - In Kultureinrichtungen müssen die entsprechenden pädagogischen Abteilungen in die alltägliche Arbeit verbindlich integriert werden. Möglich ist eine Berichterstattungspflicht zum Thema kulturelle Bildung auch bei Kultureinrichtungen. - Es könnten Anreizsysteme geschaffen werden, die die kulturpädagogische Arbeit von Kultureinrichtungen honorieren. <ul style="list-style-type: none"> - Verstärkung der Kooperation auf lokaler und regionaler Ebene. - Verbesserung der Qualifizierung (Aus- und Fortbildung) der Fachkräfte. - Keine weitere Diskriminierung der kulturellen Bildung. - Unterstützung der Initiativen zur Stärkung der nonformalen (kulturellen) Bildung im Sinne einer Anerkennung, auch mittels entsprechender Zertifikate. - Ermütigung zu generationsübergreifenden Arbeiten. - Aufrechterhaltung eigener Förderstrukturen im Außerschulischen.« (BKJ 2004, Pkt. 5) 	<p>Quelle: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ)/ Deutscher Kulturrat (DKR) (2004): »Stellungnahme zur öffentlichen Expertenanhörung der Enquete-Kommission »Kultur in Deutschland« des Deutschen Bundestags zur kulturellen Bildung am 8. März 2004«.</p> <p>Online im Internet: http://www.kulturrat.de/detail.php?detail=233&rubrik=5</p>
<p>Institution / Verband</p> <p>Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e.V. (BJKE)</p> <p>Vors.: Peter Kamp, Gf.: Mechthild Eickhoff</p> <p>Kurpark 5, 59425 Umma</p> <p>Tel.: 02303-69324 oder 65618, Fax: 02303-65057</p> <p>info-bjke@bjke.de, www.bjke.de/</p>			
<p>Ausgangslage und Ziele</p> <p>»Ganzheitlich bilden«, 2005</p> <p>Durch PISA notwendig gewordene Reorganisation von Jugend, Bildung und Kultur. Kulturelle Bildung als Schlüsselkompetenz angesichts der sich wandelnden und pluralisierenden Gesellschaft.</p> <p>» Jugendkunstschulen sind qualifizierte</p>	<p>Problembeschreibung</p> <p>Schulische Benotung individueller ästhetischer Arbeit kann Entwicklungsprozesse verhindern, der 45-Pflicht-Minuten-Takt ist nicht ausreichend für die Persönlichkeitsentfaltung über Kunst und Kultur. Grundsätzliches Problem ist, dass es keine gewachsene Verbindung zwischen den Schulen und den Kultureinrichtungen gibt.</p>	<p>Handlungsempfehlungen und Forderungen</p> <p>Ergebnisse der künstlerisch-ästhetischen Prozesse brauchen eine Öffentlichkeit über die schulische hinaus, etwa Museen oder Jugendzentren. Schule und Jugendkunstschule können gemeinsam Fortbildungsbausteine zur Qualifizierung der Mitarbeiter entwickeln und anbieten, als Partner sind kommunale, landes- und bundesweite</p>	<p>Literatur</p> <p>Quelle: BJKE (2005): »Ganzheitlich bilden. 12 Positionen zur Kooperation mit Ganztagschule. Online im Internet: http://www.bjke.de/downloads/12punkte.rf</p> <p>Erklärung:</p>

<p>Bildungspartner von Schule. Ihre Angebote zielen im aktiven Umgang mit Kunst und Medien, sinnlichem und symbolischem Material auf die ganzheitliche Bildung und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Sie fördern die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen über Wissensvermittlung hinaus.«</p>	<p>Die wenigen Kooperationen, die existieren, sind oft überpädagogisiert. Die Angebotsdifferenzierung in der BRD entspricht nicht der kulturellen und ethnischen Vielfalt der BürgerInnen. Räume mit fachspezifischer Infrastruktur müssen für eine anregende Lernumgebung und improvisierte Nutzung vorhanden sein. Die Bedingungen strukturschwacher Regionen dürfen keine Bildungsbenachteiligung hervorrufen. Schulen instrumentalisieren Kulturereignisse für ihre pädagogischen Zwecke, umgekehrt nehmen Kunsteinrichtungen häufig die kulturellen Interessen der Laien nicht ernst.</p> <p>Fehlen einer strukturierten Entwicklungsplanung und -moderation im Zusammenspiel freier und öffentlicher Träger; regionale Disparitäten in der Angebotsstruktur, mangelnde Kontinuität in der Arbeit wegen Projektarbeit und punktueller Kooperation, fehlende finanzielle, fachliche und personelle Substanz, um neue Ideen zu entwickeln, mangelnde wissenschaftliche Fundierung und Evaluation der Praxis.</p>	<p>Fortbildungseinrichtungen sowie entsprechende Hochschulinstitute und Akademien zu gewinnen. Die Finanzierung muss qualifiziertes Personal, Material- und Verwaltungskosten berücksichtigen.</p> <p>Standards, Kontraktformen und solide und flexible Finanzierungsmodelle sind zu entwickeln.</p> <p>Jugendkunstschule muss neben der Kooperation mit der Ganztagsschule außerschulischer Anbieter bleiben. Kulturelle Bildung sollte in die künstlerische Ausbildung in den verschiedenen Sparten integriert werden.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entwicklung von Qualitätskriterien - Rotation erfolgreicher Projektkonzepte (strukturierter Innovationstransfer) - Institutionalisierung kulturpädagogischer Dienste als einrichtungsübergreifende Service-, Beratungs- und Koordinierungsstellen - Entwicklung einer pädagogischen Diagnostik im Blick auf bestimmte Qualifikationen wie Bildlesekompetenz, Medienkompetenz etc. - Entwicklung von Modulen, die in allen grundständigen Ausbildungsgängen zur Anwendung kommen - Entwicklung von zertifizierbaren Qualifizierungsbausteinen in der Fort- und Weiterbildung. 	<p>Der BUKE fasst in zwölf Punkten seine Position zur Kooperation von Jugendkunstschule/ Kulturpädagogischer Einrichtung und Ganztagsschule zusammen. Sie ist Teil einer vierseitigen Arbeitshilfe, die dem infodienst Kulturpädagogische Nachrichten Nr. 74 /Januar 2005 mit dem Thema: »Kultur im Ganztage. Neue Wege zum Bildungserfolg: als Printversion eingehftet ist.</p> <p>Weitere Literatur: Siehe auch: Tabelle 1 – Deutscher Städtetag: Kulturausschuss des Deutschen Städtetages (2003a): »Jugendkunstschulen/Kulturpädagogische Einrichtungen als Elemente der kulturellen Jugendbildung in den Städten. Eine Orientierungshilfe.«. Köln/Berlin. 36 S.</p> <p>Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e.V. (BUKE)/ Quartier e.V. (Hrsg.) (2004): »Mit Kunst lernen, im Leben zu sein.« Dokumentation der bundesweiten Fachtagung vom 13. bis 15.11.2003 in Bremen, eingehftet in: infodienst Kulturpädagogische Nachrichten, Heft 70, Unna Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e.V. (Hrsg.) (2001): »Grenzgänge. Kulturelle Bildung zwischen Schule und Jugendarbeit. Grundlagen – Ideen – Projekte«. Unna</p>
<p>»Zum Nutzungsprofil in 35 Jahren Jugendkunstschule«, 2005</p> <p>»Die heutige Ganztagsschulinitiative des Bundes und der Länder markiert hier eine radikale Zäsur: Der geforderte und gefragte Trend geht vom Einzelprojekt zum Dienstleistungskonzept, das die überkommene Identität der Jugendkunstschule existenziell herausfordert: Wenn wirklich Schule auch zentrale Anlaufstelle kultureller Bildung sein will und werden kann (und manche Indizien sprechen dafür), dann muß Jugendkunstschule sich in diesem Feld sub-stanzuell verorten.« (169)</p>	<p>»Das Dilemma ist nur, das den Wachstumsnotwendigkeiten auch nach fast vier Jahrzehnten in der Fläche der Bundesrepublik keine zureichende Strukturpolitik entspricht, so dass Jugendkunstschule auch weiterhin immerfort werden muß, was sie ist, indem sie sich ständig neu erfindet.« (169-170)</p>	<p>»Je nach förderpolitischer Verortung (bei der Kultur stärker als bei Jugend oder Schule) wird sich die Jugendkunstschule (u.a. nach niederländischem Vorbild) als generationsübergreifendes Bildungsangebot profilieren (müssen), und selbstverständlich ist im gleichen Zusammenhang die interkulturelle Herausforderung die Schlüsselfrage für jede Bildungsinstitution, die Anspruch auf öffentliche Förderung erhebt. Kulturelle Bildung hat hierfür die denkbarsten Voraussetzungen.« (169)</p>	<p>Quelle: Peter Kamp (2005): »Haus mit vielen Fenstern. Zum Nutzungsprofil in 35 Jahren Jugendkunstschule.« In: Kulturpolitische Gesellschaft (2005): »Jahrbuch für Kulturpolitik 2005. Thema: Kulturpublikum.« Bonn, S.159-170</p>

Institution / Verband

Verband der Musikschulen (VdM)
 Vors.: Dr. Winfried Richter, Gf.: Matthias Pannes
 Plittersdorfer Str. 93, 53173 Bonn
 Tel.: 0228-9570612, Fax: 0228-9570633
 pannes@musikschulen.de, www.musikschulen.de
 Zusammenschluss der rund 1 000 öffentlichen Musikschulen mit ihren 16 Landesverbänden

Ausgangslage und Ziele**»Gemeinsam für Musikalische Bildung«, Erklärung 2001**

»Musikalische Bildung im Sinne von bewusster und begreifender Musikrezeption möchte Menschen in die Lage versetzen, sich gegenüber Musik selbstbewusst und adäquat zu verhalten, sich Fähigkeiten ästhetischer Wahrnehmung und Urteilsfähigkeit zu erwerben und Musik als Klangerlebnis, als Mitteilung und als Gegenstand von Wissen zu erfahren. Musikalische Bildung im Hinblick auf ein aktives eigenes Musizieren hat zum Ziel, Menschen in die Lage zu versetzen, sich selbst musikalisch auszudrücken.

Indem sie Fertigkeiten und Fähigkeiten im Singen und/oder Instrumentalspiel sowie des gemeinsamen Musizierens vermittelt, bildet sie den Nachwuchs für das Laien- und Liebhabermusizieren sowie für das professionelle Musikleben heran. Damit sichert die Musikalische Bildung die lebendige Tradition unseres Musiklebens. Sie ist in der Lage, Menschen unterschiedlichster Herkunft zu verbinden und bietet eine Verständigungsebene auch zwischen den Kulturen. Die Rolle eines aktiven Musiklebens auch im Hinblick auf Wirtschaftskraft und Standortqualitäten hängt unmittelbar von einer intakten Musikalischen Bildung ab.«

Problembeschreibung

»Dieser Bedeutung der Musikalischen Bildung stehen momentan Probleme gegenüber, die sich in der allgemein bildenden Schule durch das Zurückdrängen des Fachs Musik in den Stundenplänen sowie den eklatanten Fachlehrermangel ergeben und sich bei den öffentlichen Musikschulen durch die vielerorts schwindenden Finanzmittel der öffentlichen Hand abzeichnen...
 Die Musikschule kann den Musikunterricht an den allgemein bildenden Schulen ebenso wenig ersetzen wie umgekehrt die allgemein bildenden Schulen den Musikunterricht der Musikschulen.«

Handlungsempfehlungen und Forderungen

»Die Sicherung der Zukunft der Musikalischen Bildung kann allein durch ein entschlossenes Zusammenwirken aller beteiligten Personen erfolgen. Insbesondere dadurch, dass Musikpädagogen der allgemein bildenden Schulen und der Musikschulen sich zu einem gemeinsamen Handeln verstehen, in dessen Mittelpunkt dieselbe Zielgruppe steht: die Kinder und Jugendlichen als die Zukunft unserer Gesellschaft...
 Daraus leitet sich abhängig von den Lehrplänen der verschiedenen Schulformen ein Hinführen zur Musik vom voraussetzungslosen, allgemeinen Zugang aus sowie eine relevante Breite des musikalischen Blickwinkels her. Die Bandbreite hierbei reicht vom Erwerb musikalischer Grundkompetenzen bis hin zum Kultur erschließenden Musikunterricht...
 Außerhalb der Stundenpläne können Neigungsgruppen und Projekte angeboten werden. Die Musikschule kommt als Angebotsschule für diejenigen in Frage, deren Neigung, Interesse und eventuell besondere Begabung ein aktives eigenes Musizieren wünschenswert machen.«

Literatur

Quelle: Verband deutscher Musikschulen (VdM) / Verband Deutscher Schulmusiker (vds) (2000): »Gemeinsam für musikalische Bildung. Verabschiedet anlässlich des VdM-Herbstsymposiums im November 2000«. In: Musikforum, Heft 94, 2001, 37. Jg., S. 107–109. Online im Internet: <http://www.miz.org/musikforum/mfxt/muf09423.htm>

Erklärung:
 Als Ergebnis von Beratungen zwischen dem Verband deutscher Musikschulen VdM und dem Verband Deutscher Schulmusiker vds anlässlich des VdM-Herbstsymposiums im November 2000 verständigten sich beide musikpädagogischen Verbände darauf, angesichts der schwieriger gewordenen Situation der Musikalischen Bildung Perspektiven gemeinsamen Handelns zu entwickeln, um an der Schwelle zum 21. Jahrhundert den Stellenwert der Musikerziehung für die allgemeine Bildung und für eine humane Gesellschaft zu stärken.

Institution / Verband

Jeunesses Musicales Deutschland (JMD)
 Gen.sekr.: Dr. Ulrich Wüster, Cf.: Barbara Kampa
 Marktplatz 12, 97990 Weikersheim
 Tel.: 07934-99 36-0, Fax: 07934-99 36-40
 weikersheim@jeunessesmusicales.de, www.JeunessesMusicales.de
 Die JMD ist die deutsche Sektion der Jeunesses Musicales International. 230 deutsche Jugendorchester sowie etwa 500 Persönliche Mitglieder

Ausgangslage und Ziele

- »Musikalische Bildungsnetzwerke« (2005) und
- »Zur Lage der Orchester« (2004), Resolutionen

Die steht im Kontext der von der Dachorganisation Jeunesses Musicales International (JMI) im Frühjahr 2005 dem Europäischen Parlament, der Europäischen Kommission und den Kulturministern der 25 EU-Mitgliedstaaten vorgelegten Empfehlungen zur Fortschreibung der europäischen Kulturprogramme »Culture 2007«, die auf einer europaweiten Erhebung der JMI basieren. (2005)

»Die Jeunesses Musicales Deutschland (JMD) kritisiert mit Nachdruck die aktuellen Absichten von Rundfunkanstalten und anderen Kulturträgern, Berufsorchester mit dem Hinweis auf finanzielle Engpässe aufzulösen.« (2004)

Problembeschreibung

»So motiviert die von der JMD gemeinsam mit der Deutschen Orchestervereinigung soeben ins Leben gerufene Initiative »tutti pro« die Stiftung von Patenschaften zwischen Berufs- und Jugendorchestern. Auch solch ein innovativer Beitrag zur nachhaltigen Vernetzung musikalischer Bildung und Hochkultur wird durch drohende Orchesterschließungen akut gefährdet.« (2004)

Handlungsempfehlungen und Forderungen

1. Im Namen und im Interesse der musikalischen Jugend Deutschlands ruft die JMD...
2. die für die öffentliche Förderung musikalischer Jugendbildung Verantwortlichen dazu auf, den vertrauensvollen Dialog mit den Bildungsträgern zu suchen und deren Beratungskompetenz bei der Planung und Evaluation von Maßnahmen einzubinden...
3. Junge Musiker, musikpädagogisch Tätige sowie Kulturmanager sollten mehr Mobilität im europäischen Raum, insbesondere im Kontakt zu direkten Nachbarn suchen und diese auch ermöglicht bekommen.
4. Zur Anerkennung, Entwicklung und Förderung von solchen musikalischen Bildungsangeboten auf die jungen Musikern Fort- und Weiterbildung auch außerhalb der institutionellen Ausbildungswegen bieten und Lücken zwischen formaler Ausbildung und dem europäischen Arbeitsmarkt für Musiker schließen können.
5. Die Förderinstitutionen auf, insbesondere solche infrastrukturellen Netzwerke zu unterstützen, die jugendliche Zielgruppen direkt erreichen...
6. Die politisch Zuständigen auf, nicht Ressortgrenzen zu zementieren, sondern gerade solche Ansätze zu fördern, welche die Bereiche Jugend – Bildung – Kultur – Soziales zu verknüpfen geeignet sind. « (2005)

Literatur

- Quellen: Jeunesses Musicales Deutschland (2005): »Musikalische Bildungsnetzwerke«. Resolution vom 25.5.2005. Online im Internet: http://213.214.11.72/jmd5/fileadmin/files/global_jmd/dokumente/2005-BV_-_MuBiNetzwerke.pdf
- Jeunesses Musicales Deutschland (2004): »Resolution zur Lage der Orchester«. Verabschiedet durch die Bundesdelegiertenversammlung der Jeunesses Musicales Deutschland am 7.11.2004. Online im Internet: http://miz.org/artikel/jmd_resolution_orchester.pdf
- Weitere Literatur:
 Haack, Barbara (2003): »Der Jugendorchesterpreis der Jeunesses Musicales«.
 In: Bernd Wagner/Kirsten Witt (Hrsg.) (2003): »Engagiert für Kultur«. Bonn/Essen. S. 163–167

Institution / Verband

Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK)

Vors.: Prof. Dr. Dieter Wiedemann, Gf.: Jürgen Lauffer

Körnerstr. 3, 33602 Bielefeld

Tel.: 0521-677 88, Fax: 0521-677 27

gmk@medienpaed.de, www.gmk-net.de

Medienpädagogischer Dach- und Fachverband für Institutionen und Einzelpersonen

Ausgangslage und Ziele

»Medienkritik in der gesellschaftlichen Praxis«, 2003

»Medienbildung umfasst einen mündigen und kritisch reflektierten Umgang mit alten und neuen Medien. Medienkritik als demokratische Kompetenz ist Teil der politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Bildung. Die Förderung von Medienkritik setzt an dem Nutzungsverhalten und Selbstverständnis der jeweiligen Zielgruppen an und berücksichtigt auch Gender- und interkulturelle Aspekte. Die Kenntnis und Anerkennung der medialen Alltagswelten der verschiedenen MediennutzerInnen schafft die Grundlage für eine zielgruppengerechte und differenzierte Förderung von medienkritischer Kompetenz.«

Problembeschreibung

Durch die technische Ausstattung von Jugend- und Gemeindezentren sowie öffentlicher Bibliotheken in Kombination mit medienpädagogischen Hilfestellungen ist sicherzustellen, dass das Internet nicht nur von einer bildungsstarken Elite genutzt wird. Medienbildung sollte eine kommunikationsfördernde Funktion übernehmen, um Tendenzen sozialer Desintegration und Ausgrenzung entgegenzuwirken.

Handlungsempfehlungen und Forderungen

Multiplikatoren müssen auf ein differenziertes Angebot an Beratung, multimedialen Materialien und Qualifizierung zurückgreifen können. Die medienpädagogischen Fachstellen sollten gestärkt werden und die Vermittlung kritischer Medienbildung muss einen festen Platz bei Multiplikatoren der Familien-, Senioren- und Jugendarbeit ebenso wie in der Bildungs- und Kulturarbeit bekommen. Medienpädagogik ist Sache der Länder und Zertifizierungen sind nur von unabhängigen Stellen zu vergeben. In Ganztagschulen können die schulischen Raum- und Technikressourcen ganztägig genutzt werden und MedienpädagogInnen aus der außerschulischen Bildung können hier regelmäßige und milieuübergreifende Angebote machen. LehrerInnen müssen verstärkt mit Medien- und SozialpädagogInnen zusammen arbeiten. Jugendliche müssen auch im öffentlich-rechtlichen Sektor der öffentlichen Medien die Möglichkeit haben, ihre Meinungen zu kommunizieren. Ein eigenes Kinderradio soll in Kooperation mit verschiedenen ARD-Sendeanstalten und Medienanstalten aufgebaut werden.

Literatur

Quelle: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur GMK (2003): »Medienkritik in der gesellschaftlichen Praxis.« Ergebnisse des Kölner Werkstattgesprächs mit Institutionen der Medienbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 15.7.2003. Online im Internet: http://www.gmk-net.de/news_25.htm

Weitere Literatur:
Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (2001): »Positionspapier der Fachgruppe Kinder und Jugendliche.« Online im Internet: <http://www.gmk-net.de/gmk04p01.htm>
Bergmann, Susanne (2002): »Alle mal herhören: Kinder wollen Radio.« Vorwort. Bielefeld 2002, 18 S. Online im Internet: http://www.gmk-net.de/news_23b.htm

Institution / Verband

Bundesverband Darstellendes Spiel (BVDS)
 Geschäftsstelle des BVDS im Schultheater-Studio Frankfurt
 Vors.: Joachim Reiss, Cf.: Nina Natzke
 Hammarskjöldring 17a, 60439 Frankfurt am Main
 Tel.: 069-212-320-44, Fax: 069-212-320-70
 info@bvds.org, www.bvds.org
 Fachverband für ästhetische Bildung in der Schule

Ausgangslage und Ziele**»Grundsatzzerklärung«, 2004**

»Nicht nur Vermittlung von Wissen, sondern umfassende allgemeine Bildung wird künftig verstärkt im Zentrum der Schule stehen. Ihr kommt die Aufgabe zu, jungen Menschen Lebens-, Arbeits- und Erfahrungsräume zu schaffen, in welchen sie entwicklungs- und zukunfts-fähig werden. Schüler sollen die individuellen, sozialen, fachlichen und methodischen Qualifikationen erwerben, die sie zu ihrer persönlichen Orientierung und gesellschaftlichen und beruflichen Integration benötigen. Sie erwerben in der Schule ein Fundament für ihre gegenwärtige und künftige Lebensgestaltung.
 Dazu gehört als zentrales Element die kulturelle und ästhetische Bildung. Sie gehört wie die Wissenschaften zur allgemeinen Bildung und trägt entscheidend zur Aneignung der Schlüsselqualifikationen bei.«

Problembeschreibung

»Nur durch fachkundigen Unterricht im Darstellenden Spiel und durch eigenständige schulische Theaterprojekte kann der allgemeine Bildungsanspruch der Schule für alle Kinder und Jugendlichen verwirklicht werden. Projekte mit Kulturinstitutionen, kulturpädagogischen Einrichtungen oder Künstlern bereichern Theaterlehrer, Darstellendes Spiel, Schulkultur und andere Fächer, können diese aber nicht ersetzen.«

Handlungsempfehlungen und Forderungen**Selbstdarstellung im Internet, 2005**

»Der BVDS setzt sich dafür ein, dass alle Schüler/innen in allen Schulstufen und -formen die Möglichkeit erhalten, an schulischen Theaterangeboten teilzunehmen.
 - Wir fordern die Einführung des Schulfaches Darstellendes Spiel als drittes Fach der Ästhetischen Bildung neben Kunst und Musik;
 - die Qualitätssicherung der Unterrichtsangebote über eine grundlegende universitäre Lehrerbildung und eine institutionalisierte Fort- und Weiterbildung sowie die Entwicklung und Fortschreibung einschlägiger Lehrpläne und Handreichungen.«

Literatur

Quellen: Bundesverband Darstellendes Spiel (2004): »Grundsatzzerklärung des BVDS vom November 2004«. Online im Internet: http://www.kultur-macht-schule.de/fileadmin/pdf/BVDS_Grundsatzzerkl_rung.pdf
 Bundesverband Darstellendes Spiel (2004): *Selbstdarstellung auf der Internetseite*. Online im Internet: <http://www.bvds.org/Relaunch/positionen.php>

Institution / Verband

Deutscher Berufsverband für Tanzpädagogik e.V.
 Vors.: Ulrich Roehm
 Hollestr. 1, 45127 Essen
 Tel.: 0201-228883, Fax: 0201-226444
 dbftverband@t-online.de, www.dbft.de
 Zusammenschluss von Bühnentanzlehrern

Ausgangslage und Ziele**»Der Verband stellt sich vor«, 2005**

»Deutschland ist bekanntlich ein vergleichsweise junges Tanzland, und so verwundert es vielleicht nicht, dass der Tanz und die Tanzausbildung hier zu Lande eine auch heute noch immer alles andere als genügende akademische Basis haben. An Tanzwilligen und -schulen fehlt es nicht, doch die Qualitätssicherung der deutschen Tanzausbildung leidet – trotz unübersehbarer Fortschritte – nach wie vor an einem Mangel an Hochschul-Studiengängen für Tanzpädagogen.«
 Ziele des DBFT sind die Erhöhung der Qualifikation der Tanzpädagogen, die Bildung einer Lobby und die Durchsetzung des Berufsschutzes für Tanzpädagogen sowie die Prinzipien eines guten Unterrichts allgemein bekannt zu machen. Der DBFT möchte seine Mitglieder »auf einen verantwortungsvollen Unterricht verpflichten, bei dem die Tanztechnik und die Freude am Tanzen sowie der Schutz und die Förderung der Gesundheit der Schüler den gleichen Rang einnehmen.«

Problembeschreibung

»Im Zuge der zunehmenden Professionalisierung und Internationalität des Bühnentanzes und der Bühnentanzausbildung in Deutschland stiegen...auch die Forderungen an den Tanzunterricht für Laien...
 Es existierten freilich weder gesetzliche Grundlagen noch Strukturen noch Organisationen, mit deren Hilfe auf breiter Front eine anspruchsvollere Qualifizierung der Ausbildungsarbeit in privaten Ballettschulen hätte umgesetzt werden können. Eines der nach wie vor gravierendsten Probleme des Tanzes in Deutschland ist, dass solche gesetzlichen Grundlagen, Strukturen und Organisationen auch heute noch nicht existieren. Immerhin aber ist man auf dem Weg dahin ein gutes Stück weiter gekommen, hat Ansätze geschaffen und die nötigen langfristigen Diskussionen angestoßen.«

Handlungsempfehlungen und Forderungen

Der DBFT fordert den gesetzlichen Schutz des Berufes des Tanz- und Ballettpädagogen, was die Einführung allgemein verbindlicher Regeln über die Mindestqualifikation von Tanz- und Ballettlehrern bedeuten würde, wie es in Frankreich schon seit Jahren üblich ist.
 »Solche gesetzlich verankerten Bestimmungen wären ein praktikables Instrumentarium, mit dessen Hilfe der Scharlatanerie zu Leibe gerückt werden könnte, die auch heute noch verbreitet in deutschen Ballettschulen und fast immer in jenen Ballettklassen anzutreffen ist, die landauf landab von Sportvereinen und Fitness-Studios angeboten werden.«

Literatur

Quelle: Deutscher Berufsverband für Tanzpädagogik e.V. (2005): »Geschichte des Verbandes«. Online im Internet: <http://www.dbft.de/geschichte.html>

Institution / Verband

Bundesverband der deutschen Kinder- und Jugendmuseen

Vors.: Michael Popp

Rosengartenweg 9, 90451 Nürnberg

Tel.: 0911-646790, Fax: 0911-644166

<http://www.bv-kindermuseum.de>

Ausgangslage und Ziele**»Was haben Kindermuseen mit den Ergebnissen der »Pisa – Studie: zu tun?«, 2005**

»Kindermuseen sind Lernorte – kulturelle Lernorte außerhalb der Schule. Sie sind in vielen Städten der Bundesrepublik Teil einer Bildungslandschaft – und bieten wertvolle Ergänzungen zum Lernort Schule. Über die Hälfte der Besucher/innen der Kindermuseen sind Schulklassen. Die Lehrkräfte nutzen diese außerschulischen Lernorte gerne auch zum wiederholten Mal, weil sich die Kinder von dieser Art des Museumsbesuchs begeistert zeigen.«
In Kindermuseen wird in der Regel ein Lernmodell angeboten, wie es sich die Pisa-Studie für das deutsche Schulwesen wünscht:

- die Themeneinheiten werden mit wissenschaftlicher Fundierung, mit Liebe und Sorgfalt ausgearbeitet,
- es werden Lernmodelle praktiziert, die auf Neugier und entdeckendem Lernen basieren
- die Kinder werden durch ein Lernen mit allen Sinnen stimuliert und zum eigenständigen Fragen angeregt...
- Kindermuseen zielen auf die Vermittlung von Zusammenhängen: sie wollen helfen, die komplizierte Welt zu verstehen
- dem Bewegungsdrang und den haptischen Bedürfnissen der Kinder wird Raum gegeben
- weil Frontalunterricht und Lehrerzentrierung im Kindermuseum kaum Platz haben, entsteht auch eine effektive Form des sozialen Lernens.«

Problembeschreibung

»Es gilt heute zu erkennen, dass sich im Laufe der letzten Jahrzehnte die Dominanz der Bildungseinrichtung Schule relativiert hat, weil andere Lernorte an Bedeutung gewonnen haben. So lernen die Kinder in vielen täglichen Stunden Fernsehen eine Menge »Weltwissen« und vor allem Mittelschichtseltern fördern ihre Kinder durch eine Vielzahl an außerschulischen nachmittäglichen Kursen oder durch den Besuch von spezifischen Einrichtungen der Kinder- und Jugendkultur – vor allem an den Wochenenden.
Vor allem in den Großstädten hat sich um die Schule herum – ähnlich Satelliten – ein Kreis von kulturpädagogischen Einrichtungen angesiedelt. In dieser vielfältigen und differenzierten Bildungslandschaft spielt das Kindermuseum als ein eigenständiger kultureller Lernort eine zunehmend wichtige Rolle, der auch auf die benachbarten Bildungsfelder ausstrahlt. Die Reformimpulse gehen dabei nicht nur in Richtung Schule, sondern auch in Richtung Jugendhilfe und in den Bereich der klassischen Museen. Vor allem in vielen Heimatmuseen bemüht man sich in den letzten Jahren um ein stärker themen- und alltagsbezogenes Lernen in interaktiven Ausstellungen.«

Handlungsempfehlungen und Forderungen

»Aus dem oben dargelegten ergeben sich vor allem drei Forderungen:

- Zunächst muss natürlich die Schule selbst sich verändern. Neben vielen anderen Reformmaßnahmen kann dabei auch auf die Erfahrungen mit den attraktiven Lernarrangements und den Methoden in den Kindermuseen zurückgegriffen werden.
- Zum zweiten sollte die moderne Bildungslandschaft als Vielfalt der verschiedenen spezialisierten Lernorte verstanden werden. Schule ist dabei weiterhin der größte und aufwendigste Lernort. Die Schule sollte aber stärker als bisher die Stärken der hochspezialisierten außerschulischen Einrichtungen – von denen das Kindermuseum nur eine ist – wahrnehmen und nutzen.
- Zum Dritten sollen auch aus den Kulturverwaltungen der Städte und den Kultusministern der Länder heraus Kindermuseen als eigenständige kulturelle Lernorte verstanden und deren Förderung als notwendige und sinnvolle Zukunftsinvestition betrieben werden.«

Literatur

Quelle: Popp, Michael / Bundesverband der deutschen Kinder- und Jugendmuseen e.V. (2002): »Was haben Kindermuseen mit den Ergebnissen der »Pisa – Studie: zu tun?« Stellungnahme vom 20.1.2002.
Online im Internet:
<http://www.bv-kindermuseum.de/PISA.htm>

Institution / Verband

Bundesverband Museumspädagogik e.V.
 c/o Landesstelle für die nichtstaatlichen Museen
 Vors.: Dr. Hannelore Kunz-Ott
 Alter Hof 2, 80331 München
 Tel.: 089-21 01 40 27
 kunz-ott@museumspaedagogik.org , www.museumspaedagogik.org
 Dachverband der regionalen Arbeitskreise

Ausgangslage und Ziele

»Zum Bildungsauftrag der Museen«,
Stellungnahme 2004

»Jüngste Untersuchungen wie PISA verdeutlichen, dass in Deutschland im Bildungsbereich Handlungsbedarf besteht. Unsere komplexer werdende Lebenswelt erfordert neue Qualifikationen und Schlüsselkompetenzen, wie Teamfähigkeit und Toleranz, gesellschaftliches Engagement, Kommunikationsfähigkeit und Kreativität. Vor diesem Hintergrund kommt heute innerhalb der vier klassischen Säulen der Museumsarbeit, »dem Sammeln, Bewahren, Forschen und Vermitteln«, der Bildungs- und Vermittlungsaufgabe der Museen eine erweiterte und stärkere Bedeutung zu.«

Problembeschreibung

Besucherorientierung muss Leitmotiv sein, deshalb müssen Fachkräfte aus Museumspädagogik, Bildung und Kommunikation bereits bei der Konzeption der Arbeitsfelder und Ausstellungsprojekte einbezogen sein.

Handlungsempfehlungen und Forderungen

- Museen sollten ein Leitprogramm für die Vermittlungs- und Bildungsarbeit erstellen, dass regelmäßig überprüft, evaluiert und aktualisiert wird
- die Kuratoren und Museumspädagogen sollten sich kontinuierlich in methodischen, didaktischen und fachwissenschaftlichen Belangen fortbilden
- die notwendigen finanziellen Mittel und die Ausstattung für museumspädagogisches Personal und Bildungsangebote sind bereitzustellen
- unterschiedliche Vermittlungsangebote für verschiedene Zielgruppen, insbesondere die offene Ganztagschule, sind zu entwickeln
- Schulen sollten Museen und Ausstellungen in ihren Lehrplänen stärker berücksichtigen, sie für fächerübergreifende Projekte und als außerschulischen Lernort nutzen, die finanziellen und organisatorischen Mittel für Museumsbesuch bereitstellen, sie auch inhaltlich vor- und nachbereiten sowie geeignete Lehrkräfte stundenweise an die Museen abzuordnen, um die Kooperation zu gewährleisten.
- Die Museen sollten sich untereinander vernetzen, um bei gemeinsamen Projekten Synergieeffekte zu nutzen.

Literatur

Quelle: Bundesverband Museumspädagogik e.V. (2004): »Zum Bildungsauftrag der Museen.« Stellungnahme des Bundesverbandes Museumspädagogik e.V.
 In: Mitteilungen. Journal des Hessischen Museumsverbandes, Heft 27, S. 38–40. Online im Internet: <http://www.museumspaedagogik.org/BVMP-KMK-Stellungnahme.pdf>

Institution / Verband

Bund deutscher Kunstzieher e.V. (BDK)
 Vors.: Clemens Höxter, Geschäftsstelle: Bärbel Nordhaus
 Jakobstr. 40, 30163 Hannover
 Tel.: 0511-662229, Fax: 0511-97 18 43
 bdk@bunddeutscherkunstzieher.de, www.bunddeutscherkunstzieher.de
 Fachverband für Kunstpädagogik

Ausgangslage und Ziele

»Bilder ohne Bilder bildet nicht.«, **Resolution zum kunstpädagogischen Kongress, 2003**

- »Kunst- und Kulturpädagogik ist ein unverzichtbares Element allgemeiner Bildung. In den Bereichen Bildende Kunst, Theater, Tanz, Film, Fotografie, neue Medien, Architektur, Landschafts- und Stadtplanung sowie anderen Sparten vermittelt sie kulturelle Schlüsselkompetenzen
 - Kunst- und Kulturpädagogik zielt auf kulturelle Kompetenz möglichst aller und befähigt den Einzelnen, Kunst und Kultur von Grund auf kennen zu lernen, zu verstehen und zu gestalten sowie am kulturellen Leben teilzuhaben.
 - Zentrale Aufgaben der Kunst- und Kulturpädagogik sind die Weiterentwicklung und Formulierung der Bild- und Darstellungskompetenz...
 - Kunst- und Kulturpädagogik erfüllt...elementare Aufgaben zur Integrationsfähigkeit und Prävention und trägt zum Erwerb sozialer und politischer Kompetenz bei.«

Problembeschreibung

»Ein differenziertes Lehrangebot ist aufgrund fehlender Werkstätten, Facharbeitsräume, zu kleiner Klassenräume und fehlender Materialien oft nicht möglich.«

Handlungsempfehlungen und Forderungen

»Im Interesse der nachwachsenden Generation im Informationszeitalter fordern wir die erweiterte und verstärkte Förderung der kulturellen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Aus Sorge um den Abbau und die Marginalisierung kultureller und künstlerischer Bildung in Schule, Hochschule, Jugend- und Kulturarbeit sowie der Missachtung der Rechte der Kinder und Jugendlichen auf Bildung, Entwicklung, Teilhabe an Kunst und Kultur appellieren wir an die verantwortlichen Politikerinnen und Politiker aller Ebenen (kommunal, föderal, national, europäisch), künstlerische und kulturelle Bildung in ihrer Vielfalt zu erhalten und als entscheidende Zukunftsressource weiterzuentwickeln.«

Literatur

Quelle: Bund deutscher Kunstzieher e.V. (2003): »Bildung ohne Bilder bildet nicht. Zur Zukunft der Kunst- und Kulturpädagogik. Resolution zum kunstpädagogischen Kongress in München 5. bis 7.12.2003.«
 Online im Internet: http://www.bdk-online.info/xmentor/media/1_1070919337.pdf
Weitere Literatur:
 Michaelis, Margot (2003): »Bildung braucht Bilder. Zur Notwendigkeit des Faches Kunst in der Schule der Gegenwart.«
 In: BDK-Mitteilungen, Heft 1, S. 13–18
 Kettel, Joachim (2002): »Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft. Bericht über ein Symposium in Heidelberg und Schloss Rotenfels.«
 In: BDK-Mitteilungen, Heft 1, S. 8–13

Institution / Verband

Bundesverband Jugend und Film e.V. (BJF)
 Vors.: Angelika Birk, Gf.: Reinhold T. Schöffel
 Kennedyallee 105 a, 60596 Frankfurt am Main
 Tel.: 069-631-2723, Fax: 069-631-2922
 mail@BJF.info, www.bjf.info
 Organisation der kulturellen Kinder- und Jugendfilmarbeit

Ausgangslage und Ziele

»Den Schulfilm-Kanon um Filme für Kinder ergänzen!«, **Pressemittteilung vom 6.11.2003**

»Im Juli 2003 hat die Bundeszentrale für politische Bildung einen Filmkanon für Schulen präsentiert. 35 Filme sollen Schulen künftig als Basis für die Auseinandersetzung mit Filmen dienen. Was diesem Kanon jedoch fehlt, sind Filme für Kinder im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren. Diese Lücke füllen nun 25 Kinderfilm-Fachleute aus ganz Deutschland mit ihrem Ergänzungsvorschlag, dem sich innerhalb weniger Tage weitere Organisationen der Kinder- und Jugendfilmarbeit angeschlossen haben.«

Problembeschreibung

Handlungsempfehlungen und Forderungen
 »Der Bundesverband Jugend und Film e.V. (BJF), die Fachpublikation Kinder- und Jugendfilm-Korrespondenz und weitere Kinderfilm-Organisationen schlagen der Bundeszentrale für politische Bildung und der Konferenz der Kultusminister somit vor, diese Filme zusätzlich in den Schulfilmkanon aufzunehmen, um auch jüngeren Schülerinnen und Schülern ein vielfältiges und ihrem Alter angemessenes Schulfilmprogramm zu bieten...Darüber hinaus sollte der Kanon um Filmempfehlungen aus dem jeweils aktuellen Kinoprogramm ergänzt werden. Als Orientierungshilfen dazu können die Aktion ›Lernort Kino‹ des Instituts für Kino und Filmkultur und das Qualitätslabel für Kinderfilme dienen, das der BJF gerade entwickelt, und das im Jahre 2004 etabliert werden soll. Schließlich empfiehlt der BJF, den Filmkanon im Abstand von ca. fünf Jahren zu überprüfen und um aktuelle Filme zu ergänzen.«

Literatur

Quelle: Bundesverband Jugend und Film e.V. (2003): »Den Schulfilm-Kanon um Filme für Kinder ergänzen!«
 Presseinformation vom 6.11.2003.
 Online im Internet: <http://www.bjf.info/bjfpresse/kinderfilmkanon.htm>

Institution / Verband

Bundesverband Theaterpädagogik e.V. (BuT)
 Vors.: Bettina Huhn, Gf.: Raimund Finke
 Genter Str. 23, 50672 Köln
 Tel.: 0221-95210-93/94, Fax: 0221-95210-95
 but@netcologne.de, www.but.bkj.de
 Fachverband für Theaterpädagogik

Ausgangslage und Ziele**»Berufsbild der Theaterpädagoginnen«, 2005**

Neben den vielfältigen Einsatzfeldern von Theaterpädagoginnen etwa im Bereich Motivationstraining in Unternehmen oder in therapeutischen Einrichtungen verstehen sich die Theaterpädagoginnen in erster Linie als Vermittler von Kultur.

Problembeschreibung

- Sehr unterschiedliche Hausstrukturen
- Sehr unterschiedliche Schulstrukturen in den einzelnen Bundesländern
- Theaterpädagoginnen sind an den Häusern eher Einzelkämpfer
- Insgesamt steigende Tendenz zum Freiberufertum
- Vielfach reichen die Kapazitäten für das Theaterspiel bzw. dieses Feld der kulturellen Jugendbildung in den verschiedenen Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit nicht aus, weshalb ganz darauf verzichtet wird.

Handlungsempfehlungen und Forderungen**»Strukturen einer zukünftigen Theaterpädagogik«, 2004**

Theaterspiel muss als selbstverständlicher Bestandteil der kulturellen Kinder- und Jugendbildung in Deutschland allen Heranwachsenden offen stehen und wohnortnah zugänglich sein. Die curriculare Verankerung des darstellenden Spiels in Kindertagesstätten, Grundschulen und weiterführenden Schulen bildet die Basis dieser Entwicklung. Darüber hinaus müssen für dieses wichtige Feld der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit Möglichkeiten geschaffen werden, sich in der Öffentlichkeit zu präsentieren und darzustellen.

Die Rahmenbedingungen müssen deshalb ausgebaut und verbessert werden. Der qualifizierten Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen sind die finanziellen Grundlagen bereitzustellen. Die Qualifikation der Fortbildner als eine Voraussetzung für eine gelingende Qualifikation von Spielleitern für das Theater mit Kindern ist eine dringend notwendige mittelfristige Maßnahme.

»Jugendprogramme dürfen nicht als erste auf der Strecke bleiben, wenn es um Geld- oder Zeitersparnisse geht«. (Döschner 2004: 18)

Literatur

Quellen: Bundesverband Theaterpädagogik e.V. (2005): »Berufsbild«. Online im Internet: <http://www.but.bkj.de/Berufsbild/berufsbild.htm>
 Döschner, Maika (2004): »Ausblick – Visionen praktiziert – Strukturen einer zukünftigen Theaterpädagogik an Theatern«.
 In: Korrespondenzen, Heft 45, 17-18

3.1.3 Fachverbände allgemeiner Kultur- und Kunsteinrichtungen

Musik nimmt im Kanon der künstlerischen Sparten eine Sonderstellung ein. Ist sie doch »im privaten wie im öffentlichen Leben in einer Weise gegenwärtig, wie dieses von einer anderen gesellschaftlichen Tätigkeit kaum behauptet werden kann.« (Deutscher Musikrat 2005: 1)

Im Zusammenhang dieses Gutachtens ist die Sparte Musik in mehrfacher Hinsicht relevant.

- Zum einen gehört Musik zu den traditionell stärker in den Pflichtkanon des öffentlichen Schulwesens eingebundenen Sparten,
- andererseits wird seit Jahren beklagt, dass gerade Musikunterricht zu den Fächern zählt, die besonders häufig ausfallen, der häufig fachfremd unterrichtet wird oder sonstwie (z. B. wegen unzureichender Räumlichkeiten oder Instrumentenausstattung) unter Vernachlässigung zu leiden hat.
- In der Ausweitung des Ganztags schulbereichs werden daher Chancen gesehen, dem Musikunterricht besser zu seinem Recht zu verhelfen und
- es werden Chancen für Kooperationen mit außerschulischen Einrichtungen gesehen, die dazu geeignet sind, nicht nur quantitativ die Zusammenarbeiten etwa mit Orchester(musiker)n oder Musikvereinen auszudehnen, sondern Ansatzpunkte für eine neue Qualität von Schule und Unterricht im Sinne einer Ausweitung in das Gemeinwesen bieten können.
- Wegen ihrer starken identitätsstiftenden Funktion eignet sie sich in besonderem Maße für interkulturelle Projekte.

Der *Deutsche Musikrat (DMR)* als Dachverband hat in einem Positionspapier den »bildungspolitischen Willen, das System Ganztagschule ... einzuführen« ausdrücklich begrüßt und erwartet sich davon den Einzug neuer »Lern- und Lernformen in das System Schule« (Deutscher Musikrat 2004: 1) sowie neue Kooperationsformen. Es gebe ein »bisher nicht ausgeschöpftes Erfahrungsspektrum« (2), Kooperationen böten sich mit vielerlei Partnern aus der kulturellen Szene von Orchestern und Einzelmusikern über Kirchen bis hin zu freien Musikgruppen und Vereinen an.

Für die Kooperationen von Schulen mit außerschulischen Partnern wurden Leitlinien entwickelt, die umschrieben sind mit »Nachhaltigkeit«, »Kontinuität«, »Qualitätsstandards« »Integrative Formen der Kooperationen«, »Rahmenvereinbarungen«, »Vernetzungen« und »Konsequenzen für Aus-, Fort- und Weiterbildung« umrissen sind.

In seinen »Sieben Thesen zur Musik in der Schule« weist der *Musikrat* auf die Möglichkeiten und Chancen für eine sich als interkulturell verstehende Musikpädagogik hin, indem ausgehend von dem hohen Stellenwert, den Musik gerade in den Kinder- und Jugendkulturen genießt (»Hier dient Musik sowohl der jugendlichen Identitätsbildung als auch der gruppenspezifischen Abgrenzung von Jugendkulturen untereinander.«), dieser sich in besonderer Weise anbietet, als Anknüpfungspunkt anbietet: »Musikunterricht führt heran an die praktische und geistige Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Identität und schafft zugleich die Voraussetzung für die Entdeckung des Fremden, der kulturellen Identität der Anderen. Er kann in einer multikulturellen Gesellschaft eine entscheidende Katalysatorfunktion für künftige Generationen erfüllen.« (Deutscher Musikrat 2005:1)

Christand Höppner, Generalsekretär des *DMR* verwies zusätzlich kürzlich auf die Bedrohung der Kreativitätsausbildung »durch die Kürzungsmaßnahmen der letzten Jahre«: »Nur wenn es gelingt, die verantwortungslose Vernachlässigung in der Kreativitätsförderung von Kindern und Jugendlichen durch die Verbesserung der Rahmenbedingungen zu beseitigen, gibt es eine Chance für einen wirklichen Dialog. Denn: Wer das Eigene nicht kennt, kann das Andere nicht erkennen, geschweige denn schätzen lernen.« (Höppner 2005: 15) Auf diesen Aspekt wurde auch seitens des *Verbands der Musikschulen (vds)* auf dem Deutschen Musikschultag 2005 (18. Juni) hingewiesen (VdM 2005c).

In diesem Kontext zu sehen ist auch die Initiative »Kultur verbindet« des *NRW-Kultursekretariats* in Wuppertal, das die großen theatertragenden Städte im Land vertritt, und Landschaftsverband Rheinland zu sehen, ethnische Musik und Weltmusik gezielter zu fördern und dabei Unterricht auf der Baglama, der anatolischen Langhalslaute, die unter den Türken als größter Einwanderergruppe weit verbreitet ist, anzubieten. (Ortmann 2005, NRW Kultursekretariat 2005)

Aufmerksamkeit besonderer Art erzielten Sir Simon Rattle und die *Berliner Philharmoniker* mit dem Projekt *Zukunft@BPhil* (dokumentiert in dem Kino-Musikfilm »Rhythm is it« (www.rhythmisit.com)¹⁰, mit dem nicht nur junges Publikum an die Kunst herangeführt werden sollte, sondern wo im Rahmen der Umwandlung des Orchesters in die öffentlich-rechtliche *Stiftung Berliner Philharmoniker* »zeitgemäße Rahmenbedingungen für neue Gestaltungsfreiräume«¹¹ des Klangkörpers eröffnet wurden. Auch wegen des Engagements der Deutschen Bank als Hauptsponsor wird man dieses Modell jedoch eher als Ausnahmeerscheinung ansehen müssen.

Gerald Mertens, Geschäftsführer der *Deutschen Orchestervereinigung (DOV)* weist etwa darauf hin, dass das Thema Musikvermittlung in den letzten Jahren erhebliche Impulse erfahren hat, und führt zur Verdeutlichung der Herausforderung für die Berufsorchester im 21. Jahrhundert unter anderem folgende Thesen an: »Orchester, ihre Musikerinnen und Musiker sind »Musikvermittler«. Eine Vorstellung, die sich zukünftig in den Orchestern noch viel mehr durchsetzen muss und wird – auch bei Orchesterintendanten, -managern und Politikern. Hier gibt es schon vielversprechende Ansätze und Entwicklungen ... die allerdings zunächst Zeit und Geld kosten – wie in der Bildung.« Und: »Die Orchester müssen bei der weiteren Einführung von Ganztagsschulangeboten prüfen, inwieweit auch sie hier neue Angebots- und Vernetzungsfelder erschließen können.« (Mertens 2004: 137)

Der damalige Bundespräsident Johannes Rau hat in seinem Beitrag für das »Jahrbuch für Kulturpolitik 2004« beziehend auf den Zwischenbericht der von ihm eingesetzten Arbeitsgruppe »Bündnis für Theater« auf die grundlegende gesellschaftspolitische Bedeutung der kulturellen Bildung hingewiesen: »Kulturelle Identität und kreatives Handeln nehmen den ganzen Menschen in den Blick und reduzieren ihn nicht auf seinen Nutzen. Deshalb ist kulturelle Bildung wichtiger denn je, damit Kosten und Nutzen nicht zu Maßstäben menschlicher Existenz in unserem Lande werden.«

10 Hier ist u. a. ein Trailer zu sehen; eine kurze Film-Dokumentation zum Projekt findet sich unter: <http://geschaeftsbericht.deutsche-bank.de/2004/gb/servicesseiten/flashzukunft.php>

11 <http://www.berliner-philharmoniker.de/de/geschichte/>

Und angesichts aktueller wie anstehender gesellschaftlicher Umbrüche (Stichworte: weniger Kinder und Jugendliche, mehr Menschen mit Migrationshintergrund) führte er dort weiter aus:

»Die Theater können es sich nicht leisten, wenn ganze Bevölkerungsgruppen abseits stehen,

- weil sie sich Theater nicht leisten können oder
- weil die Welt der Spielpläne ihnen fremd ist,
- weil ihnen wegen ihrer kulturellen Herkunft unser klassisches Repertoire fremd ist und
- weil junge Menschen eher bei den neuen Medien bleiben, wenn die Theater ihnen keine Angebote bereithalten, die bei ihren Interessen ansetzen und so ihr Interesse wecken.« (Rau 2004: 39)

Im Zwischenbericht der Arbeitsgruppe wird eine Politik gefordert, die Kunst und Kultur mehr, als es derzeit geschehe, in den Mittelpunkt ihres Interesses rückt. Dazu gehöre auch eine entsprechende Bildungspolitik, die musische Fächer stärker berücksichtigt. (Arbeitsgruppe 2002: 7) Grundsätzlich jedoch steht auch in dem Zwischenbericht die Tarif- und Strukturdebatte im Vordergrund wie auch die Debatten um Stand, Zustand und Zukunft der Theater seit Jahrzehnten hauptsächlich unter ebendiesen Aspekten geführt werden. Dies gilt nicht zuletzt für das Jahrbuch für Kulturpolitik 2004, das diese unter verschiedenen Gesichtspunkten zusammenfasste. (Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft 2004)

Theater, darauf wurde an die Theaterdebatten anschließend beziehungsweise diese aufgreifend mit dem Dritten Kulturpolitischen Bundeskongress und dem »Jahrbuch für Kulturpolitik 2005« zum Thema »Kulturpublikum« erneut hingewiesen, war von Anfang an ein Medium der Bildung sowie der Unterhaltung. Der Aspekt der Bildung – immer auch im Kontext gesellschaftspolitischer Legitimation zu sehen und zu bewerten – steht dabei im Laufe insbesondere der letzten drei Jahrhunderte in engem Zusammenhang mit Zuschreibungen in der bürgerlichen Gesellschaft wie auch der Kritik daran. So spielt in den Theaterdebatten die kulturelle Bildung auf unterschiedlichen Ebenen eine Rolle und erfährt neuerlich nicht zuletzt durch die Diskussionen um die Stärkung und Nachwuchsförderung eines Kulturpublikums insbesondere für die etablierten Häuser eine neue Gewichtung.

Konsens besteht in der Einschätzung der Problemlage, dass ein breites Bündnis notwendig ist, und dass es »im doppelten Sinn des Wortes« darum geht, »Publikum zu bilden« (Scheytt 2004: 48, Hervorh. im Original). Diese Aussage verweist sowohl auf den traditionellen Anspruch des Theaters, selbst »Bildungsanstalt« zu sein, wie auf die Notwendigkeit, ein Publikum heranzubilden. Letzteres findet speziell durch Theater für junges Publikum wie durch theaterpädagogische Maßnahmen¹² statt.

Die Theaterstatistik weist für die Spielzeit 2002/2003 für die 150 öffentlich getragenen Theater gut 20 Millionen Theaterbesuche auf, davon 2,4 für Kinder- und Jugendstücke. (Deutscher Bühnenverein 2004). Hinzu kommen über 11 Millionen Theaterbesuche bei

12 Zum Themenkomplex beziehungsweise Arbeitsfeld Theaterpädagogik an Theatern hat der *Bundesverband Theaterpädagogik e. V.* 2003 eine Fachtagung veranstaltet und mit dem Titel »Kommunikative Kunst« auch einen Anspruch formuliert: Hervorgehoben werden sollte die »Kunsthafigkeit des theaterpädagogischen Tuns«. (Kommunikative Kunst 2004: 3; Döschner 2004: 17f.)

den 212 erfassten Privattheatern. Hierzu steht jedoch kein differenzierendes Zahlenmaterial zur Verfügung.¹³ Die meisten Kinder- und Jugendtheater sind jedoch »Freie«, die in unterschiedlichem Maße sich am Markt behaupten müssen und zum Teil mit öffentlichen Mitteln gefördert werden. Auch hier herrscht große Vielfalt: »Es gibt solche, die staats-theaterähnlich bis zu 85 Prozent gefördert werden, und viele, die überhaupt nichts bekommen.« (Johanning 2004: 257) Vorherrschend ist Projekt- oder Stückförderung gegenüber einer institutionellen.

Kontroversen herrschen bezüglich der künstlerischen Anerkennung wie der Konkurrenzsituation, die durchaus als wettbewerbsverzerrend angesehen und auch angeprangert wird. Etwa wenn Stücke einerseits als »Boulevard« und damit nicht förderwürdig bezeichnet werden, andererseits jedoch von städtischen Theatern zur Aufführung klammer Kassen ebenfalls auf den Spielplan gesetzt werden oder ein städtisches Theater mit einem weihnachtlichen Programm für Kinder privaten Kindertheatern am Ort direkte Konkurrenz macht.

Der *Deutsche Bühnenverein* und das *Kulturwissenschaftliche Institut NRW* haben am 8. Mai 2004 auf dem Symposium »Zukunft durch ästhetische Bildung« mit Wissenschaftlern, Theaterleuten, Lehrern, Journalisten und Politikern diskutiert und dabei noch einmal auf einige bereits seit Jahren die kulturpädagogischen Diskussionen prägende Paradigmen hingewiesen (Deutscher Bühnenverein 2005). Rolf Bolwin erinnerte dabei in seiner Begrüßungsrede daran, »dass Bildung die gemeinsame Aufgabe von Kulturinstitutionen und Bildungseinrichtungen ist« und dass »die Theater- und Orchesterbetriebe ... sich zwischenzeitlich sehr wohl der Tatsache bewusst (sind), dass sie einen Beitrag zur ästhetischen Bildung zu leisten haben«, was nicht auf die Gewinnung zukünftiger Zuschauer zu reduzieren sei. (Ebd.: 12 f.)

Beispiel *TuSch*: In Hamburg und Berlin gibt es Partnerschaftsprojekte zwischen Theatern und Schulen, die einerseits die Partizipation am kulturellen Leben der Stadt befördern sowie Raum für Kreativität und Phantasie lassen sollen und andererseits etwa »die Berliner Bühnen neugierig auf die Ansichten, Meinungen, Interessen und Erfahrungen der jungen Menschen« (s. www.tusch-berlin.de) machen sollen. 22 Berliner Bühnen und 33 Schulen arbeiten zusammen. In Berlin fördert die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, in Hamburg ist mittlerweile auch die Kulturbehörde in das Projekt eingestiegen. Hier kooperieren acht Hamburger Bühnen und elf Schulen (s. www.tusch-hamburg.de).

Obwohl vielerorts gelingende Kooperationen zwischen Theatern und Schulen existieren, scheint dies doch eher die Ausnahme zu sein, von Zufällen, einigen besonders engagierten Lehrern oder persönlichen Bekanntschaften abzuhängen. Für eine gleichberechtigte Partnerschaft scheinen die Voraussetzungen zu fehlen. So weist etwa Prof. Dr. Wolfgang Schneider, Vorsitzender der *ASSITEJ Sektion Bundesrepublik Deutschland e. V.*, des Verbandes der bundesdeutschen professionellen Kinder- und Jugendtheater, darauf hin, »dass dafür die »Schulgesetze geändert« werden müssten: Denn es kann nicht sein, dass von der öffentlichen Hand zum Teil voll finanzierte Theaterunternehmen einen Teil ihrer Arbeit darauf verwenden müssen, um Lehrer zu werben, die mit ihren Schülern Bühnenbesuche organisieren.« (Schneider 2004: 6) Und Gerd Taube sekundiert: »Schule als System ermöglicht es nicht, dass eine gleichberechtigte Verbindung zwischen Bil-

13 Hinzu kommen fünf Millionen Theaterbesucher in den Städten mit Theatergastspielen, die in der Theaterstatistik des *Deutschen Bühnenverbandes* nicht auftauchen, worauf Michael Haensel für die *INTHEGA* (2005: 175) hinweist.

dungs- und Kultureinrichtung entstehen kann ... Es existiert ein tiefes Misstrauen der Künstlerinnen und Künstler gegenüber allem Pädagogischen, weil es als der Kunst fremd und sogar schädlich aufgefasst wird. Die Pädagoginnen und Pädagogen stehen der Kunst oftmals nur dann offen gegenüber, wenn sie einen direkten Nutzen für ihre Arbeit daraus ziehen können (d. h. wenn sich bestimmte Angebote direkt curricular verwenden lassen). Von diesem wechselseitig gespannten Verhältnis ist auch die Verbindung von Bildungs- und Kultureinrichtungen geprägt.« (Taube 2004: 2)

Seitens des *Bundesverbandes Freier Theater (BUFT)* wird darauf hingewiesen, dass die »unbedingte Trennung, ja unversöhnliche Gegenüberstellung von Freiem Theater und etabliertem Theater, die in den siebziger Jahren des letzten Jahrtausends zur Gründung des Freien Theaters geführt hatte«, nicht mehr existiert und »die ehemals inhaltlich begründeten Grenzen immer fließender werden.« Positiv herausgestellt wird die Ausweitung der für die Freien weithin bestimmenden Projektförderung um eine mehrjährige Konzeptionsförderung, wie sie vom Land Niedersachsen, von Berlin und weiteren Städten vorgenommen wird, da diese insgesamt zu einer Qualitätssteigerung führen könne. Gefordert wird eine stärkere Abhängigkeit der Förderentscheidungen von der Qualität (nicht »Gewohnheitsrecht«, sondern klar definierte Qualitätsmerkmale in Anlehnung an das niederländische Modell) (van Boxen o. J.). Ein sicherlich nicht unwidersprochen bleibendes Zitat macht dabei auf die Problematik der künstlerischen Bewertung aufmerksam: »Sowohl die Weihnachtsmärchen-Grausamkeiten einiger Stadttheater und Landesbühnen als auch die Kinderbelustigungsveranstaltungen einiger Freier Theater würden endlich ein Ende nehmen. Die Theater, die wirklich ernsthaft Theater für Kinder machen, hätten eine größere Chance und somit würde der Volksverblödung schon im Kindesalter ein Ende gesetzt werden. Wenigstens im Bereich des Theaters für Kinder.«

Schneider (2004) sieht ein Zukunftsmodell in einem neuen Auftrag für die Landesbühnen »mit dezidiertem Profil für ein junges Publikum« für »ein Konzept, das auszuprobieren wäre«, denn: »kulturpolitisch hat sich das Bespielen der Bürgerhäuser mit Produktionen, die auch von den kommerziellen Tourneunternehmen verbreitet werden, längst überlebt.«

Tanz hatte im Konzert der darstellende Kunst zeitweise einen schweren Stand, geriet sie an einigen Dreispartentheatern bei Kürzungen der öffentlichen Zuwendungen in einigen Fällen als ganze Sparte in Wegfall. Andererseits konnte sie in den letzten Jahren auch einige Erfolge verbuchen. Die Veranstalter des Tanzsymposiums NRW, das am 3. und 4. Februar 2004 in Düsseldorf zum Thema »Politik für Tanz in finanziell schwierigen Zeiten« stattfand, *Gesellschaft für Zeitgenössischen Tanz NRW e.V.* und *NRW Landesbüros Tanz*, konnten etwa konstatieren, dass »knapp die Hälfte der zehn Forderungen des »Zukunftspapiers Tanz« von 1995 erfüllt werden konnten: *tanzhaus nrw* und *Choreographisches Zentrum NRW* – das erste dieser Art in der Bundesrepublik Deutschland – als vom Land geförderte Institutionen, neue Tanzwissenschaftliche Professuren und Lehrstühle für Tanzwissenschaft, die »Bundesdeutsche Ballettdirektorenkonferenz wurde ins Leben gerufen, um Politik für Tanz auf Bundesebene zu machen. Der Tanz erhält seit dem Schuljahr 2003 Einzug in die Grund- und Gesamtschulen.« (Brunn/Schultheis 2004:1).

Stärker als etwa die Theaterpädagogen, deren Tätigkeitsfeld sehr heterogen ist (s. o.), sind die Museumspädagogen an ein Haus gebunden und stärker in die elementare Arbeit der Museen verzahnt, sind die doch traditionell durch den Auftrag und das Selbstverständnis des »Sammelns, Bewahrens und Vermittelns« geprägt. (Kulturelle) Bildung steht bei den Museen also stärker im Vordergrund, stand doch selbst die Öffnung fürstlicher

Kunst- und Wunderkammern oder Gemäldegalerien, aus denen viele der großen staatlichen Museen hervorgegangen sind, »im Zeichen der volkspädagogischen Aufklärung« des ausgehenden 18. Jahrhunderts. (Stäbler 2003: 38)

Etwa seit Mitte des 19. Jahrhunderts wird unter Museum ein öffentlicher, allgemein zugänglicher Ort zur Präsentation einer Sammlung verstanden, und im Laufe der Jahrhunderte sind Sammlungen für die vielfältigsten Gegenstände in den unterschiedlichsten Formen und vielfältigen Trägerschaften entstanden. Dabei sind Museen »ein traditionsreiches wie auch entwickeltes Beispiel, wo kulturpädagogische Leistungsfähigkeit und Qualitätsentwicklung im Teilbereich Museumspädagogik besonders deutlich wird.« (Zacharias 2000) Und das Museumswesen hat einen genuinen öffentlichen Bildungs- und Vermittlungsauftrag.

Die letzte Museumsstatistik (Staatliche Museen zu Berlin 2004) weist 6 135 Museen¹⁴ und 476 Ausstellungshäuser aus, die in Anlehnung an eine UNESCO-Klassifizierung eingeteilt werden in Kunstmuseen über historische und archäologische bis hin zu Schloss- und Burgmuseen. (Ebd.: 19) Von den Museen befinden sich über die Hälfte (3 411) in staatlicher oder Trägerschaft lokaler Gebietskörperschaften und anderer Formen öffentlichen Rechts, 345 befinden sich in privat/öffentlichen Mischformen, 1 866 in Trägerschaft von Vereinen, Gesellschaften, Genossenschaft oder Stiftungen privaten Rechts und 513 werden von Privatpersonen getragen. (Ebd.: 28) Aufgeschlüsselt nach Berufsgruppen wird in der Statistik nicht. Viele der privaten oder ehrenamtlich getragenen Museen sind Ausdruck kultureller Selbsttätigkeit.

Auch für die meisten Museen in nicht-öffentlicher Trägerschaft gilt, dass sie in der einen oder anderen Weise der Vermittlung kulturellen Erbes dienen, womit sie auch einen Beitrag leisten zu dem oben in Anlehnung an das Bundesjugendkuratorium formulierten Anspruch.

Unter den speziell für Kinder- und Jugendliche entstandenen Museen sind insbesondere jene hervorzuheben, die sich seit den neunziger Jahren in internationaler Vernetzung als zielgruppenorientierte Einrichtungen mit Konzepten »aktiver Aneignung« und »sozialer Kreativität« herausgebildet und zunehmend interaktive Elemente aufgenommen haben. (Worm 1994, 1998; Zacharias 2000, 2005) Seit 1997 sind sie im *Bundesverband der deutschen Kinder- und Jugendmuseen* organisiert.

Museumsbesuche sind eine Form der Zusammenarbeit von Schulen mit Kultureinrichtungen und haben als solche eine lange Tradition. Die Einsatzmöglichkeiten im schulischen Unterricht variieren mit den örtlichen Gegebenheiten. So spielen etwa Besuche bei bundesweit einmaligen Museen wie etwa dem *Hygiene-Museum* in Dresden, dem *Deutschen Museum* in München oder dem *Museum für Deutsche Geschichte* in Bonn, die für die meisten Schulklassen eine Klassenfahrt voraussetzen, eine andere Rolle als der Besuch des örtlichen Kunst- oder Stadtgeschichtsmuseums. Die Möglichkeiten des Einsatzes eines Museumsbesuchs im Rahmen einer Unterrichtseinheit sind in der Fachdiskussion Legion und kulturpolitischer Handlungsbedarf ist diesbezüglich in der letzten Zeit nicht angemahnt worden.

¹⁴ Dies sind die in die Erhebung einbezogenen Museen beziehungsweise Museumskomplexe sowie Museumseinrichtungen.

Die Geschichte der *Soziokultur* ist in den letzten Jahren häufiger als Erfolgsgeschichte mit einer ›beeindruckenden Bilanz‹ beschrieben worden (z.B. Vesper 2003: 10) Es gibt zahlreiche Modelle und Einrichtungstypen im Kultur-, Freizeit-, Sozial- und Bildungsbe- reich, die diesem soziokulturellen Gedanken verbunden sind und für ihren Zusammen- hang weiter entwickelt haben wie Freizeitheime und Bürgerhäuser, Jugend(kultur)zentren und Kulturläden, zum Teil auch Volkshochschulen und Stadtteiltreffs. Unstrittig ist jedoch, dass es Einrichtungen gibt, die nachgerade paradigmatisch für den Anspruch der Sozio- kultur stehen: die Soziokulturellen Zentren. Auch sie haben sich im Zuge der aktuellen Bildungsdiskussion als Partner für Kooperationen mit der Gesamtschule angeboten, da- bei aber auch vor einer Einengung der Diskussion gewarnt. So fordert die Bundesvereini- gung Soziokultureller Zentren »vielmehr die Auseinandersetzung mit einem erweiterten Bildungsbegriff als Querschnittsaufgabe für eine demokratische Gesellschaft, in der alle Teilbereiche für Bildung Verantwortung übernehmen müssen« und sie »schließt sich der Forderung an, dass formelle, informelle und nicht formelle Bildung als gleichwertige Bil- dungsformen anerkannt werden müssen«, was auch die »Akzeptanz der Gleichwertigkeit von unterschiedlichen Bildungsorten« einschließen. (Bundesvereinigung Soziokultureller Zentren 2003)

Die *Deutsche Literaturkonferenz* als Sektion des *Deutschen Kulturrats* hat in den »Sieben Göttinger Thesen« vom September 2004¹⁵ an die Bedeutung der Schlüsselqualifikationen »umfassende und differenzierte Sprachfähigkeit und Lesekompetenz« (zu 1.) erinnert und darauf hingewiesen, dass auch die in der Literaturkonferenz vertretenen Einrichtun- gen von den Bibliotheken über Literaturhäuser bis hin zu Autorenzusammenschlüssen sich als Kooperationspartner für öffentliche Einrichtungen von Kindertagesstätten über Schulen bis zu Volkshochschulen und Hochschulen für Zusammenarbeit in den verschie- densten Formen anbieten (»Werkstattgespräche mit Autoren, kooperative Projekte, die den Entstehungsprozess literarischer Werke oder den Weg vom Manuskript zum Buch aufbereiten, Schreib- und Textwerkstätten von unterschiedlichster Provenienz«) anbieten und dabei noch einmal die Notwendigkeit angemahnt, dass zuvörderst die Schulen gef- ordert sind, die unumgänglich notwendigen Qualifikationen zu vermitteln: »Endlich müs- sen Konsequenzen aus der Einsicht gezogen werden, dass die Entwicklung unserer Kul- tur auf den Erfolg der schulischen Ausbildung angewiesen ist, dass aber die schulische Bildung ihrerseits immer dringlicher der Unterstützung durch ein funktionierendes Netz außerschulischer kultureller Angebote bedarf.« »Der Beitrag der Literaturvermittler kann allerdings keinesfalls den Literatur- und Deutschunterricht an Bildungsinstitutionen erset- zen, sondern lediglich das Angebot von Schulen, Hochschulen und Volkshochschulen ergänzen und bereichern, um die Auseinandersetzung mit Literatur als Medium der Ver- ständigung über die Welt zu fördern.« (zu 6.) Verwiesen wird dabei auch auf die vielfälti- gen Wettbewerbe zur Leseförderung etwa der *Stiftung Lesen*¹⁶ (www.stiftung-lesen.de) oder der Aktion »Welttag des Buches«.

Jedoch bedürfe dieser »Förderbeitrag von Einrichtungen der Literaturvermittlung zur ›kul- turellen Bildung‹

15 <http://www.literaturkonferenz.de/stellungnahmen.html>

16 Diese verfügt wiederum über ein dichtes Netz an Kooperationspartnern aus verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen wie Arbeitgeberverbände, Deutscher Bahn AG und Zeitungsver- leger.

- der Absicherung, denn er ist in seinem Bestand akut durch den Rückgang von Fördermitteln bedroht;
- der Strukturierung und Vernetzung, denn die Angebote sind meist von regionaler Reichweite und in ihrem Bestand stark vom individuellen Engagement einzelner in den Institutionen abhängig;
- eines qualitätssichernden Hintergrunds, denn gerade im Bereich der Schreib- und Leseförderung gibt es neben vielen hochwertigen Angeboten auch eine Reihe »bloß gutgemeinter.«

Neben den notwendigen Kooperationen sind jedoch etwa der Bibliotheken selbst ureigene Kultureinrichtungen. »Sie fördern aktiv den Umgang mit Literatur, aber auch mit Kunst und Musik. Bibliotheken sind Orte der Begegnung, Orte für generationen- und interessenübergreifende sowie interkulturelle Kommunikation, Orte der Auseinandersetzung mit kulturellen Ereignissen.« (BID 2005 a) Weiterhin sie haben mit den Entwicklungen in der Informations- und Kommunikationstechnologie und angesichts des zusammenwachsenden Europas neue Aufgaben erfahren, Prozesse des lebenslangen Lernens zu begleiten. (BID 2005 b) Und: Schulbibliotheken werden durchaus nicht als aussterbende Spezies angesehen (BID 2005 c), sondern als zu fördernde Einrichtungen in Verantwortung der öffentlichen Hand.

Über »Rechtliche und strukturelle Rahmenbedingungen des Betriebs von Bibliotheken« hat die *Enquete-Kommission* am 14. März 2005 eine eigene Öffentliche Anhörung durchgeführt. Hier spielte das Thema »kulturelle Bildung«, wie es im Rahmen dieses Gutachtens verstanden wird, ebenfalls eine Rolle. Auf einige ergänzende Gesichtspunkte wird hier noch einzugehen sein, ansonsten sei auf die Unterlagen zur Anhörung verwiesen.

Demnach fühlen sich die Bibliotheken im allgemeinen in ihrer gesellschaftlichen Funktion zu wenig wahrgenommen und sehen neben der allgemeinen Zurückhaltung in der Finanzierung ein Entwicklungshemmnis auch in den unterschiedlichen föderalen Zuständigkeiten. Zum Thema kultureller Bildung (ein Schwerpunkt der Anhörung) wiesen die großen Bibliotheksverbände darauf hin, dass es insbesondere bezüglich Kooperationen mit Schulen und Vorschuleinrichtungen weniger an Ideen, Konzepten und Programmen mangle als an Personal und Ressourcen. Auch für diesen Bereich wird eine Überwindung von Strukturen angemahnt, die spartenübergreifendes Agieren möglich mache, auch etwa in der Zusammenarbeit mit anderen Kultureinrichtungen wie Museen und Archiven. (S. etwa Lux 2005)

Bei der *Baukultur* handelt es sich um eine Sparte, die im öffentlichen Bewusstsein wie auch im Kontext kultureller Bildung lange Zeit keine große Rolle spielte. Dies hat sich in den letzten Jahren in Deutschland wie international geändert. In seiner »Stellungnahme zur baukulturellen Bildung« vom Juni 2004 hat der Rat für Baukultur im Deutschen Kulturrat eine ganze Reihe von Aktivitäten auf den verschiedenen politischen Ebenen im schulischen wie außerschulischen Bereich angeführt, die dem Ziel dienen, die kulturelle Bildung auf baukulturellem Gebiet zu verbessern: »Die Auseinandersetzung mit der gebauten Umwelt erhöht nicht nur das Verständnis für Architektur, Landschaftsarchitektur, Innenarchitektur, Stadtplanung, Ingenieurbaukunst und Denkmalschutz. Sie trainiert zugleich grundlegende menschliche Fähigkeiten.«

Dabei kommt ein ganz spezifischer Aspekt von Ganzheitlichkeit ins Spiel: »Comenius, für den die Schule so interessant sein soll wie das Leben selbst, sieht die Architektur eindeu-

tig als Lockmittel. – Im Kontext kultureller Bildung ist Baukultur nicht nur als ein Inhalt neben anderen wichtig, als äußerer Rahmen ist sie auch essentiell für die Vermittlung von Inhalten überhaupt ... Wer nicht von Schularchitektur sprechen will, soll auch nicht von kultureller Bildung sprechen, geschweige denn von baukultureller.

Die Realität deutscher Schulen spricht dieser Jahrhunderte alten Erkenntnis häufig Hohn. Überholte Grundrisse, heruntergekommene Klassenzimmer und mangelnde Pausenräume sind leider keine Seltenheit.« (Rat für Baukultur 2004a) Oder in den Worten von Comenius selbst: »Die Schule selbst soll eine liebliche Stätte sein, innen und außen eine Augenweide ...« (Zit. n. ebd.)

Tabelle 3: Fachverbände kultureller Einrichtungen und Sparten

Institution / Verband	Ausgangslage und Ziele	Problembeschreibung	Handlungsempfehlungen und Forderungen	Literatur
<p>Deutscher Musikrat Gen.sekr.: Christian Höppner, Präs.: Martin Maria Krüger Gf.: Norbert Pietrangeli, Torsten Mosgraber Oranienburger Str. 67/68, 10117 Berlin Tel.: 030 30881010; Fax: 030 30881011 E-Mail: generalsekretariat@musikrat.de, www.musikrat.de Musikdachverband</p>	<p>»Sieben Thesen zur Musik in der Schule«, 2005</p> <p>»Musik ist im privaten wie im öffentlichen Leben in einer Weise gegenwärtig, wie dieses von einer anderen gesellschaftlichen Tätigkeit kaum behauptet werden kann. In besonderem Maße gilt dieses für den Bereich der Kinder- und Jugendkulturen. Hier dient Musik sowohl der jugendlichen Identitätsbildung als auch der gruppenspezifischen Abgrenzung von Jugendkulturen untereinander... Musikunterricht führt heran an die praktische und geistige Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Identität und schafft zugleich die Voraussetzung für die Entdeckung des Fremden, der kulturellen Identität der Anderen. Er kann in einer multikulturellen Gesellschaft eine entscheidende Katalysatorfunktion für künftige Generationen erfüllen.« Kindern und Jugendlichen seien »alle nur denkbaren Möglichkeiten anzubieten, ganz neue, bisher nicht gekannte Erfahrungen zu machen. Dieses ist umso bedeutsamer, als die allgemeinbildende Schule der einzige Ort ist, an dem alle Kinder und Jugendlichen erreicht werden.«</p>	<p>»Musik heute entfaltet sich vor dem Hintergrund zum Teil weit zurückreichender sowie kulturell höchst unterschiedlicher Musiktraditionen in großer Vielfalt und Breite. Die darüber zu gewinnenden Erfahrungen werden jedoch vielfach nur sehr eingeschränkt wahrgenommen. Erfahrungen aber sind erweiterbar, und die Möglichkeiten der Erweiterung sind lern- und lehrbar.« »Schule, als sozialer Ort verstanden, ist nicht hermetisch gegenüber dem sie umgebenden sozialen Feld abgeschlossen. Für Musikunterricht heißt das: Begreift man Musik in der Schule – gerade auch in der Form von Musikunterricht – als »substantiell nach außen offen: dann folgt daraus, dass alle musikbezogenen Aktivitäten des sozialen Umfeldes, Musikschulen, Verbände, ortsspezifische musikalische Gruppierungen und Aktivitäten usw. Beteiligungen an Musik in der Schule in einer Weise wahrnehmen können und müssen, die vor nicht alzu langer Zeit noch undenkbar waren. Diese Öffnung nicht nur prinzipiell zu bejahen, sondern auch weiterführend zu betreiben und institutionell abzusichern, dürfte wesentliche Aufgabe der nächsten Jahre sein.«</p>	<p>Als Ziel der Aus- und Fortbildung von Musiklehrern »kann nicht die individuelle Höchstqualifizierung im Bereich künstlerischer Praxis gesehen werden, sondern in dem komplexen Feld der Befähigung zur Vermittlung, und das heißt der »Zusammenführung« von Menschen und Musik(en), nämlich der Qualifizierung für die Anregung anderer, hier: junger Menschen, zum Musikhören, zum Musizieren, ja auch zum Genießen von Musik. Diese Erfahrung des gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen lernenden Umgangs mit Musik sollte am Anfang des Studiums stehen aber auch das ganze Studium weiterhin bestimmen.«</p>	<p>Quelle: Deutscher Musikrat (2005): »Sieben Thesen zur Musik in der Schule«. In: Musikforum 2/05, S. 51. Online im Internet: http://www.miz.org/artikel/musik_in_der_schule.pdf</p>

<p>»Musik in der Ganztagschule«, Positionspapier 2004</p> <p>»Der Deutsche Musikrat begrüßt den bildungspolitischen Willen, das System Ganztagschule (in der gebundenen, halboffenen oder offenen Form) einzuführen. Diese Bestrebungen sind zu sehen vor dem Hintergrund des in den letzten Jahrzehnten eingetretenen gesellschaftlichen Wandels (Veränderung der ökonomischen Rahmenbedingungen, der Arbeitsmarktsituation, des sozialen Gefüges, der zunehmenden kulturellen Vielfalt in der Bundesrepublik Deutschland).«</p>	<p>»Diese gesellschaftlichen Veränderungen wird auch die ›Schule‹ in Rechnung stellen müssen. Das heißt, das System allgemein bildende Schule wird sich zunehmend intensiver im Hinblick auf eine komplexer gewordene Gesellschaft in differenzierter Form öffnen müssen... Kooperationen können nicht darauf hinauslaufen, dass einzelne Highlights präsentiert werden, die Eventcharakter tragen, aber in ihrer Wirkung äußerst begrenzt sind... Qualitätsstandards können nicht von außen dekretiert werden, sondern müssen von den unterschiedlichen Partnern gemeinsam entwickelt werden.«</p>	<p>»Die Ganztagschule wird neue Lern- und Lehrformen in das System Schule einbringen u.a. auch dadurch, dass bisher in der Schule nicht vertretene, jedoch unabdingbar notwendige ästhetische und pädagogische Perspektiven durch die Einbeziehung von unterschiedlichen Kooperationspartnern zur Geltung kommen. In diesem Zusammenhang ist nicht nur an eine Kooperation mit den Musikschulen gedacht, sondern auch an freie und institutionelle Partner aus der gegenwärtigen kulturellen Szene: Theater, Orchester, Chöre, Kirchen, Kulturbüros, Rundfunk und Fernsehen sowie freie Musikgruppen und Vereine bieten ein bisher nicht einbezogenes breites und perspektivenreiches Angebot für eine Zusammenarbeit mit der Schule.«</p>	<p>Quelle: Deutscher Musikrat (2004): »Musik in der Ganztagschule – Positionspapier des Deutschen Musikrats.« Online im Internet: http://www.nmz.de/nmz/2004/06/leiter-dmr.shtml. Abdruck in: Deutscher Kulturrat (2005): »Kulturelle Bildung in der Bildungsdiskussion. Konzeption Kulturelle Bildung III.« S. 403-405</p>
<p>»Musik bewegt!«, Berliner Appell 2003</p> <p>»Das Musikleben in Deutschland zeichnet sich traditionsgemäß durch eine hohe Differenzierung aus. Zahlreiche Institutionen und Organisationen engagieren sich in verschiedenen Zusammenhängen für musikalische Bildung. Dabei erreicht allein das schulische Bildungswesen alle Menschen in einer wichtigen Bildungsphase. Speziellere Angebote wie Musikschule oder Musikverein eröffnen Chancen für Millionen besonders Interessierter.«</p>		<ul style="list-style-type: none"> - »Öffnung der musikalischen ›Hochkultur‹ gegenüber der musikalischen Bildung, - Zusammenarbeit allgemein bildender Schulen mit Musikschulen und anderen Musikangebote im Rahmen der Einführung der Ganztags- und verlässlichen Halbtagsgrundschule, - Kindergärten als Partner in einer idealen Musikalisierungsphase, - Spielräume zur Talent- und Begabtenförderung.« 	<p>Quelle: Deutscher Musikrat (2003): »Musikbewegt! Berliner Appell zur Musikalischen Bildung in Deutschland.« Verabschiedet am 8.9.2003 auf dem Kongress ›Musik bewegt in Berlin. Online im Internet: http://www.pisa.bkj.de/pdf/berlinerappell.pdf</p>

Institution / Verband

Bundesvereinigung Deutscher Musikverbände e.V. (BDMV)

Präs.: BMin.a.D. Dr. Wolfgang Bötsch, MdB

Generalsekretär: Stefan Liebing, Gf.: Herbert Breimaier

König-Kar-Str. 13, 70372 Stuttgart

Tel.: 07 11-52 08 92-32, Fax 07 11-52 08 92-57

info@bdbv-online.de, hwww.bdbv-online.de

Dachverband von 18 000 Orchestern mit 1,3 Mio. Mitgliedern

Ausgangslage und Ziele**»Stuttgarter Thesen zur Kulturpolitik«, 2005**

»Trotz der vielen Errungenschaften der vergangenen Jahre stehen viele Orchester derzeit vor großen Herausforderungen...Gesellschaftliche Veränderungen erfordern neue Formen ehrenamtlichen Engagements, um Menschen unterschiedlichen Alters langfristig zu binden und neue Mitglieder zu gewinnen...«

Die Förderung von musikalisch begabten Kindern und Jugendlichen sollte in Deutschland ein erstrebenswertes Ziel sein, das weiterhin ausgebaut und verstärkt werden sollte.«

Problembeschreibung

»Die schwierige Finanzlage der öffentlichen Hand trifft die gemeinnützigen Vereine auf unterschiedliche Weise direkt und indirekt: Durch gekürzte Fördermittel, durch höhere Belastung an Steuern und Abgaben und durch geringere Bereitschaft privater Geldgeber, in Zeiten wirtschaftlicher Unsicherheit Orchester zu unterstützen...Schließlich haben gerade ehrenamtlich geführte Institutionen zunehmend mit der steigenden Regulierungsdichte zu kämpfen. Ohne eine einschlägige fachliche Ausbildung zu besitzen, müssen Vereinsvorsitzende profunde Detailkenntnisse besitzen...sich aber auch in Satzungsfragen und in den Haushaltsordnungen (Zuwendungsrecht) auskennen.«

Handlungsempfehlungen und Forderungen

»Die Struktur der finanziellen Förderung von Kulturprojekten auf Bundesebene wird überprüft. Sie soll insbesondere gewährleisten, dass Projekte der Breitenkulturarbeit stärker gefördert werden und dafür sorgen, dass auch in Zukunft junge Menschen mit musikalischem Engagement in Berührung kommen...
Ein breites Angebot musikalischer Erziehung in Kindergärten und Schulen, in Kooperationen mit Vereinen und Verbänden, sowie eine Imagekampagne, die in der gesamten Bundesrepublik Kinder und Jugendliche dazu animieren soll, ein Instrument zu lernen, dies sind konkrete Forderungen, die in der Zukunft umgesetzt werden sollten.«

Literatur

Quelle: Bundesvereinigung Deutscher Musikverbände (2004): »Stuttgarter Thesen zur Kulturpolitik«.
Antrag an die Vollversammlung der Bundesvereinigung Musikverbände, am 8. Mai 2004.
Online im Internet: http://www.bdbv-online.de/servlet/de.blueorange.xred.util.GetFile?Stuttgarter+Thesen?db=oberm&tbl=int_xredfile&key=id&keyval=122637&imgcol=xred_file

Institution / Verband

Deutscher Bühnenverein
 Bundesverband deutscher Theater
 Gf. Dir.: Rolf Bolwin
 St.-Apern-Str. 17-21, 50667 Köln
 Tel.: 0221-20812-0 + 2081-12, Fax: 0221-20812-28
 debue@buehnenverein.de, www.buehnenverein.de
 Arbeitgeberverband der Theater

Ausgangslage und Ziele**Eröffnungsrede anlässlich des Symposiums
 »Zukunft durch ästhetische Bildung«, 2005**

»Die Theater- und Orchesterbetriebe sind sich zwischenzeitlich sehr wohl der Tatsache bewußt, dass sie einen Beitrag zur ästhetischen Bildung zu leisten haben...
 Gerade das Theater bietet durch die Möglichkeit der Identifikation mit dem, was auf der Bühne geschieht, oder auch dessen Ablehnung, eine in dieser Art fast einmalige Gelegenheit zur Meinungsbildung und zu damit verbundenen Entwicklung von Beurteilungsvermögen. So ist und bleibt das Theater doch immer auch moralische Anstalt. Und so ist es jedenfalls ein Teil der ästhetischen Bildung...
 Ich glaube, dass nicht zuletzt aus Legitimationsgründen, aber vor allem aus Gründen öffentlicher Verantwortung die Kulturinstitutionen ihre Bildungsrolle wieder stärker in den Vordergrund rücken müssen. Dies wird schon deshalb notwendig sein, weil in Zukunft mehr denn je entsprechende Erwartungen an die Kultureinrichtungen von der Gesellschaft formuliert werden.«

Problembeschreibung

»Wer nicht liest und nicht in der Lage ist, den komplizierten Texten einer Theaterproduktion zu folgen, wird nicht über die Sprachkompetenz verfügen, die er zum Diskurs braucht. Moderne Kommunikationstechnologien zu beherrschen reicht alleine nicht aus...
 Wir brauchen in den schwierigen Zeiten, die es zu bewältigen gilt, selbstbewusste, nachdenkliche und vorausschauende Menschen. »Wieder denken« wäre eine Zukunftsvision für unsere Gesellschaft. Sie zu realisieren, ist ohne ästhetische Bildung nicht möglich. Sie zu realisieren, wird jedoch auch nicht möglich sein, ohne dass Kultur und Bildung wieder ein positives Image bekommen.«

Handlungsempfehlungen und Forderungen

»Ich plädiere nicht dafür, dass in Zukunft ein Ganztagsunterricht entsteht, in dem morgens die sogenannten harten Fächer unterrichtet werden, weil man nachmittags zu ästhetischen Bildung ins Theater oder ins Museum geht. Ich plädiere nur dafür, dass sich Theater- und Orchesterbetriebe, Museen und andere Kultureinrichtungen mit der Frage befassen, welche wie sie sich konkret in die Bildungsdebatte einklinken, welche Angebote sie aus welchen Gründen sie weiter entwickeln. ass sie sich fragen, wie man gegebenenfalls zu einer engeren Vernetzung zwischen Schule, Universität und örtlichen Kulturbetrieben kommt. Wie man es erreicht, dass das Bewußtsein von jungen Leuten für die ästhetische Bildung gestärkt wird.«

Literatur

Quelle: Rolf Bolwin: »Begrüßung«.
 In: Deutscher Bühnenverein/
 Kulturwissenschaftliches Institut Essen (Hrsg.)
 (2005): »Zukunft durch ästhetische Bildung«.
 Dokumentation des Symposium in Dortmund, 8.
 Mai 2004«. Köln. S. 12-15

Institution / Verband

Bund Deutscher Amateurtheater e.V. (BDAT)
 Präs.: Norbert Radermacher, Cf.: Andreas Salemi
 Steinheimer Str. 7/1, 89518 Heidenheim
 Tel.: 07321/94699-00, Fax: 7321-48341
 bdat-@t-online.de, www.bdat.info

Ausgangslage und Ziele**»Kinder spielen Theater«, Resolution 2004**

»Dem Feld der ästhetischen Frühförderung kommt eine prägende Rolle zu, denn ästhetische Erfahrungen und die sinnlich-kreative Praxis sind Ausgangspunkt aller Selbst- und Weiterführung. Die lebenslange Neugier auf Kunst und Kultur muss in der Kindheit geweckt und mit immer neuen Impulsen lebendig gehalten werden. Kulturelle Bildung als lebenslange Bildung setzt voraus, dass sie früh beginnt und damit als in-tegraler Bestandteil von Bildung und Leben erfahren wird. Dass Kinder Theater spielen, ist ein wichtiger Bestandteil der ästhetischen Bildung«

Problembeschreibung

»Vielfach reichen die Kapazitäten für dieses Feld der kulturellen Jugendbildung nicht aus, weshalb ganz auf das Theaterspiel verzichtet wird.«

Handlungsempfehlungen und Forderungen

»Die Verbände haben sich darauf geeinigt eine ständige Konferenz »Kinder spielen Theater« einzurichten. Ziel dieser Konferenz ist es, langfristig die strukturellen Voraussetzungen und Bedingungen für die Theaterarbeit mit Kindern zu verbessern, die bereits bestehenden Angebote zu qualifizieren und vernetzen und so den Stellenwert des Theaterspiels mit Kindern in der Öffentlichkeit und in der Kultur-, Bildungs- und Jugendpolitik zu verbessern...
 - Forderung nach einer finanziellen Grundlage für eine qualifizierte Theaterarbeit mit Kindern.
 - Standards für die Aus- und Weiterbildung müssen entwickelt werden.
 - Die Qualifikation der Fortbildner als eine Voraussetzung für die gelingende Qualifikation von Spielleitern für das Theater mit Kindern muss als eine dringend notwendige infrastrukturelle Maßnahme betrachtet werden..«

Literatur

Quelle: Bund Deutscher Amateurtheater (2004): »Kinder spielen Theater. Für die Stärkung eines Arbeitsfeldes der kulturellen Bildung von Kindern«. Resolution vom 31.10.2004. Online im Internet: <http://www.bdat-online.de/modules.php?name=News&file=article&sid=41>
 Abdruck in: Deutscher Kulturrat (2005): »Kulturelle Bildung in der Bildungsdiskussion. Konzeption Kulturelle Bildung III«. Berlin. 418-421

Institution / Verband

Gesellschaft für Zeitgenössischen Tanz NRW e.V.
 Vors.: Anke Brunn, Gf.: Anne Neumann-Schultheis
 Im Mediapark 7, 50670 Köln
 Tel.: (0)221-226 57 50, Fax: (0)221-226 57 51
 info@tanznrw.de, www.tanznrw.de

Ausgangslage und Ziele**Ergebnisse des Tanzsymposiums NRW 2004**

»Tanz als eine der ältesten Kulturtechniken des Menschen muss ein elementarer Bestandteil der Erziehung sein....Es muss uns gelingen, in Deutschland ein grundsätzliches Bekenntnis zum Tanz als eine autonome Kunstform zu erhalten. Hier sehen wir heute eine zentrale Verantwortung des Bundes für den Tanz.« (2004a)

»Tanz sollte zur ganzheitlichen Ausbildung eines Schülers gehören, ebenso wie die bislang fest etablierten Schulfächer. Daher muss Tanz verbindlich in den Lehrplan der Schulen aufgenommen werden und als Unterrichtsangebot mit Bildungsanspruch behandelt werden. Nur die Kontinuität eines Angebots sichert den Bildungsauftrag...Das Angebot an offenen Ganztagschulen ist ein erster Schritt zur Etablierung von Tanz in der Schule, dem weitere Schritte für alle Schulformen folgen müssen...Tanz fördert Persönlichkeitsbildung und unterstützt die Entwicklung von Identität durch das Erleben des »Körper-ich«. Durch Tanz werden soziale Kompetenzen erworben. Tanz kann anderen Unterrichtsfächern zugute kommen und fächerübergreifend wirksam sein.« (2004c)

Problembeschreibung

»Die kommenden Jahre werden verstärkt eine Zeit der Auslese sein. Die finanziellen Mittel bleiben bestenfalls auf gleichem Niveau, wahrscheinlicher ist, dass sie gekürzt werden. Es muss über Qualität geredet werden, Förderkriterien und Förderschwerpunkte müssen entwickelt werden, Standards müssen gesetzt werden.« (2004d)

Handlungsempfehlungen und Forderungen

"Wir schlagen, um eine Signalwirkung zu erzielen, eine Begegnung auf hohem politischem Niveau vor, und zwar in Form einer Anhörung oder Erörterung zur Situation des Tanzes in Deutschland im Kulturausschuss des Bundes.« (2004a)

»Die vorhandenen Ressourcen müssen in finanziell schwierigen Zeiten gebündelt werden, um den Bereich des immer größer werdenden professionellen Tanzes im freischaffenden Bereich zu fördern. Wer wiederum Fördermittel bekommt, soll einen Beitrag zur Breitenarbeit und zur Publikumsentwicklung leisten, um damit zur Entwicklung einer lebendigen Stadtkultur beizutragen und das Wissen um Tanz breiter in die Bevölkerung hineinzutragen.« (2004b)

Literatur

Quellen: Gesellschaft für Zeitgenössischen Tanz NRW e.V (2004): »*Unterlagen zum Tanzsymposium*.«
 Online im Internet: www.tanznrw.de

Darin enthaltene Ergebnisprotokolle:
 Tanzsymposium NRW (2004a): »*Entwicklung von bundesweiten Lobbyarbeits-Strategien für Tanz*«. Ergebnisse der AG 1
 Tanzsymposium NRW (2004b): »*Organisationsmodelle für freie Tanzensembles*«. Ergebnisse der AG 3
 Tanzsymposium NRW (2004c): »*Tanz in der Offenen Ganztagschule – Tanz in der Breitenarbeit*«. Ergebnisse der AG 5
 Tanzsymposium NRW (2004d): »*Politik für Tanz in finanziell schwierigen Zeiten*«. Anke Brunn im Vorwort zum Symposium

Institution / Verband

Bundesvereinigung Soziokultureller Zentren e.V.

Gf.: Christiane Ziller

Lehrter Str. 27-30, 10557 Berlin

Tel.: 030-397 4459-0, Fax: 030-397 4459-9

bundesvereinigung@soziokultur.de, www.soziokultur.de

Die Bundesvereinigung Soziokultureller Zentren e.V. vertritt heute über 400 selbstverwaltete soziokulturelle Zentren in allen Teilen der Bundesrepublik.

Ausgangslage und Ziele	Problembeschreibung	Handlungsempfehlungen und Forderungen	Literatur
<p>»Position zur aktuellen Bildungsdebatte«, 2003</p> <p>»Die »quantitativ wie qualitativ einmalige Infrastruktur der Soziokultur sowie die bereits vorhandenen sozialräumlichen Vernetzungen mit bundesweit tausenden aktiven Partnern können auf unterschiedlichen Ebenen zur Bildungsdebatte im Kontext für, mit und neben Schule entscheidende Beiträge leisten und einen notwendigen erweiterten Bildungsbegriff ausformen...«</p> <p>Soziokulturelle Einrichtungen bieten sich an, als Partner mit einer konkreten Schule im Gemeinwesen die konzeptionelle, inhaltliche, organisatorische und vernetzende Ausgestaltung einer kontinuierlichen und verlässlichen Zusammenarbeit auf gleicher Augenhöhe zu verwirklichen.«</p>	<ul style="list-style-type: none"> - »Sie warnt jedoch vor einer übermäßigen Fokussierung der Diskussion auf den Begriff der Ganztagschule bzw. Ganztagsbetreuung...« - Die unkoordinierte und unabgestimmte Aufgabenerfüllung ohne gemeinsame Abstimmung zwischen Schule und außerschulischen Bildungseinrichtungen kann als zentrales Defizit benannt werden...« - Ein sich verselbständigendes vertikales und damit hierarchisches Verwaltungssystem der jeweiligen für Schulen zuständigen Landesministerien wird einer vielfältigen Transformationen ausgesetzten Gesellschaft nicht mehr gerecht.« 	<ul style="list-style-type: none"> - »Sie fordert vielmehr die Auseinandersetzung mit einem erweiterten Bildungsbegriff als Querschnittsaufgabe für eine demokratische Gesellschaft, in der alle Teilbereiche für Bildung Verantwortung übernehmen müssen...« - Die Soziokultur schließt sich der Forderung an, dass formelle, informelle und nicht formelle Bildung als gleichwertige Bildungsformen anerkannt werden müssen. - Dies schließt auch die Akzeptanz der Gleichwertigkeit von unterschiedlichen Bildungsorten ein...« - Die verfestigten Schulverwaltungsstrukturen müssen sich jedoch öffnen für eine erhöhte Mitgestaltung von außen...« - Die Bundesvereinigung Soziokultureller Zentren setzt sich für eine flächendeckende Ganztagsbetreuung ein, die sich aus den bestehenden Strukturen vor Ort von außerschulischer Kultur- und Jugendarbeit und dem staatlichen Schulsystem zusammensetzt. An die politischen Verantwortungsträger richtet die Bundesvereinigung folgende Forderungen: <ul style="list-style-type: none"> - Anerkennung der Gleichwertigkeit von formeller, informeller und nicht formeller Bildung mit ihren spezifischen Bildungsorten - Ressort übergreifendes Handeln in den Bundesländern - Länderübergreifende Einigung über Bildungsdefinition, Zielstellung und inhaltliche Ausgestaltung von Maßnahmen - Erhöhung der finanziellen Mittel für die inhaltliche und pädagogische Ausgestaltung zur 	<p>Quelle: Bundesvereinigung Soziokultureller Zentren e.V. (2003): »Position der Bundesvereinigung Soziokultureller Zentren e.V. zur aktuellen Bildungsdebatte.«</p> <p>Verabschiedet auf der Mitgliederversammlung am 24.09.03 in Braunschweig.</p> <p>Online im Internet: http://www.soziokultur.de/seiten/1065020161.htm</p> <p>Abdruck in: Deutscher Kulturrat (2005): »Kulturelle Bildung in der Bildungsdiskussion. Konzeption Kulturelle Bildung III.« Berlin. S.435-437</p> <p>Weitere Literatur:</p> <p>Bundesvereinigung sozio-kultureller Zentren e.V. (Hrsg.) (2000): »www.soziokultur.de/20. Bundeskongress soziokultureller Zentren.« Essen</p> <p>Darin besonders folgende Artikel:</p> <p>Notz, Gisela / Hippe, Wolfgang (2000): »Wo ist sie hin, die bezahlte Arbeit? Soziokultur zwischen Ehrenamt, Arbeitsbeschaffungsmaßnahme, Projekt- und Erwerbsarbeit.« S. 147-170</p> <p>Ronneberger, Klaus (2000): »Zur richtigen Zeit am richtigen Ort. Soziokulturelle Arbeit in den Ruinen der Moderne: Zwischen Stadtkulturarbeit, Besetzung und Eventmarketing.« S. 117-131</p>

		<p>Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen Partnern</p> <ul style="list-style-type: none"> - eine erhöhte Eigenverantwortung von Schule und ihren Partnern vor Ort - sowie die Schaffung von Voraussetzungen für eine langfristige, verlässliche und aufbauende Struktur.« 	
<p>Institution / Verband Deutsche Literaturkonferenz e.V. Gf: Iris Mai Köhlerer Straße 44, 10963 Berlin Tel: 030 . 261 27 51 Fax: 030 . 23 00 36 29 Email: info@literaturkonferenz.de, www.literaturkonferenz.de Die Deutsche Literaturkonferenz wurde 1991 gegründet und ist gemeinsame Stimme der am literarischen Leben in Deutschland meistbeteiligten Verbände und Institutionen</p>			
<p>Ausgangslage und Ziele »Sieben Göttinger Thesen«, Stellungnahme 2004 »Sprachkompetenz, Lese- und Schreibfähigkeit sind Schlüsselqualifikationen. Sie ermöglichen das Verständnis der Welt und das Miteinander der Menschen...Das Erlernen der Sprache und der mit ihrer Beherrschung verbundenen Kulturtechniken ist – zumindest in den sogenannten Industrieländern – immer mehr die Aufgabe meist staatlich verwalteter Bildungsinstitute – von den Kindergärten und Schulen bis hin zu den Hochschulen... Möglicherweise eröffnet unter allen Künsten die Literatur den Menschen am ehesten Zugänge zur modernen Kunst. Insofern sind die Einbeziehung von Kinder- und Jugendliteratur in die schulische und außerschulische Pädagogik sowie entsprechende Angebote in der Erwachsenenbildung ...schlechthin unverzichtbare Beiträge für eine kulturelle Bildung, die auf den heute immer noch gültigen abendländischen Begriffen von Kultur und Bildung beruht.«</p>	<p>Problembeschreibung Die Kompetenzstreitigkeiten zwischen dem Bund und den Ländern in der Frage der Kulturhoheit dürfen nicht weiter auf dem Rücken der Betroffenen – seien es Lernende und Lehrende oder Bibliotheken, Archive und Museen – ausgetragen werden.«</p>	<p>Handlungsempfehlungen und Forderungen »Kulturelle Bildung im Feld der Sprach- und Leseförderung hat früh anzusetzen. Sie reicht von der Frühförderung in Familie und Kindergarten, elementaren Angeboten im Grundschulalter bis zur kulturellen Bildung für Kinder im Alter der Sekundarstufenjahrgänge – alles begleitet durch die Angebote der Öffentlichen Bibliotheken. Entsprechend groß ist auch der Stellenwert, der der Leseförderung als Basis der kulturellen Bildung von der Deutschen Literaturkonferenz beigemessen wird...Dieser Förderbeitrag von Einrichtungen der Literaturvermittlung zur »kulturellen Bildung« bedarf - der Strukturierung und Vernetzung, denn die Angebote sind meist von regionaler Reichweite und in ihrem Bestand stark vom individuellen Engagement einzelner in den Institutionen abhängig - eines qualitätssichernden Hintergrunds, denn gerade im Bereich der Schreib- und Leseförderung gibt es neben vielen hochwertigen Angeboten auch eine Reihe »bloß gutgemeinter.«</p>	<p>Literatur Quelle: Dt. Literaturkonferenz (2004): »Sieben Göttinger Thesen der Deutschen Literaturkonferenz zu Literatur und Kultureller Bildung in der Bildungsreformdiskussion«. Online im Internet: http://www.literaturkonferenz.de/home.html, unter: Mitteilungen, Stellungnahmen. Abdruck in: Deutscher Kulturrat (2005): »Kulturelle Bildung in der Bildungsdiskussion. Konzeption Kulturelle Bildung III«. S. 408-413</p>

Institution / Verband

Bibliothek & Information Deutschland (BID) – Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheks- und Informationsverbände

Sprecher: Dr. Georg Ruppelt, Gf.: Helmut Rösner

Straße des 17. Juni 114, 10623 Berlin

Tel.: 030-39001480, Fax: 030-39001484

bid@bideutschland.de, www.bideutschland.de

Dachverband der Institutionen- und Personalverbände des Bibliothekswesens, der Verbände des Informationswesens und zentraler Einrichtungen der Kulturförderung in Deutschland

Ausgangslage und Ziele**Manifest für Schulbibliotheken, 2005**

»Es hat sich gezeigt, dass Schüler eine höhere Kompetenz beim Lesen, Schreiben, Lernen und Problemlösen sowie bei der Informations- und Kommunikationstechnologie erwerben, wenn Bibliothekare und Lehrer zusammenarbeiten.«

Problembeschreibung

»Schulbibliotheken müssen, da sie in der Verantwortung der kommunalen, regionalen und nationalen Behörden liegen, durch spezielle Gesetze und Leitlinien unterstützt werden. Sie müssen eine angemessene und dauerhafte Finanzierung für ihr Fachpersonal, für die Bestände sowie die technische Ausstattung und Einrichtung erhalten. Die Benutzung muss kostenlos sein.«

Handlungsempfehlungen und Forderungen

- »Entwicklung und Erhaltung des Lesens und der Freude daran sowie am Lernen..
- Unterstützung aller Schüler beim Erwerb und bei der Anwendung von Kompetenzen für die Bewertung und Nutzung von Informationen. Sensibilisierung für die Art und Weise der Kommunikation innerhalb der Gemeinschaft
- Bereitstellen des Zugangs zu Ressourcen und den unterschiedlichen Ideen, Erfahrungen und Meinungen aussetzen
- Organisation von Aktivitäten, die das kulturelle und soziale Bewusstsein fördern
- Zusammenarbeit mit Schülern, Lehrern, der Verwaltung und der Elternschaft, um den Auftrag der Schule zu erfüllen
- Verbreitung der Auffassung, dass die intellektuelle Freiheit und der Zugang zu Informationen unabdingbar sind für eine verantwortliche und effektive Teilnahme an der Demokratie und der Ausübung der Bürgerrechte.«

Literatur

Quelle: BID (2005c) »Manifest für Schulbibliotheken. Lehren und Lernen mit der Schulbibliothek«.
 Online im Internet: http://www.bideutschland.de/seiten/publik-vortr/SMT_dt.pdf
 Abdruck in: Deutscher Kulturrat (2005): »Kulturelle Bildung in der Bildungsdiskussion. Konzeption Kulturelle Bildung III« Berlin. S.427-430

Weitere Literatur:

BDI (2005): »Deutschland ungleich Bildungsland – neue PISA-Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung von Bibliotheken.
 Bibliothek & Information Deutschland (BID) fordert Integration der Bibliotheken in die Anstrengungen zur Bildungsreform«.
 In: Bibliotheksdienst, Heft 1, 39. Jg., S. 5

Institution / Verband

Deutscher Volkshochschulverband e. V. (DVV)
 Präs.: Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Rita Süßmuth
 Verbandsdir.: Ulrich Aengenvoort
 Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn
 Telefon: 0228/ 97569-20
 Telefax: 0228/ 97569-30
 E-Mail: info@dwv-vhs.de, vhs-dvv.server.de/servlet/isi/1159

**Ausgangslage und Ziele
Stellungnahme, 2005**

»Dass der allgemeinen, politischen und kulturellen Bildung hoher gesellschaftlicher Nutzen im Sinne der Förderung demokratischer Teilhabe und aktiver Lebensweltgestaltung beigemessen wird, kann vor dem Hintergrund der bisherigen Priorisierung beruflicher Anpassungsqualifizierung nur als positiv bewertet werden, wenn gleich zur Grundversorgung auch die arbeitswelt- und berufsbezogene Bildung gehört.« (3)

Problembeschreibung

»Das Vorhalten eines Volkshochschulbildungsangebots obliegt in den meisten Ländern zwar keiner gesetzlichen Verpflichtung, wird von den Kommunen in der Substanz aber als Pflichtaufgabe und Selbstverpflichtung interpretiert. Die Kommission möchte darüber hinaus gehen und schlägt vor, die Grundversorgung in allen Ländern als kommunale Pflichtaufgabe gesetzlich zu sichern...Allerdings steht nicht zu erwarten, dass sich die Kommunen neuen gesetzlichen Verpflichtungen unterwerfen werden.« (3)

Handlungsempfehlungen und Forderungen

»Bildungssparen symbolisiert den geforderten Paradigmenwechsel zu einer lebenslang lernenden Wissensgesellschaft...Der DVV fordert deshalb Bund und Länder auf, das Bildungssparen als eine tragende Finanzierungsoption einzuführen.« (5)

Literatur

Quellen: Deutscher Volkshochschulverband (2005): »Stellungnahme des DVV zum Schlussbericht der Unabhängigen Expertenkommission »Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft«.
 In: dis.kurs, Heft 2/05, Beilage im Heft, 8 S.

Institution / Verband

Rat für Baukultur im Deutschen Kulturrat
 c/o Bundesarchitektenkammer
 Gf. Dr. Claudia Schwalfenberg
 Askaniischer Platz 4, 10963 Berlin
 Telefon: 030 26 39 44 / 40
 Telefax: 030 26 39 44 / 90
 baukultur[at]bak.de, www.baukulturrat.de
 Der Rat für Baukultur ist eine Sektion des Deutschen Kulturrates

Ausgangslage und Ziele**»Baukultur macht Schule« und »Baukulturelle Bildung«, Stellungnahmen 2004**

»Im Kontext kultureller Bildung ist Baukultur nicht nur als ein Inhalt neben anderen wichtig, als äußerer Rahmen ist sie auch essentiell für die Vermittlung von Inhalten überhaupt, mit den Worten des Kulturratsvorsitzenden Max Fuchs: »Die Schularchitektur ist ein entscheidender Faktor für die Bildungsprozesse.« Anders formuliert: Wer nicht von Schularchitektur sprechen will, soll auch nicht von kultureller Bildung sprechen, geschweige denn von baukultureller.« (2004a)

»Baukulturelle Bildung schult das Sehen und Erleben, fördert Interdisziplinarität und Teamwork und hilft, historisches und ökologisches Bewusstsein zu entwickeln. Fachspezifische Ziele baukultureller Bildung sind ein aktives Verständnis aller Bürger für die gebaute Umwelt, qualifizierte Bauherm und kompetente Entscheidungsträger in Politik und Verwaltung.« (2004b)

Problembeschreibung

»Beispiele zeigen, dass Baukultur mit großer Dynamik in die Schulen drängt. Treibende Kraft ist dabei vor allem die Zivilgesellschaft. Deren Engagement darf jedoch kein Feigenblatt für staatliche Stellen sein, sich zurückzulehnen. Die Zivilgesellschaft kann Anstöße geben, eine flächendeckende Versorgung in ganz Deutschland leisten kann sie nicht. Weitgehend unbedacht sind bisher außerdem die Bereiche Kindergarten und Erwachsenenbildung.« (2004a)

»Zumindest für viele Architektenkammern der Länder ist eine noch stärkere Erweiterung der Aktivitäten auf diesem Gebiet jedoch nicht möglich. Die Kammern haben nur einen mittelbaren Auftrag zu baukultureller Bildung, der sich aus einer zentralen Aufgaben ableitet: der Pflege der Baukultur. Um die großen Entwicklungspotenziale für die baukulturelle Bildung auszuschöpfen, ist eine stärkere staatliche Unterstützung erforderlich.« (2004b)

Handlungsempfehlungen und Forderungen

»Der Rat für Baukultur ruft insbesondere die Kultusministerkonferenz dazu auf, die bewährten Träger baukultureller Bildung in die Bildungsplanung einzubeziehen...«

Viel gewonnen werden kann sicherlich auch, wenn die Akteure baukultureller Bildung sich noch enger als bisher untereinander und mit anderen Akteuren kultureller Bildung vernetzen (zum Beispiel Kunst- und Volkshochschulen, Akademien und Museen). Um in breitere Bevölkerungskreise vorzudringen, gerade auch solche, die erst einmal nicht von sich aus gezielt nach baukulturellen Inhalten suchen, ist es wichtig, in übergreifenden Zusammenhängen präsent zu sein. Etablierte Einrichtungen kultureller Bildung sind dazu aufgerufen, in ihren Programmen Baukultur vermehrt zu berücksichtigen...«

Anknüpfungspunkte bestehen aber nicht nur zum kulturellen Bereich. Auch Umweltbildungszentren, ökologische Stationen, Wirtschaftsverbände, Kirchen, Bürgerinitiativen, Nicht-Regierungsorganisationen und lokale Agenda-Prozesse können wichtige Verbündete sein... Die Vermittlung baukultureller Bildung sollte jedoch auch in Zukunft nicht allein hauptberuflichen Lehrern überlassen werden. Architekten, Ingenieure und Denkmalpfleger bringen Authentizität in den Unterricht.« (2004b)

Literatur

Quellen: Rat für Baukultur (2004a): »Baukultur macht Schule. Baukultur in der Bildungsreformdiskussion«.

Stellungnahme vom 30.9.04. Online im Internet: <http://www.baukulturrat.de/site/628/default.aspx>
 Rat für Baukultur (2004b): »Stellungnahme zur baukulturellen Bildung«.

Stellungnahme vom 1.6.2004. Online im Internet: <http://www.baukulturrat.de/site/626/default.aspx>
 Abdruck in: Deutscher Kulturrat (2005): »Kulturelle Bildung in der Bildungsdiskussion. Konzeption Kulturelle Bildung III«. S. 413-417

Weitere Literatur:

Rat für Baukultur (2004): »Gute Praxis in die Breite bringen. Veranstaltung »Baukultur macht Schule«.

Stellungnahme vom 1.5.2004. Online im Internet: <http://www.baukulturrat.de/site/625/default.aspx>
 Rat für Baukultur (2003): »Baukultur muss Schule machen«.

Online im Internet:
<http://www.baukulturrat.de/site/627/default.aspx>

3.1.4 Gesellschaftliche Organisationen

Wie oben ausgeführt, spielt der Begriff »Kulturelle Bildung« in der kultur- und bildungspolitischen Diskussion seit rund drei Jahrzehnten eine gewisse Rolle. Vor allem in den letzten Jahren wird diesem Bereich in der Fachdiskussion ein kontinuierlicher Bedeutungszuwachs attestiert. Bei einer Durchsicht von (kulturpolitischen) Grundsatzdokumenten der Parteien, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände, Kirchen und anderer gesellschaftlicher Organisationen zeigt sich dagegen, dass der Begriff und der mit ihm verbundene Themenkreis in der Regel nicht expressis verbis oder nur am Rande auftaucht. Häufig erschließen sich entsprechende Inhalte eher indirekt.

Kulturpolitik ist in Deutschland vorrangig kommunale Aufgabe. Deshalb ist zu erwarten, dass sich alle einschlägigen Kommunalverbände auch mit der Frage der Kulturellen Bildung befassen. Doch während der *Deutsche Städtetag (DST)* als Vertreter der großen kreisfreien Städte das Thema von Anfang an verfolgt, ist das beim *Deutschen Städte- und Gemeindebund (DStGB)*, in dem sich kleine und mittlere Städte zusammengeschlossen haben, keineswegs der Fall.

Der *Deutsche Städte- und Gemeindebund* hat nach einigen Angaben keine Beschlüsse zum Thema kulturelle Bildung gefasst. Er unterstützt allerdings die entsprechende Praxis seiner Mitgliedsgemeinden in diesem Feld. So hat er in Kooperation mit der *Bertelsmann Stiftung* die Dokumentation »Stadt macht Schule« herausgegeben, die über »Entwicklungsperspektiven für die kommunale Schullandschaft« informiert und eine Reihe von Modellprojekten vorstellt, die unter anderem auch Bereiche der Kulturellen Bildung thematisieren. Zur Sprache kommen etwa »Neue Medien an der Schule«, das »Abenteuer Lesen« oder das Projekt »Geschichte lebendig machen« in Zusammenarbeit mit einem lokalen Museum. Im Vorwort schreibt Dr. Gerd Landsberg, das geschäftsführende Präsidialmitglied des *DStGB*: »Spätestens seit der PISA- und der OECD-Studie ist bekannt, dass Deutschland nicht mehr zu den führenden Bildungsnationen gehört. ... Bei den öffentlichen Bildungsausgaben nimmt Deutschland verglichen mit seinen europäischen Nachbarn sogar einen hinteren Platz ein. Es geht aber nicht nur um die Ressourcenausstattung. Es geht auch um die Strukturen, in denen in Deutschland Bildung vermittelt wird. Was wir dringend brauchen, ist eine mutige Bildungsreform.« (DStGB 2004)

Der *Deutsche Städtetag* ist hingegen seit Anfang der 1970er Jahre mit dem Thema kulturelle Bildung befasst und hat zahlreiche Resolutionen, Beschlüsse und »Orientierungshilfen« verabschiedet. Bereits in seiner im Jahre 1974 veröffentlichten EntschlieÙung »Kultur und Schule. Schulen und kulturelle Einrichtungen in der Stadt« fordert er eine Besserstellung der musischen Bildung und der ästhetischen Erziehung: »Kulturelle Teilhabe ... lässt sich nur durch bessere Bildung erreichen. Eine Kulturpolitik, die sich die Öffnung der Kultur zum Ziel setzt, muss daher insbesondere den Jugendlichen den Zugang zu den Bereichen der Ästhetik und der Kunst erleichtern.« (DST 1986: 78)

Nachdem die »seinerzeit formulierten Ansprüche im Schulsystem nicht umgesetzt wurden« und »die enge Verbindung zwischen Bildung, Erziehung und Kultur auch in den Kultureinrichtungen (und ihren Verbänden) sukzessive aufgelöst wurde« (DST 2004 a), konstatiert der *DST* seit einiger Zeit wieder ein verstärktes Interesse am Thema. Auslöser war aus seiner Sicht der PISA-Schock. Der Kulturausschuss des *DST* hat sich dem Thema kulturelle Bildung allerdings bereits in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre wieder verstärkt zugewandt. Im Februar 2003 wurden zwei *DST*-Positionspapiere vorgelegt, die das

das Thema behandeln: Eines zur »Bildungsreform aus kommunaler Sicht«, ein zweites zur Kulturpolitik in der »Stadt der Zukunft«.

Aus bildungspolitischer Sicht ist für den *DST* die »musisch-künstlerische Erziehung und Bildung integraler Bestandteil eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses ... Deshalb ist die Forderung, dass Schule sich auf die Vermittlung von anwendungsorientiertem Wissen und Kenntnissen besinnen sollte, zu einseitig. Vielmehr müssen beide Zielsetzungen – die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen wie auch von solidem Fachwissen – zusammengeführt werden. Nur dadurch wird es ermöglicht, Kindern und Jugendlichen in ihren Bildungsansprüchen in der Komplexität ihrer Lebenssituation zu begegnen.« (*DST* 2003 a: 2) In einer Vorlage zur 32. Hauptversammlung im Mai 2003 heißt es zu Fragen der kommunalen Infrastruktur und der Bildung entsprechend: »Die Humanressourcen werden in der gegenwärtigen Diskussion oft vorrangig unter dem Gesichtspunkt wirtschaftlicher Verwertbarkeit gesehen. Eine derartige Verengung ist aber letztlich eine Gefahr für die Wirtschaft selbst, da sie immer mehr und andere Kompetenzen benötigt, als sie selbst im Zuge von Ausbildung bereitzustellen vermag. Fachübergreifende Kompetenzen umfassen insbesondere Methodenkompetenzen, Motivation und Verantwortungsbereitschaft, Kreativität, Fähigkeit zu kontinuierlichem Lernen, Sprach- und Medienbeherrschung sowie soziale Kompetenzen.« (*DST* 2003 b: 4)

Das ebenfalls im Februar 2003 verabschiedete Leitbild »Die Stadt der Zukunft« definiert den kommunalen Kulturauftrag im Kontext der Bildungs-, Jugend- und Sozialpolitik neu. Lebensqualität, Identitätsentwicklung, Integration, Bürgernähe und Partizipation werden »untrennbar« miteinander verknüpft. Zur Kulturellen Bildung heißt es im Abschnitt Kulturpolitik: »Kulturelle Bildung erschließt die Künste und zugleich kreative Potenziale im Sinne einer kulturellen nachhaltigen Entwicklung in der Stadt. Diese beruhen wesentlich auf dem Bildungsangebot der Stadt, das mehr leisten muss als die Vermittlung anwendungsorientierten Wissens.« (*DST* 2003 c: 7)

Im Mai 2003 wurde vom *DST-Kulturausschuss* auch eine »Orientierungshilfe« zu »Jugendkunstschulen/Kulturpädagogische Einrichtungen als Elemente der kulturellen Jugendbildung in den Städten« beschlossen, die sich auf das oben angesprochene Leitbild bezieht und die kulturelle Bildung als »unverzichtbaren Teil einer umfassenden Persönlichkeitsbildung« definiert: »Sie zielt auf künstlerische und kulturelle Kompetenz möglichst aller und befähigt den Einzelnen, Kunst und Kultur von Grund auf kennen zu lernen, zu verstehen und zu gestalten und am kulturellen Leben teilzuhaben. Mit der Förderung von Kreativität gewährleistet kulturelle Bildung den Erwerb von kultureller Kompetenz als Ressource für gesellschaftliche Innovation.« (*DST* 2003 d: 6)

Derzeit¹⁷ bereitet der *DST-Kulturausschuss* Thesen zur kulturellen Jugendbildung vor, die diese als Teil der allgemeinen Bildung definieren und die Länder auffordern, der Kulturellen Bildung in allen Schulformen einen höheren Stellenwert zu geben. Kulturelle Bildung ist damit aus Sicht des *DST* eindeutig Aufgabe der Länder. Ziel ist ein integriertes Ganztagsangebot kognitiver, kultureller und sozialer Bildung. Umgesetzt werden kann dieses Konzept nur durch eine Verzahnung oder Vernetzung schulischer und außerschulischer Angebote. Die dabei entstehende Bildungslandschaft reicht von der Kindertagesstätte bis zu den kommunalen Kultureinrichtungen und nicht-kommunalen, privaten oder gemeinnützigen Angeboten. Die Mitwirkung an der Kulturellen Bildung soll für alle kommunalen

17 Juli 2005.

Kultureinrichtungen zum Teil ihrer Kernaufgaben gemacht werden. Damit knüpfen die Thesen von 2005 direkt an die Vorlage »Kultur und Schule« von 1974 an.

In den Grundsatzdokumenten von Gewerkschaften, Arbeitgeberverbänden, Kirchen und anderen gesellschaftlichen Organisationen wird das Thema kulturelle Bildung in der Regel ebenfalls nicht *expressis verbis* behandelt, entsprechend ergeben sich Hinweise auf das Thema nur indirekt.

So findet sich beispielsweise im Jahr 1996 vom *Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB)* verabschiedeten neuen Grundsatzprogramm unter der Zwischenüberschrift »Anforderungen an unsere demokratische Gesellschaft« lediglich die Forderung, dass »auch die privatrechtlichen Medien, gleich ob Rundfunk oder Presse, ... dem Demokratiegebot verpflichtet (sind). Sie müssen ebenfalls politische Informationen und kulturelle Bildung qualitativ und quantitativ ausreichend anbieten.« (Die Zukunft gestalten 1996)

Im Rahmen der jüngsten Diskussionen um die Neuformulierung des Berufsausbildungsgesetzes fand die kulturelle Bildung durch die Betonung der Notwendigkeit interkultureller Bildung sowohl seitens der Gewerkschaften als auch der Arbeitgeberverbände Beachtung. Der *DGB* forderte zum Beispiel in einem Diskussionspapiere zu diesem Thema:

- »Förderung des interkulturellen Lernens durch grenzüberschreitende Austauschprogramme im Rahmen der beruflichen Aus- und Weiterbildung gemeinsam für deutsche und Jugendliche/Heranwachsende mit Migrationshintergrund unter Anrechnung auf die betriebliche Ausbildungszeit,
- bei der Aus- und Fortbildung von Ausbildern sind Lehreinheiten über Interkulturalität für das Verständnis von Personen mit Migrationshintergrund aufzunehmen.« (Berufsausbildung reformieren 2003: 11)

Darüber hinaus betrachten die Gewerkschaften die »Anerkennung der interkulturellen Kompetenzen und Fähigkeiten« von Auszubildenden mit Migrationshintergrund als »wichtige Voraussetzung für die gleichberechtigte Teilhabe an der beruflichen Ausbildung ... sowie die Erhöhung der Startchancen. Mit dem neuen Berufsbildungsgesetz müssen die ... Rahmenbedingungen (dafür) verbessert werden«, wozu die »Förderung des interkulturellen Lernens in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, unter anderem durch Einbeziehung in die Aus- und Fortbildung von Ausbildern«, gehöre. (Deutscher Gewerkschaftsbund 2003)

In die letztgenannte Richtung weist auch ein Projekt des Bundesinstituts für Berufsbildung mit dem Titel »Interkulturelle Kompetenzen junger Fachkräfte mit Migrationshintergrund: Bestimmung und beruflicher Nutzen«, das im zentralen Handlungsfeld »Übergang Schule – Ausbildung – Beruf« angesiedelt ist und sich auf die Anerkennung der sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund richtet. (Bibliothek und Information Deutschland 2004)

Angesichts der anhaltenden Globalisierungsprozesse und der fortschreitenden Ausdehnung der Europäischen Union betonen die Arbeitgeberverbände ebenfalls die Bedeutung interkultureller Kompetenzen der Arbeitnehmer und verlangen entsprechend ihre Berücksichtigung in der Berufsausbildung. Mit Unterstützung des *Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB)* werden hier beispielsweise Fachtagungen organisiert, auf denen Unternehmen, die bereits seit längerer Zeit international agieren, ihre Erfahrungen bei der Vermittlung interkultureller Kompetenzen in der Berufsausbildung und der Weiterbildung darlegen.

Die kulturellen Kompetenzen zukünftiger Unternehmer gezielt zu fördern ist die Aufgabe eines Modellprojektes, das der *Kulturkreis der deutschen Wirtschaft im BDI* an der *Universität Mannheim* ins Leben gerufen hat. Mit dem »Bronnbacher Stipendium« werden die Stipendiaten an künstlerische Prozesse herangeführt, um ihr kreatives, unternehmerisches Denken und Handeln zu fördern. Darüber hinaus soll das Stipendium Begeisterung für Kunst und Kultur wecken und dazu motivieren, sowohl privat als auch beruflich Verantwortung dafür zu übernehmen. (Kulturkreis der deutschen Wirtschaft im BDI e. V. 2005)

Auch von den beiden großen Kirchen in Deutschland wird das Thema kulturelle Bildung aufgegriffen, wenngleich das ebenfalls nur selten unter eben dieser Begrifflichkeit geschieht. Bei der Darlegung kirchlicher Grundsatzfragen äußert sich die *Deutsche Bischofskonferenz* auch zu den »Schwerpunkte(n) kirchlicher Tätigkeit in Bildung, Erziehung, Wissenschaft und Kultur«. Konkret unter Punkt 14 »Kirche und Kunst – musisch-kulturelle Bildung« wird darauf verwiesen, dass »um die innerkirchliche Stellung des Dialogs von Kirche und Kultur zu stärken, ... die *Deutsche Bischofskonferenz* eine Handreichung »Kunst und Kultur in der theologischen Aus- und Fortbildung« erarbeitet (hat), in der die Notwendigkeit der Sensibilisierung aller Priester(kandidaten), Laientheologen, Religionspädagogen und anderer pastoraler Mitarbeiter für Fragen von Kunst und Kultur betont« wird. (Kirche und Bildungsarbeit 1996)

Das *Zentralkomitee der deutschen Katholiken* äußerte sich in jüngster Zeit in indirekter, aber dennoch deutlicher Form zur Bedeutung der kulturellen Bildung. In seinem traditionellen Bericht zur Lage hat ihr Präsident angesichts der Krise des Sozialstaates in der Bundesrepublik angemahnt, »die kulturellen Standards und Anforderungen des Sozialstaates und seinen Zusammenhang mit einer leistungsfördernden und leistungsfordernden Bildung« stärker zu beachten. (Meyer 2005)

Der *Bund der deutschen katholischen Jugend* hat bei seiner Hauptversammlung im Mai 2003 einen Beschluss mit dem Titel »Bildungsqualität ist Zukunftsqualität« gefasst, der den Bildungsbegriff aus katholischer Sicht definiert, mit dem die katholischen Jugendverbände den Schulen Kooperationen anbieten können. Darin heißt es: »Der BDKJ begreift Bildung als einen ganzheitlichen Prozess und Lernen als eine umfassende Kompetenzerneuerung. Neben einem Basiswissen umfasst dies unter anderem soziales und politisches Lernen, interkulturelle Kompetenz, globale Sensibilität, Friedenserziehung, religiöse Bildung, ökologisches Bewusstsein und geschlechtergerechtes Handeln. Jugendverbände haben diesen Bildungsbegriff zum Ziel und stellen damit einen kompetenten Partner in der Kooperation mit Eltern und für Schulen dar.« (Bildungsqualität ist Zukunftsqualität 2003)

Die evangelische Kirche hat sich in einer Denkschrift von 2002 prinzipiell zum Verhältnis des Protestantismus zur Kultur geäußert. Ohne dass dabei auf den Begriff der »Kulturellen Bildung« direkt Bezug genommen wird, artikuliert diese grundlegende kulturelle Positionsbestimmung indirekt auch die Bedeutung kultureller Bildungsprozesse und benennt darauf bezogene Aufgabenstellungen. Im Statement des Vorsitzenden der ad-hoc-Kommission »Protestantismus und Kultur« auf der Pressekonferenz zur Vorstellung der Denkschrift heißt es dazu zum Beispiel: »Erforderlich ... in diesem Zusammenhang (ist) allerdings eine Verstärkung der kulturellen Kompetenz in der kirchlichen Mitarbeiterschaft. Zu wünschen ist ebenso eine verstärkte Bereitschaft der Gemeinden und kirchlichen Einrichtungen, Gastgeber und Auftraggeber für Kultur und Kunst zu sein. In dieser Hinsicht hat

die evangelische Kirche von ihrer Tradition her eine besondere Nähe zur Musik. Aber auch im Blick auf die bildende Kunst eignen Kirchenräume sich schon immer in hervor gehobener Weise als »Räume der Begegnung«. Das zu verstärken, ist eine wichtige Zielsetzung unserer Denkschrift.« (Huber 2002)

Eine weitere aktuelle Denkschrift des *Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD)* ist den »Evangelische(n) Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft« gewidmet. Als einen wichtigen Ansatz aus evangelischer Sicht in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion benennt die Denkschrift die Frage danach, welches »Verständnis von Kultur und Gesellschaft« der Bildungsdiskussion zu Grunde liegt, und sie hebt hervor: »Unsere Gesellschaft hat eine sehr wichtige kulturelle Innenseite. Mit den drei Kategorien »Kultur«, »Verantwortung« und binnengesellschaftlicher wie globaler »Verständigung« ist der Rahmen benannt, in welchem Bildung als kulturelle Leistung des Gemeinwesens zu bedenken ist«. Darüber hinaus wird festgestellt, dass sich »die Erziehungs- und Bildungsaufgaben der Gegenwart ... auf schulische wie außerschulische Bereiche (erstrecken)« und deswegen »Kultur über das traditionelle ästhetische Verständnis hinaus die humane Kultivierung aller Lebensverhältnisse (umfasst). Hierbei bilden die Familie, das Zusammenleben der Generationen und das Zusammenleben mit Menschen anderer Herkunftskulturen besondere Prüfsteine des kulturellen Willens und Vermögens.« Darüber hinaus muss sich »das Bildungssystem ... heute besonders im Umgang mit Vielfalt bewähren«, da es sich um eine »neue Herausforderung durch Pluralität verschiedenster Gestalt (handelt), nicht zuletzt in Form des kulturellen, ethischen und religiösen Pluralismus.« (EKD 2003)

Und auch zur Entwicklung der Ganztagschule hat die *EKD* Stellung bezogen. »Schule als Lebensraum und Lebenswelt ernst zu nehmen« heißt für die *EKD*, »dass das Lernangebot auch in sozialer, kultureller und religiöser Hinsicht ausgebaut werden muss«. (Ganztagschule – in guter Form! 2004) Es heißt aber auch, »Kompetenzen in der Familie, etwa die sprachlichen Fähigkeiten von Eltern mit anderer Muttersprache als Deutsch«, zu fördern, wobei »auch hier ... Förderungsprogramme nicht isoliert bei der Sprache ansetzen (sollten), sondern in umfassender Weise dem Ziel einer differenzsensiblen kulturellen Integration« zu dienen hätten, »was häufig Fragen der interreligiösen Verständigung einschließt.« (Ebd.)

Der *Bundesjugendring* hat 2003 ein jugendpolitisches Eckpunktepapier zur Bildung verfasst, in welchem gefordert wird, für die schulische Bildung »ein ganzheitliches Gesamtkonzept einer Grundbildung zu entwickeln«, um »allen jungen Menschen eine gemeinsame Grundlage« zu bieten, die sie zum lebenslangen Lernen befähigt. Ein solches Grundbildungskonzept müsse auch den Bereich der interkulturellen Kompetenzen (Fremdsprachen, Kommunikation und Umgang mit Fremden und Fremdem) berücksichtigen. (Deutscher Bundesjugendring 2004)

3.1.5 Politische Parteien

Auch wenn sich die im Bundestag und in den Landesparlamenten vertretenen politischen Parteien regelmäßig vor Wahlen zu kulturpolitischen Themen im Allgemeinen oder zur Kultur im Besonderen äußern, heißt das nicht, dass dabei zwangsläufig das Themenfeld kulturelle Bildung angesprochen wird. Exemplarisch zeigte sich das bei den programmatischen Aussagen der Parteien zur Bundestagswahl 2002. Weder in dem von der *SPD* oder der *CDU* vorgelegten »Regierungsprogramm« noch in dem von der *FDP* als Bürgerprogramm bezeichneten Grundsatzdokument zur Wahl fanden sich explizit entsprechende Aussagen zur kulturellen Bildung. Lediglich einige wenige, allgemein gehaltene Statements stehen im Grundsatzprogramm von *Bündnis 90/Die Grünen* beziehungsweise im Programm der *PDS*. So sprechen sich die *Grünen* etwa für die Einstellung von Künstlern an Schulen oder eine Ergänzung der »stark kognitiven Orientierung der Schule ... durch praktische, sportliche, künstlerische Freizeitangebote im Rahmen der Ganztagschule« aus. Die *PDS* plädiert für mehr kulturelle Bildung an Ganztagschulen und die »gleichrangige Behandlung der künstlerischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulfächer«.

Ausführlicher zum Thema äußerten sich die Parteien oft erst auf konkrete Nachfragen wie etwa im Falle des umfangreichen kulturpolitischen Fragenkatalogs, den der *Deutsche Kulturrat (DKR)* den Parteien anlässlich der Bundestagswahl 2002 vorlegte. Der siebte Fragenkomplex war dabei mit dem Titel »Kulturelle Bildung in der Wissenschaftsgesellschaft« versehen. Die Antworten der Parteien enthalten darauf teilweise »analytische Aussagen« zum Themenfeld, wenn auch nur in indirekter Weise. Immerhin werden einzelne Schwerpunktsetzungen deutlicher.

Im Zuge der Landtagswahlen 2005 in Nordrhein-Westfalen haben sich von den im Landtag vertretenden Parteien nur *CDU* und *FDP* in ihren Wahlprogrammen zur Kulturellen Bildung geäußert. So will die *CDU* etwa einen neuen Bildungskanon einführen und den »künstlerisch-musischen Unterricht an den Schulen« stärken, die *FDP* die deutsche Sprache fördern und die Schulen mit »Vereinen, Musikschulen usw.« vernetzen.

Darüber hinaus liegen Beschlüsse, Positionspapier und ähnliche Dokumente von speziellen Fachgremien einiger Parteien vor. So hat sich etwa die *Sozialdemokratische Gemeinschaft für Kommunalpolitik in der Bundesrepublik Deutschland e. V. (SGK)* für die Förderung von Kreativität und künstlerischer Begabung sowie die Vermittlung kultureller Vielfalt als »integralem Bestandteil der schulischen und vorschulischen Bildung« und die »Vernetzung der kulturellen Aktivitäten in den Kommunen« ausgesprochen. Kritik an den »überproportionalen Kürzungen der öffentlichen Ausgaben für Kulturförderung« und der »Notsituation hinsichtlich der Vermittlung von Grundlagen und die Förderung von bildender Kunst und Musik an den Schulen« übt der *Gesprächskreis Kultur der CDU Deutschland*. Eine tabellarische Übersicht zu den Positionen der Parteien im Einzelnen findet sich in Tabelle 4.

Tabelle 4: Aussagen/Forderungen zur kulturellen Bildung von den im Bundestag vertretenen Parteien

	Grundsatzprogramme/ Programm zur Bundestagswahl 2002 / 2005	Antwort auf Wahlpflichtfrage des Deutschen Kulturrates (DKR) 2002 / 2005	Landtagswahl NRW 2005	Dokumente von Facharbeitsgruppen
SPD	<p>Wahlprogramm 2002</p> <ul style="list-style-type: none"> - Weiterbildung ist gleichberechtigt mit Schule und Erstausbildung zu fördern; - die allgemeine, die berufliche, die politische und die kulturelle Weiterbildung muss als kommunale Pflichtaufgabe zur vierten Säule des Bildungswesens ausgebaut werden. <p>Wahlprogramm 2005</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die kulturelle Bildung ist in allen Schulformen zu fördern. - Kulturgüter sind Träger von Identität und Wertvorstellungen, aber auch wichtiger Wirtschaftsfaktor. Mit der Förderung des Denkmalschutzes sichern wir nicht nur das bauliche Erbe unseres Landes, sondern schaffen und sichern Arbeitsplätze, ganz besonders in Ostdeutschland. - Durch eine neue Balance von öffentlichem und privatem Engagement konnte die Vielfalt des Kulturbens in Deutschland erhalten und weiterentwickelt werden. Wir werden diese Art von zivilgesellschaftlichem Engagement weiter fördern, damit sich kulturelle Initiativen entwickeln können. - Kulturelle und mediale Vielfalt ist ein wertvolles Gut, das es auf europäischer und internationaler Ebene zu verteidigen gilt. 	<p>2002</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung der Bundesländer bei der Umsetzung der zwölf Empfehlungen des »Forum Bildung« durch den Bund; - Fortsetzung des Programms »Kulturelle Bildung im Medienzeitalter« (kubim); - Sicherstellung eines ausreichenden, qualifizierten Unterrichts in den künstlerischen Fächern und besondere Förderung multimedialer Projekte; - Forderung nach stärkerer Einbindung von Trägern der kulturellen Bildung in das Projekt »Lernende Regionen« sowie bei der Förderung von Netzwerken; - Zusage zur Entwicklung innovativer Weiterbildungsangebote für Kulturschaffende auch durch entsprechende Angebote an den künstlerischen Hochschulen. <p>2005</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kulturelle Bildung ist wichtig in Ganztagschulen - Zusammenarbeit von Bund und Ländern in BLK funktioniert - BLK ist eine unverzichtbare Plattform - Förderungsschwerpunkt in der BLK soll beibehalten und ausgebaut werden. - Kinder- und Jugendplan ist ein wesentliches Förderinstrument - Kulturelle Kinder- und Jugendbildung soll im Rahmen des Kinder- und Jugendplans ausgebaut werden. 	Keine spezifischen Aussagen zur kulturellen Bildung	<p>SPD-Programmdiskussion: »Schulen und andere Bildungsinstitutionen, müssen zur Erlangung</p> <ol style="list-style-type: none"> kognitiver, fachlicher Kompetenzen, kultureller, ästhetischer Kompetenzen, und sozialer, pragmatischer handlungsbezogener Kompetenzen beitragen, denn nur ihr Zusammenspiel kann demokratische Werte und notwendiges Orientierungswissen erfolgreich vermitteln. <p>(Kulturelles Leben: 11)</p> <p>Sozialdemokratische Gemeinschaft für Kommunalpolitik in der Bundesrepublik Deutschland e. V. (SGK): - Die Förderung von Kreativität und künstlerischer Begabung sowie die Vermittlung kultureller Vielfalt soll stärker als bisher integraler Bestandteil der schulischen und vorschulischen Bildung werden. - Die Vernetzung der kulturellen Aktivitäten in den Kommunen mit den Angeboten von Kindergärten, Jugendzentren, Spielparks, Schulen, schulischen und vorschulischen Ganztagsangeboten, Senioreneinrichtungen und Vereinen ist geboten. (Kulturelle Bildung: 2)</p>
CDU/CSU	<p>Grundsatzprogramm 2002</p> <ul style="list-style-type: none"> - Forderung nach gesetzlichem Schutz des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts an den Schulen; - Ermöglichung der religiösen Erziehung für Angehörige anderer Religionsgemeinschaften; - neben dem Unterricht müssen die Schulen Raum für die Entwicklung eines sozialen und kulturellen Gemeinschaftslebens bieten; - Forderung nach Einführung medienkundlicher Unterrichtsinhalte an den Schulen. <p>2005</p> <ul style="list-style-type: none"> - Weiterentwicklung der Rahmenbedingungen für die 	<p>2002</p> <ul style="list-style-type: none"> - »Beherrschung der grundlegenden Kulturtechniken – Lesen, Schreiben, Rechnen«; - ein kompetenter Umgang mit den neuen Medien und die Verarbeitung der heute verfügbaren Informationsmengen; - Sicherung eines festen Platzes für den Religionsunterricht im Fächerkanon der Schulen; - Deutsch-Unterricht als Kernfach in allen Schulformen stärken. <p>2005</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kulturelle Bildung hat einen wichtigen Stellenwert - Gemeinschaftsaufgabe Bildungsplanung wird abgelehnt 	<p>Forderung der NRW-CDU:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Einführung eines neuen Bildungskonzepts, bei dem die Auseinandersetzungen mit zentralen künstlerischen, literarischen, geschichtlichen, religiösen und wissenschaftlichen Zeugnissen, Leistungen und Ereignissen unserer Kultur verbindlich wird. - Stärkung des künstlerisch-musischen Unterrichts an den Schulen - Einbeziehung von Künstlern in die Gestaltung des Unterrichts u. a. durch unbürokratische Modelle der Vertragsgestaltung und Bezahlung (Kaiser 2005: 28) 	<p>Gesprächskreis Kultur der CDU Deutschland: Kritik an:</p> <ul style="list-style-type: none"> - überproportionalen Kürzungen der öffentlichen Ausgaben für Kulturförderung, - Notsituation hinsichtlich der Vermittlung von Grundlagen und der Förderung von bildender Kunst und Musik an den Schulen. - (Kulturelle Bildung tut not: 54) - Forderungen: - alle Instanzen des Lernens, der Ausbildung und des Berufes sowie des gesellschaftlichen Austausch zu Orten der kulturellen Bildung zu machen, den Ausbau des Ganztagschulsystems auch dazu zu nutzen, kulturelle Bildung jenen Kindern zu

<p>Bündnis 90/ Die Grünen</p>	<p>Kultur – unter Beachtung besonderer Zuständigkeiten der Länder. Dazu gehören vor allem die Verantwortung des Bundes für die auswärtige Kulturpolitik, die Förderung von Projekten nationaler Bedeutung, die nationale Erinnerungskultur, die Künstlersozialversicherung sowie das Urheberrecht.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Koordinierung der Bildungsplanung ist Aufgabe der Kultusministerkonferenz 	<p>Keine spezifischen Aussagen zur kulturellen Bildung</p>	<ul style="list-style-type: none"> - vermitteln, die sonst keinen Zugang dazu haben, die gegenseitige Anerkennung der unterschiedlichen Bildungskonzepte durch die Vermittler kultureller Bildung, - die Trägerstruktur der kulturellen Kinder- und Jugendbildung in Deutschland zu schützen und zu stabilisieren und - die öffentliche Förderung von Kultureinrichtungen von einer Verpflichtung zur Jugendarbeit und Medienbildung abhängig zu machen. <p>(Kulturelle Bildung tut not: 55)</p>
<p>Grundsatzprogramm 2002, »Die Zukunft ist grün«</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kulturelle Vielfalt, künstlerische Freiheit, der Zugang zu kultureller Bildung sind zentrale Voraussetzungen für Freiheit und Selbstbestimmung; - gerade für die heranwachsende Generation sind frühe und intensive Begegnungen mit Kultur und Kunst und das Erfahren von Toleranz, Neugier und Selbstvertrauen in die eigene Kreativität von herausragender Bedeutung. <p>Wahlprogramm 2002, »Grün wirkt«</p> <p>Der Staat hat die Aufgabe, kulturellen und künstlerischen Anliegen in der Gesellschaft Raum zu geben und Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen sich Kunst und Kultur frei entfalten können. Dazu gehört insbesondere die Verantwortung für die kulturelle Bildung von Kindern und Jugendlichen.</p> <p>Wahlprogramm 2005</p> <ul style="list-style-type: none"> - Finanzielle Stärkung der Kommunen bei der Wahrnehmung ihrer Kulturaufgaben ebenso ein wie für die Stärkung des bürgerschaftlichen Engagements im Kulturbereich. Künstlerinnen und Künstler in Deutschland brauchen angemessene steuerliche und rechtliche Rahmenbedingungen. Ihre soziale Lage muss verbessert und künstlerischer Nachwuchs vielfältig gefördert werden. Bei der Einführung der Bürgerversicherung wollen wir die unterstützen. - Unterstützung einer starken und vielfältigen Kulturszene. - Freiräume verteidigen und ihre Rolle im öffentlichen Raum stärken. 	<p>2002</p> <ul style="list-style-type: none"> - langfristig Kitas als Bildungseinrichtungen beitragsfrei stellen; - Öffnung der Schulen für vielfältige Professionen, u. a. auch Künstler, zur Förderung der unterschiedlichen Fähigkeiten der Kinder; - zentrale Rolle des Bildungssystems bei der Integration fremder Kulturen vor allem durch zielgenaue Sprachförderung möglichst schon vor dem Schuleintritt, - stark kognitive Orientierung der Schule ist durch praktische, sportliche, künstlerische Freizeitangebote im Rahmen der Ganztagschule zu erweitern; - neben LehrerInnen sollen auch Kulturschaffende Angebote an den Schulen unterbreiten. <p>2005</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bildungspolitik ist in erster Linie Ländersache, daher muß verstärkt an Länder appelliert werden - Stärke Übertragung von Regierungskompetenzen an die kommunale Ebene sowie die Schulen - Kinder- und Jugendbildung ist ein wichtiges Anliegen: keine weiteren Kürzungen, satt Eigenheimzulage Investition ist die Bildung 	<p>Keine spezifischen Aussagen zur kulturellen Bildung</p>	<p>1. Ordentlicher Länderrat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zum Bildungsauftrag für Kindergärten und Kindertagesstätten gehören Sprachentwicklung, Kreativität und Bewegung genauso wie Spaß am Lernen und die Erweiterung von sozialen und interkulturellen Kompetenzen; - (Vorfahrt für Bildung: 5) - Lebenslanges Lernen schließt auch die individuelle, politische und kulturelle Bildung mit ein. Auch für diese braucht es Rahmenbedingungen in allen Bundesländern; - (Vorfahrt für Bildung: 6) - Junge Migrantinnen und Migranten, die erfolgreich unser Bildungssystem durchlaufen haben, brauchen Ermutigung, um das Studium für ein Lehramt aufzunehmen. Gleichzeitig bedarf es einer Einstellungs politik, die den Zugang für qualifizierte Migrantinnen und Migranten auf den Arbeitsmarkt Bildung/Schule erleichtert, so dass sie an der Entwicklung und Umsetzung von Konzepten interkultureller Bildung und Erziehung beteiligt sind. - (Vorfahrt für Bildung: 10/11) 	

<p>FDP</p>	<p>Wahlprogramm 2002 Keine spezifischen Aussagen zur kulturellen Bildung</p> <p>Wahlprogramm 2005 »Die kulturelle Bildung vor allem von Kindern und Jugendlichen zu fördern, ist eine grundlegende Verpflichtung des Staates. Sie vermittelt kulturelle Fähigkeiten und Werte und bringt eigenständige und verantwortungsvolle Persönlichkeiten hervor. Die Förderung der kulturellen Bildung ist eine der wichtigsten Investitionen in die Zukunft überhaupt.«</p>	<p>2002</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aufwertung der Kindergärten und Kindertagesstätten zu Orten mit einem ersten Bildungsauftrag; - Förderung der deutschen Sprache; - Ausdehnung des Angebotes an Ganztagschulen, Öffnung dieser Schulform in die Gemeinde hinein, Vernetzung mit Vereinen, Musikschulen usw. <p>2005</p> <ul style="list-style-type: none"> - BLK relativ erfolgreich, Problem sind zähe Entscheidungsprozesse - Zusammenwirken von Bund und Ländern nötig <p>Thema muß im Rahmen einer Föderalismusreform zügig angegangen werden</p>	<p>Implementierung der Kulturvermittlung an Schulen und Kindergärten durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beenden der Vernachlässigung der künstlerischen Fächer an den Schulen, - Öffnung der Schulen für Künstler und kulturelle Institutionen, - Herausbildung eines Schulprofils mit Kunst, Literatur, Theater, Musik oder musischen Zweigen als Schwerpunkten, - musisch-kulturelle Bildung in Kindergärten und Schulen durch Verstärkung der Zusammenarbeit von Ministerien mit allgemein bildenden Schulen sowie Musik- und Jugendkunstschulen. <p>(Offensive für eine neue Kulturpolitik in NRW: 31)</p>	
<p>PDS (2002) Die Linke.PDS (2005)</p>	<p>Wahlprogramm 2002</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wer ein reiches zeitgenössisches Kunstschaffen will, muss sich für die öffentliche Unterstützung der Produktionsbedingungen von Künstlerinnen und Künstlern einsetzen. Sinnvoll und gerechtfertigt ist die Kunstförderung nur, wenn die kulturelle Bildung aller gesellschaftlichen Schichten gleichermaßen unterstützt wird. Sie ist darum ein gleichwertiges kulturpolitisches Ziel. - Fächerübergreifende Stärkung der interkulturellen Bildung in den Schulen und Förderung der Mehrsprachigkeit; - Erhöhung der Mittel zur Förderung des Kultur- und Jugendbereiches, zur Förderung demokratischer Jugendkultur und für den internationalen Jugendaustausch. <p>Wahlprogramm 2005</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eine Bildungsreform darf vor Weiter- und Fortbildung, lebenslangem und berufsbegleitendem Lernen nicht Halt machen. - Förderung eines Rechtsanspruchs auf lebensbegleitendes Lernen, flankierende Maßnahmen durch Gesetzgebung, Tarifvereinbarungen und Weiterbildungsfonds. Den Unternehmen kommt – auch finanziell – eine größere Verantwortung zu. - Breite Förderung und Entwicklung kultureller Angebote. <p>Forderung nach Rahmenbedingungen, die allen Menschen kulturelle Selbstbetätigung und Teilhabe an Kultur ermöglichen.</p>	<p>2002</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortsetzung des BLK-Projektes »Kubim« muss stärker darauf hinwirken, dass die wachsende Bedeutung selbstorganisierten, informellen und nichtformalen Lernens nicht zu einem neuen Feld sozialer Selektion wird. - Ganztagschulen können der kulturellen Bildung mehr Raum, gute materielle und personelle Ressourcen und einen organisatorischen Rahmen bieten, dazu ist aber Gemeindefinanzreform Voraussetzung. - gleichrangige Behandlung der künstlerischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulfächer erfordert, Künstlerinnen und Kulturaktive stärker als bisher in den Schullalltag einzubeziehen, - Weiterbildung ist zu stark auf berufliche Weiterbildung fokussiert. Kulturelle Weiterbildung als immanenter Bestandteil der Weiterbildung muss zum großen Teil öffentlich finanziert werden, um soziale Differenzen auszugleichen <p>2005</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kulturelle Bildung muß als Querschnittsthema behandelt werden - Forderung nach gesetzlichen Regelungen zur Förderung von Musikschulen, Bibliotheken und andere kulturelle Einrichtungen in den Landesverfassungen - Plädoyer für kooperativen Föderalismus im Bildungsbereich - Der Bund soll sich in Abstimmung mit den Ländern stärker bildungspolitisch engagieren <p>Kinder- und Jugendplan ist ein wichtiges Anliegen: Mittel sollen erhöht werden</p>		<p>Ständige Kulturpolitische Konferenz der PDS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kulturelle Bildung findet als eine Lernform nicht nur an Schulen und Gymnasien, sondern insbesondere an Theaterwerkstätten, Kunst- und Musikschulen, Medienwerkstätten, Bibliotheken oder Museen statt, - Frühzeitige Förderung aller kulturell-künstlerischen Ausdrucksformen der Kinder, u. a. durch Formulierung eines Bildungsauftrags für Vorschuleinrichtungen, der die musische Erziehung mit einbezieht - Verknüpfung von Schulbildung und außerschulischer Bildung nicht nur in formaler Art, sondern unter dem Gesichtspunkt einer ganzheitlichen Betrachtung der Ansprüche von Kindern und Erwachsenen gewährleistet. <p>(Klaubert: 1/2)</p>

3.2 Aktivitäten von Bund, Ländern und Kommunen

Im folgenden Kapitel wird ein Blickwechsel vorgenommen. Es werden exemplarisch einige Beispiele von Ansätzen, Konzeptionen und Förderpraxen auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene aufgezeigt, dem ein kurzer historischer Abriss vorangestellt ist. Bund, Länder und Kommunen sind Träger und Förderer der kulturellen Bildung und von daher unterscheiden sich nicht nur deren Positionen von denen der Verbände und Einrichtungen, es bietet sich auch an, sie in anderer Form darzustellen. Aus dem Blickwinkel dieser »Förderagenturen« betrachtet stellt sich das Aktionsfeld weniger problem- und defizitorientiert als unter konzeptionellen Gesichtspunkten dar. Und: Bei einem Großteil der im vorhergehenden Kapitel behandelten Verbände handelt es sich um Förderempfänger der staatlichen Instanzen beziehungsweise es handelt sich um Fachorganisationen, die vom Bund oder von den Ländern finanzierte Programme umsetzen wie etwa den bereits seit 1963/64 jährlich veranstalteten Wettbewerb »Jugend musiziert« in Trägerschaft des *Deutschen Musikrats*, gefördert vom Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend. Diese teilweise seit langer Zeit etablierten und erfolgreichen Aktivitäten sollen hier jedoch nicht Gegenstand sein, sondern wir haben bei den hier aufgeführten Beispielen für Konzepte und Förderungen Wert auf innovative Impulse und auszubauende und vorbildliche Ansätze gelegt, die zum Teil (z. B. München) bereits für gelungene Kooperationen im Sinne einer die bisher beschriebenen Probleme und Defizite überwindende zivilgesellschaftliche Zusammenarbeit gelten können.

Kulturelle Bildung findet in einem Akteursnetzwerk statt, das aus den Institutionen der Jugend-, Bildungs- und Kulturpolitik sowie einer Vielzahl von größeren und kleineren verbandlichen und freien Trägern besteht, die jeweils ihre eigenen Organisationskulturen und Handlungslogiken aufweisen. Seit Jahrzehnten gibt es den Wunsch, diese institutionellen Welten aufeinander zu beziehen und gegeneinander durchlässiger zu machen, um in der Summe ein befriedigenderes Ergebnis zu erhalten. In der Kulturpolitik, die auch ihre eigenen Rationalitätskriterien und Relevanzstrukturen hat, war dies zum Beispiel ein Thema im Kontext der Kulturentwicklungsplanung, die sich jedoch aufgrund der Vorbehalte gegen den Begriff der Planung in diesem Bereich nicht durchsetzen konnte. Dies scheint sich gegenwärtig unter dem Druck der Finanzierungskrise zu verändern. Im Gegensatz zu dem eher inkrementalistischen und mäzenatisch geprägten Politikstil alter Prägung sind gegenwärtig wieder Konzepte gefragt.

Beispielhaft dafür sind im Bereich der kulturellen Bildung das »Fachkonzept Kinder- und Jugendkulturarbeit« in Hamburg oder etwa das »Gesamtkonzept Kinder- und Jugendkulturarbeit« der bayrischen Landeshauptstadt München.

Mit der Vorstellung des neuen nordrhein-westfälischen Kinder- und Jugendförderungsgesetzes wird zudem ein Beispiel für eine Umsetzung des KJHG auf Länderebene gegeben und für ein ausgewähltes Land – Baden-Württemberg – werden exemplarisch Aktivitäten auf dem Gebiet der kulturellen Bildung dargestellt, wie sie in ähnlicher Weise jedoch auch in anderen Ländern praktiziert werden.

3.2.1 Kulturelle Bildung im bildungspolitischen Kontext

Bereits im Jahr 1974 veröffentlichte der *Hauptausschuss des Deutschen Städtetages* die Entschließung »Kultur und Schule. Schulen und kulturelle Einrichtungen in der Stadt« (s. hierzu ausführlicher Kapitel 5.1).

Eine konkrete Positionierung der kulturell-musischen Erziehung in der Schule fällt trotz der schon lange andauernden Diskussion zur »Kulturellen Bildung« schwer. Differenzen im bildungspolitischen Diskurs sind vor allem hinsichtlich der Ausgestaltung ihrer Rahmenbedingungen und von konkreten Vermittlungsformen erkennbar. So werden beispielsweise Fragen nach den »richtigen« Proportionen zwischen naturwissenschaftlich-technischer und kulturell-musisch orientierter Bildungsvermittlung in den und durch die Schulen in der Bundesrepublik bereits seit Mitte der 1970er Jahre diskutiert. Eine der Folgen dieser »innerschulischen« Auseinandersetzungen sind die seit Ende dieses Jahrzehnts beginnenden und noch andauernden zahlreichen Gründungen neuer, außerschulischer kulturpädagogischer Einrichtungen wie etwa denen der Jugendkunstschulen oder neuer Musikschultypen oder die Einrichtung kunst- und kulturpädagogischer Bereiche in Museen und Theatern.

Die insgesamt erfolgreiche Entwicklung und Arbeit derartiger außerschulischer, kulturpädagogischer Institutionen hatte durchaus kompensatorische Folgen, so dass die kritische Beurteilung schulisch vermittelter kultureller Bildungsprozesse zwar nicht aussetzte, ihr aber die Spitze genommen war. Die Veröffentlichung der Ergebnisse von PISA rückte das Thema jedoch wieder schlagartig ins öffentliche Interesse und nunmehr verwiesen nicht mehr nur Eltern, Lehrer und Schüler, sondern auch viele Politiker und Politikerinnen kritisch auf den relativ geringen Anteil kultureller, künstlerisch-musisch orientierter Fächer in den Schulen. Kritisiert wurde darüber hinaus die sich verstärkende Tendenz einer abnehmenden Kontinuität des Unterrichts gerade bei Fächern, die einen hohen Anteil an kultureller Bildungsvermittlung aufweisen. In diesem Zusammenhang wurde der zunehmende Mangel an Fachlehrern für Musik und Kunsterziehung an vielen Schulen thematisiert, der zu einer »epochalen« Teilung des Musik- und Kunsterziehungsunterrichtes innerhalb des Schuljahres und damit zu einer Verfestigung der bereits vorherrschenden Dominanz des naturwissenschaftlich-technischen Unterrichts mit seinen vorwiegend kognitiv orientierten Lehr- und Lernmethoden führe.

Eine der wesentlichen Konsequenzen, die von der Bundesregierung und den Regierungen der Bundesländer in Auswertung von PISA gezogen wurde, besteht im Ausbau eines Ganztagserschulsystems. Am 12. Mai 2003 wurde dazu gemeinsam von Bund und Ländern die Verwaltungsvereinbarung zum Investitionsprogramm »Zukunft Bildung und Betreuung« unterzeichnet, in deren Rahmen der Bund den Ländern bis zum Jahr 2007 insgesamt 4 Milliarden Euro für den Auf- und Ausbau eines Netzes von Ganztagschulen in den Bundesländern zur Verfügung stellt.

Von Anfang an waren sich die beteiligten Partner darüber einig, dass der Erfolg dieses Investitionsprogramms des Bundes untrennbar von der inhaltlichen Qualität der Ganztagserschulangebote abhängt, und dass zu diesen – von den Schulen vor Ort zu entwickelnden – Angeboten insbesondere auch solche gehören, die in Kooperation mit außerschulischen kulturellen Institutionen und Künstlern erarbeitet werden sollten. Die von den kulturell-künstlerischen Institutionen und den Künstlerinnen und Künstlern professionell entwickelten, eigenständigen Vermittlungsformen kulturell-künstlerischer Bildung sollen dabei nicht den schulischen Vermittlungsformen kultureller Bildung angepasst werden, sondern diese sinnvoll ergänzen und erweitern. Der Entwicklung dementsprechender Kooperationsformen zwischen den Schulen und den außerschulischen Institutionen ist die überwiegende Mehrzahl der vom Bund und den Ländern geförderten Projekte zur kulturellen Bildung in den (Ganztags-)Schulen gewidmet. Eine tabellarische Übersicht mit Bei-

spielen für Maßnahmen und Initiativen der Bildungs- und Kultusministerien der Länder zur Förderung der kulturellen Bildung in Schulen findet sich in Tabelle 6 am Ende des Kapitels.

Ebenfalls deutlich positioniert für eine Ausweitung der Bildungsorte in das Gemeinwesen hinein hat sich das *Bundesjugendkuratorium*, ein Sachverständigengremium, das 1961 in Anknüpfung an das 1950 eingerichtete Kuratorium für Jugendfragen eingerichtet wurde, und sich in den letzten Jahren mit Positionspapieren zu jugendpolitischen Fragen geäußert hat, die auch die kulturelle Bildung betreffen. So sei es dringend erforderlich, »dass vor Ort umfassende Bildungs- und Erziehungskonzepte entwickelt werden, die von lokalen Bündnissen für Bildung zusammengeführt und gebündelt sowie inhaltlich und konzeptionell ausgestaltet werden können. So können schließlich neue, zivilgesellschaftlich verankerte Bildungsorte für Kinder und Jugendliche entstehen. Allerdings ist es zwingend erforderlich, dass sich die Schulen in einen solchen Prozess einbinden lassen und sich verbindlich einbringen.« (Bundesjugendkuratorium 2004: 7)

Tabelle 5: Bundesjugendkuratorium

Institution / Verband

Bundesjugendkuratorium (BJK)
 Vors.: Ingrid Mielenz (Beratungsperiode 2003-2006)
 Rheinweg 6 53113 Bonn
 Tel.: 0228-37718-41, Fax 0 228-37718-42
 info.bjk@t-online.de, www.bundesjugendkuratorium.de
 Beratung der Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der Jugendhilfe
 und in Querschnittsfragen der Kinder- und Jugendpolitik

Ausgangslage und Ziele

»**Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche**«, **Positionspapier 2004**

»Eine zukunftsfähige Bildungs- und Sozialpolitik muss bei den Lebenslagen, Lebenswelten und Ressourcen der Kinder und Jugendlichen ansetzen und darf sich nicht von Ressortgrenzen oder institutionellen Interessen einengen lassen. Die Frage, welche Förderung Kinder brauchen und wie sich diese Förderung optimal gestalten lässt, ist der unverzichtbare Ausgangspunkt für eine neue, nunmehr ganzzügige Bildung.« (14)

»Die individuelle Förderung aller Kinder und Jugendlichen setzt voraus, dass jedes Kind Bildungseinrichtungen wie die Kita, die Schule und Angebote der Jugendhilfe als Lern- und Lebensräume erlebt, in denen seine Entwicklung – eng abgestimmt mit dem Elternhaus – gefördert wird. Dies gelingt nur, wenn die Zuständigkeit für

Problembeschreibung

» Die Zunahme an Heterogenität und Pluralität, die durch Prozesse der Individualisierung auf der einen und durch Zuwanderung auf der anderen Seite bewirkt wird, führt dazu, dass Menschen mit einer immer größer werdenden Vielfalt in Bezug auf Sprache, Kultur und Religion sowie Ausdifferenzierungen in den sozialen Lebenslagen und Lebensstilen konfrontiert werden. Das Zusammenwachsen Europas wird in den nächsten Jahren diese Heterogenität und Pluralität weiter verstärken. Kinder wachsen in einer Gesellschaft auf, in der nicht nur die Bindungskraft traditioneller soziokultureller Milieus geringer wird, sondern die auch ein höheres Maß an Mehrdeutigkeiten bereit hält und eine Auseinandersetzung damit verlangt.« (10f.)

»Der ganzzügige Bildungsort muss von allen Beteiligten entwickelt und aufgebaut werden und aus der alten Schule wird eine Schule des

Handlungsempfehlungen und Forderungen

»Der aktuelle Diskurs vernachlässigt die erforderliche Anstrengung vor Ort, wo es um die Verknüpfung kleiner Netze (sozialer Nahraum, Nachbarschaft) mit großen Netzen (Jugend- und Sozialpolitik, öffentliche Dienstleistung) geht. Es bedarf der Aktivierung von Partnerschaften und Projekten im lokalen Raum und der ausreichenden Unterstützung von Eigeninitiative, Selbsthilfe und nachbarschaftlicher Hilfe. Es geht schließlich um den Aufbau eines kommunalen Systems integrierter Kinder- und Jugendförderung. Dazu gehört die Umwandlung der bestehenden, fragmentierten und im Teilbereich der Lebensaltersabschnitte nur sporadisch vorhandenen Erziehungs- und Betreuungsangebote in ein integriertes, für alle Kinder, Jugendlichen und Familien zugängliches Angebot.« (9)

»Das Anliegen des Bundesjugendkuratoriums richtet sich darauf, zivilgesellschaftliche Potenziale zu

Literatur

Quelle: Bundesjugendkuratorium (2004): »*Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche*«. Positionspapier. Bonn: 28 S.

<p>Bildung nicht an einzelne Institutionen abgeben, sondern gesamtgesellschaftlich Verantwortung für Bildung übernommen wird: von den Kindern und Jugendlichen selber, der Schule, der Jugendhilfe, den Eltern, den Lehrerinnen und Lehrern, den Kommunen, den Akteuren der Zivilgesellschaft und der Wirtschaft, dem Land und dem Bund.« (13)</p> <p>»Durch ihre Wertorientierung und partizipativen Strukturen ist die Jugendhilfe und Jugendarbeit in besonderem Maße befähigt, sich für ein an Gerechtigkeit, Solidarität und Teilhabe ausgerichtetes Verständnis einer neuen integrativen Bildung einzusetzen.« (20)</p>	<p>Ausprobieren... Ausgangsbedingung für diese Prozesse auf schulischer Seite ist allerdings, dass die einzelne Schule mehr Autonomie – im Rahmen von allgemeinen Bildungsstandards – als bisher erhält und ein auf den Sozialraum abgestimmtes, kooperatives Konzept erarbeiten kann.</p> <p>Autonomie bedeutet auch für Schulleitungen eine neue Rolle, die nur mit einem neuen Zuschnitt an Aufgaben, Kompetenzen und mit entsprechenden Qualifikationen, vor allem aber nur in der Zusammenarbeit in einem multiprofessionellen Team, zu bewältigen sind.« (19)</p> <p>»Denn um den neuen Bildungsort in einem Netzwerk von Beratungen, Angeboten und Diensten für Kinder und ihre Familien anzusiedeln und zu gestalten, bedarf es der politischen und verwaltungstechnischen Unterstützung und Umgestaltung durch die Kommune. Sie muss Leitziele mit den Akteuren vor Ort in den Stadtteilen aushandeln, Budgets zur Verfügung stellen und das Controlling auf gesamtkommunaler Ebene ausüben.« (22)</p>	<p>stärken und das Dreieck zwischen (a) staatlichen Institutionen, (b) den Adressatinnen und Adressaten, Nutzerinnen und Nutzern, Bürgerinnen und Bürgern und (c) den Anbietern und Trägern sozialverantworteter Dienstleistungen neu zu bestimmen. Zur Zivilgesellschaft gehören vor allem die selbst organisierten Initiativen, Vereine, Verbände und Organisationen, die weder der staatlichen (öffentlichen Sphäre) zuzurechnen, noch in der Privatsphäre angesiedelt oder der Wirtschaft zugerechnet werden können.</p> <p>Ihre institutionellen Merkmale sind Selbstorganisation und Selbstständigkeit. Sie handeln im öffentlichen Raum und wirken über die Diskussion, die Kooperation, aber auch durch Benennen von Konflikten in der Öffentlichkeit. Ihre integrativen Merkmale sind die Anerkennung von Vielfalt und Heterogenität. (11f.)«</p> <p>»Die öffentliche Jugendhilfe sollte zur Beförderung von Kooperationen über die Jugendämter oder über freie Träger feste Ansprechpartner bieten, die Träger der Jugendhilfe und Schulen beraten, Kontakte untereinander herstellen, Standards und Erfahrungen weitergeben und über Fördermöglichkeiten informieren.« (24)</p>
---	---	--

3.2.2 Bund, Land, Kommunen – Aktivitäten für die kulturelle Bildung

Bei aller positiven Resonanz, die die Bemühungen um die Ausweitung der Ganztagschule erfahren hat und insbesondere der Chance, die dem Bedeutungsgewinn der kulturellen Bildung in diesem Zusammenhang zugeschrieben wird, ist doch nicht zu unterschätzen, dass die Fortschritte eher sporadisch sind und eher exemplarischen Charakter haben.

So wies etwa Bildungsministerin Bulmahn Anfang September 2005 in Berlin anlässlich des zweiten Ganztagschulkongresses des *Bundesministeriums für Bildung und Forschung* und der *Deutschen Kinder- und Jugendstiftung* (www.dkjs.de), darauf hin, dass insbesondere zwischen Bund und Ländern die Abstimmung verbesserungswürdig sei: »Nach dem derzeitigen Planungsstand der Länder werden am Ende dieses Schuljahres rund 5.000 Ganztagsschulangebote zur Verfügung stehen. Allerdings – und bei dieser einen kritischen Anmerkung möchte ich es belassen – nutzen die Landesregierungen dieses Angebot unterschiedlich schnell und mit unterschiedlich hohem Eigenengagement. Hier gibt es noch einiges zu optimieren.« (Bulmahn 2005)

Weiter führte sie dort aus: »... das Mehr an Zeit in der Ganztagschule ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für eine bessere Schule. Entscheidend sind die Ideen aller Beteiligten vor Ort und die Umsetzung dieser Ideen für die Gestaltung eines rhythmisierten Schulkonzepts für den ganzen Tag. Entscheidend dabei ist die Bereitschaft zur Kooperation mit unterschiedlichen Partnern: der Kinder- und Jugendhilfe, genauso wie mit den Umweltverbänden, Sportvereinen, Unternehmen oder kirchlichen Einrichtungen.

Es geht um das, was in den Schulen geschieht. Es geht um die Verwirklichung von pädagogischen Konzepten, die die Bildungschancen aller Kinder deutlich verbessern. Es geht um die individuelle Förderung. Es geht darum, das Gewohnte in Frage zu stellen, Unterricht interessanter und spannender zu machen.

Es geht um eine neue Lern- und Lehrkultur, die Schulleiter, Lehrer und Erzieher gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern entwickeln müssen! Wenn das gelingt, dann werden sich unsere Schulen grundlegend verändern: Aus Lernorten können Lebensorte werden: überall im Land – und weit über die jetzt geförderten Ganztagschulen hinaus.«

Auf oben genannter Tagung wies die Ministerin in diesem Zusammenhang u.a. auf das gemeinsam mit den Ländern aufgelegte und bei der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung angesiedelte Begleitprogramm unter dem Titel »Ideen für mehr! Ganztätig lernen« hin.¹⁸ (www.ganztaegig-lernen.de)

Auch über den Ansatz hinaus, Kooperationen für Ganztagschulen zu fördern, hat das *BMBF* in den letzten Jahren eine ganze Reihe von Programmen aufgelegt und Projekte gefördert, die im Bereich der kulturellen Bildung angesiedelt sind. Diese umfassen sowohl die Finanzierung von Wettbewerben wie dem Bundeswettbewerb »Junge Musik-Szene«, der jährlich von den Berliner Festspielen veranstaltet wird und sich an Talente aus Rock und Pop bis hin zu Hip-Hop und Techno wendet und finanzieller Unterstützung der Weiterbildungsangebote der ersten Akademie für Pop- und Rockmusik in Mannheim bis hin

18 Hier stehen auch die Materialien zum ersten Ganztagschulkongress zum Herunterladen bereit: [http://www.ganztaegig-lernen.de/\(jyryg045rzpwx45catka255\)/service/news.aspx](http://www.ganztaegig-lernen.de/(jyryg045rzpwx45catka255)/service/news.aspx).

zu Untersuchungen wie dem »Kulturbarometer«¹⁹, einer Untersuchung, die das *Zentrum für Kulturforschung* in Bonn 2004 u. a. zu den Themenkomplexen »Kulturelle Partizipation« und »Künstlerische Eigenaktivität« durchgeführt hat, oder dem zur Zeit vom Institut für Kulturpolitik der *Kulturpolitischen Gesellschaft* durchgeführten Projekt »Kulturorte als Lernorte interkultureller Kompetenz«, in dem zunächst die »interkulturellen Integrationsleistungen« kommunaler und freier Kulturangebote untersucht werden, um bestehende Defizite und Barrieren ermitteln und Vorschläge für deren Überwindung erarbeiten zu können.

Ein Schwerpunkt der Projektförderung des *BMBF* war in den letzten Jahren der Sparte Neue Medien gewidmet. Neben internationalen und nationalen Fachkongressen wurden Projekte zu verschiedenen Kunstsparten, Bereichen der Kunstvermittlung und zu Schnittstellen von Technologieentwicklung, Kunstproduktion und Kunstrezeption unterstützt. Mit *www.netzspannung.org* wurde eine Internet-Plattform für »mediale Inszenierungen, künstlerische Produktion und intermediale Forschung« erstellt, die sich auch als »Bildungs- und Qualifizierungsinstrument für Medienkünstler, Kunstpädagogen und Kulturwissenschaftler« versteht.

Hiermit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass sich Bildung nicht nur in das Gemeinwesen, sondern auch in die Online-Welt öffnet, und mit dem *kubim*-Programm »*Kulturelle Bildung im Medienzeitalter*« (*Zentrum für Kulturforschung* 2003, 2005, Wiesand 2005, <http://www.kubim.de>) wurden Modellversuche an Schulen, Hochschulen und im außerschulischen Bereich zu unterschiedlichen Fragestellungen der kulturellen Bildung und ästhetischen Erziehung, der künstlerischen Arbeit, der Ausbildung von Kunsterziehern usw. durchgeführt. (Bulmahn 2001)

Um Kunst und Kultur fester im Leben von Kindern und Jugendlichen zu verankern, will auch das Projekt »Kinder zum Olymp«, das die *Kulturstiftung der Länder* in Zusammenarbeit mit den Kulturabteilungen der Länder, dem *Max-Planck-Institut für Bildungsforschung* in Berlin sowie der *Bundeszentrale für politische Bildung* entwickelte, neue Wege beschreiten, um vom Kindergarten bis zum Schulabschluss und quer durch alle kulturellen Sparten Kinder und Kunst stärker zusammenzubringen. Dabei soll vor allem die Zusammenarbeit zwischen Kulturinstitutionen und Künstlern, Schulen und Kindergärten gestärkt werden, »weil man dort alle Kinder antrifft, auch außerhalb der kulturverwöhnten städtischen Zentren« (www.kulturstiftung.de/f_set01.htm; Aktualisierung 2. Mai 2005).

Kooperationen von Schulen mit kulturellen Institutionen und Künstlern war auch Thema der ersten beiden so genannten Kamingespräche – einer neu etablierten Gesprächsreihe der Kultusministerkonferenz – mit Künstlerinnen und Künstlern. Die damalige Präsidentin der *Kultusministerkonferenz*, Staatsministerin Doris Ahnen, richtete bei dem 1. Kamingespräch, am 5. Nov. 2004, an Elternhäuser, Schulen und Kindergärten, Kultureinrichtun-

19 Ein Ergebnis des »Kulturbarometers« etwa ist, dass »ein Transfer, die Schüler der Musikschulen, Jugendkunstschulen, Ballettschulen in gemeinsamen Aktionen mit Kulturangeboten der Region vertraut zu machen«, relativ selten ist, dass die jungen Leute jedoch »dann sehr kulturinteressiert sind, wenn möglichst viele Multiplikatoren in der kulturellen Vermittlung tätig werden.« Je mehr unterschiedliche Personenkreise bzw. Institutionen als Begleitpersonen bei Kulturbesuchen aktiv werden, desto mehr Kulturinteresse legen die jungen Leute an den Tag. »Es ist also auch in der Kulturellen Bildung von Vorteil, wenn das gesamte soziale Umfeld hier Hand in Hand aus verschiedenen Perspektiven zu einer Vermittlung von kulturellen Bildungsinhalten beiträgt.« (*Zentrum für Kulturforschung* 2004: 6, s. a. Keuchel 2005)

gen sowie Künstlerinnen und Künstler den Appell, »Kinder und Jugendliche möglichst frühzeitig bei der Ausbildung ihrer musischen und künstlerischen Schlüsselkompetenzen zu unterstützen und dabei zu kooperieren«. Beim 2. Kammingespräch, am 28. Mai 2004, betonte sie nochmals, dass »Kulturelle Bildung ... zum Kernbereich schulischer Bildung (gehört)« und deshalb »... sich die Schulen für Projekte mit Kulturschaffenden und Schriftstellern stärker öffnen (sollten)«, da die »kulturelle Erziehung junger Menschen ... keine Aufgabe (ist), die allein von den Schulen geleistet werden kann«, weswegen sie »auch von Eltern und Kultureinrichtungen maßgeblich unterstützt werden (muß)« Frau Ahnen kündigte in diesem Zusammenhang an, dass die KMK »bald eine Handlungsempfehlung zur kulturellen Bildung vorlegen wird« (www.kmk.org/aktuell/pm041105.htm).

Auch auf der Tagung des *Deutschen Kulturrates* »Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion« im September 2004 hat Doris Ahnen auf die »Zukunftsaufgabe« (Ahnen 2005: 284), der Vermittlung von kultureller Kompetenz hingewiesen und dabei vermerkt, dass diese wichtige gesellschaftliche Aufgabe eine gesamtgesellschaftliche sein müsse: »Es ist gerade in Zeiten angespannter öffentlicher Haushalte besonders wichtig, dass die kulturelle Jugendbildung ihren Beitrag zur ästhetischen und musischen Bildung der nachwachsenden Generation leisten kann. Hierzu bedarf es einer breiten gesamtgesellschaftlichen Übereinkunft und verstärkter Anstrengungen des Staates, aber auch der Unterstützung der Wirtschaft und von Privatpersonen.« (Ebd., 285) Dabei erinnerte sie daran, dass die KMK ähnliches bereits in ihrer Erklärung von 1985 »Kultur und Schule« gefordert hatte.

Doris Ahnen ging in ihrer Rede noch einen Schritt weiter und beschrieb die Aktivitäten von KMK und Länderministerien in Richtung einer »Schule neuen Typs«. Stichworte hierzu sind etwa die rhythmisierte Ganztagschule, »die dem Rhythmus des Alltags und des Lebens folgen und Leben und Lernen wieder stärker vernetzen will«, und »Erfahrungsgelaitetes Lernen in aktivierenden Situationen«. Kulturelle Bildung »sollte nicht auf einzelne Unterrichtsfächer eingeengt, sondern als übergreifendes Ziel und Projekt verstanden werden« und es müsse die »große Chance« genutzt werden, »alle Kinder zu erreichen und soziale Selektivität zu vermeiden.« (Ebd. passim) Zu dem Projekt »Kinder zum Olymp« merkte sie an, dass diese vielfältige Praxis »den Status des Besonderen verlieren und den des ganz Normalen gewinnen« sollte, nicht ohne die damit verbundenen Schwierigkeiten zu verdrängen: »Das ist sicherlich leicht gesagt und gar nicht so einfach gemacht: Es erfordert von allen Beteiligten »Grenzüberschreitungen« im positiven Sinn.«

Und für die Kulturpolitik sieht sie es als »ein wesentliches Anliegen« an, »die Qualität kulturpädagogischer Arbeit in kulturellen Einrichtungen zu fördern und Bedingungen zu ermöglichen, damit diese sich weiterentwickeln kann:

- Dabei müssen die Kultureinrichtungen, analog zur Entwicklung von Schulprofilen, den eigenen Bildungsanspruch klären und formulieren.
- Kultureinrichtungen jeglicher Art sollten nachweisen, wie und in welcher Weise sie sich um Kinder und Jugendliche als Zuschauende, als Teilnehmende oder als Akteurinnen und Akteure bemühen und ob ihr Angebot in adäquatem Umfang von jungen Menschen angenommen wird.
- Schulen und außerschulische Träger sollten ermutigt und unterstützt werden, ihr eigenständiges Bildungsprofil zu verdeutlichen, nach außen sichtbar zu machen und ihre pädagogischen Standards im Sinne einer gegenseitigen Ergänzung miteinander abzugleichen.

- Die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern muß so verändert werden, dass sie den veränderten Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen heute und den veränderten Realitäten und Anforderungen an Schule gerecht wird.
- Bildungspolitikerinnen und -politiker auf allen Ebenen – Bund, Länder, Kommunen – müssen für verlässliche und stabile Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit von Schulen und außerschulischen Trägern sorgen.« (ebd. 288)

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt der kulturellen Bildung ist im Interkulturellen auszumachen. Im März 2003 etwa hatte sich die KMK gemeinsam mit der Bundeszentrale für politische Bildung, dem DAAD und der Körberstiftung auf einer Konferenz in Weimar der Thematik der Muslime in Deutschland und den damit einhergehenden Herausforderungen für die Bildungslandschaft angenommen.

Grundlegend einig waren sich die Experten darin, dass kulturelle Vielfalt eine wichtige Leitaufgabe für Bildung und Erziehung in der Gegenwart darstelle. Für ein gemeinschaftliches Miteinander in einer demokratisch verfassten und pluralen Gesellschaft sei es wichtig, dass Kinder und Jugendliche in der Schule die Unterschiede und Gemeinsamkeiten ihrer Kulturen kennen und respektieren lernen, nur so sei Integration möglich, sei demokratische Kultur lebbar. Zum Abschluss der Konferenz wurde der »Weimarer Aufruf« beschlossen, in dem es unter anderem heißt:

»Bildungseinrichtungen, allen voran die Schulen, sind hervorragende Orte zum Erlernen des interreligiösen und des interkulturellen Dialogs. Zu ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag gehört es, demokratische Grundwerte zu vermitteln, für unterschiedliche kulturelle Prägungen und religiöse und weltanschauliche Überzeugungen offen zu sein, Solidarität und interkulturelle Kompetenz zu fördern.

In vielen Schulen lernen Schülerinnen und Schüler muslimischen Glaubens gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen anderer Religionen und Weltanschauungen. Hier erwachsen der Auftrag zur Lerngemeinschaft und zum Dialog aus dem schulischen Alltag. Die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer weiß sich dem friedlichen Zusammenleben verpflichtet. Dafür brauchen sie eine angemessene Aus- und Fortbildung.

Wir rufen daher dazu auf, die interreligiöse und interkulturelle Erziehung bei der Lehreraus- und -fortbildung angemessen zu berücksichtigen und ihr im Angebot der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen einen festen Platz zuzuweisen.« (KMK 2003: 135f.)

Ein Beispiel: Das nordrhein-westfälische Kinder- und Jugendförderungsgesetz

Im Oktober 2004 ist in Nordrhein-Westfalen das Kinder- und Jugendförderungsgesetz²⁰ verabschiedet worden, das von Experten und Verbandsvertretern als Meilenstein der kulturellen Jugendarbeit bezeichnet wird (Eichler/Exner 2004). Darin wird die kulturelle Jugendarbeit als einer von neun Schwerpunkten der Kinder- und Jugendarbeit herausgestellt: »Sie soll Angebote zur Förderung der Kreativität und Ästhetik im Rahmen kultureller Formen umfassen, zur Entwicklung der Persönlichkeit beitragen und jungen Menschen die Teilnahme am kulturellen Leben der Gesellschaft erschließen. Hierzu gehören auch Jugendkunst- und Kreativitätsschulen.« (§ 10)

20 Drittes Gesetz zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes; Gesetz zur Förderung der Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit und des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes – Kinder- und Jugendförderungsgesetz – (3. AG-KJHG – KJFöG), *Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen* – Nr. 37 v. 20. Okt. 2004.

Mit diesem Gesetz liegt nunmehr auch für das bevölkerungsreichste Bundesland ein Ausführungsgesetz zum Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) auf Bundesebene vor, das am 1. Januar 1991 erstmals in Kraft trat und ebenfalls bereits die »kulturelle Bildung« ausdrücklich hervorgehoben hatte. Dass es dazu gekommen ist, ist einer Volksinitiative unter dem Motto »Jugend braucht Zukunft!« zu verdanken, die sich mit einer Unterschriftenaktion (175 000 Unterschriften) politisch durchsetzen konnte. Damit sind die anerkannten Träger der Kinder- und Jugendarbeit auf eine solidere Grundlage gestellt.

Bemerkenswert an dem Kinder- und Jugendfördergesetz ist, dass es viele kinder- und jugendpolitische Forderungen und Vorschläge aufgegriffen hat, die in den vergangenen Jahren von den Einrichtungen und ihren Verbänden diskutiert worden sind und auch im Kontext einer gesellschaftspolitisch begründeten Kulturpolitik ihren Stellenwert haben. Hervorzuheben dabei sind:

- der konsequent partizipatorische Ansatz;
- die grundsätzliche Ausrichtung an Adressatenorientierung;
- die Aufnahme des »gender mainstreaming« als durchgängiges Leitprinzip;
- die explizite Verankerung der interkulturellen Bildung;
- die gewollte Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule;
- die Integration des Kinder- und Jugendförderplans und des Kinder- und Jugendberichts als Planungsinstrumente;
- eine klare Struktur inhaltlicher Schwerpunkte inklusive der Jugendkulturarbeit;
- die ausdrückliche Förderung der Träger der freien Jugendhilfe gemäß dem Prinzip der Subsidiarität und die
- Qualitätsentwicklung und Modellförderung als Reflexions- und Innovationsinstrumente der Kinder- und Jugendarbeit.

Damit sind fast alle Aspekte genannt, die nun schon seit drei Jahrzehnten auch für eine rationale und konzeptgestützte Kulturpolitik eingefordert werden, aber nicht umgesetzt worden sind. Allenfalls im Kontext der kommunalen Kulturentwicklungsplanungen bzw. der Diskussion um kulturpolitische Leitlinien und Förderkonzepte (wie gegenwärtig etwa in Essen, Bremen, Erlangen oder Freiburg) spielt eine derart systematisch angelegte Förderstrategie eine Rolle.²¹

Aktivitäten eines ausgewählten Landes: Baden Württemberg

Das Land Baden-Württemberg erachtet die Bildende Kunst als notwendiges Element des Schulunterrichts und als bedeutsamen Aspekt für die kulturelle Bildung. Als wichtig dabei wird angesehen, dass ästhetische Erziehung jungen Menschen dazu verhilft, Sachverhalte aus wechselnden Perspektiven betrachten, hinterfragen und deuten zu können. Dies führt zur Entstehung von Denkanstößen, der Möglichkeit, fest eingefahrene Ansichten überdenken zu können – wesentliche Voraussetzung für die Überwindung geistigen Stillstands und die Weiterentwicklung von Gesellschaft.

In diesem Zusammenhang unterstützt das Land Baden-Württemberg den Landeswettbewerb »Jugendkunstpreis«²², der gemeinschaftlich durch das Ministerium für Kultus, Ju-

21 Die im Zusammenhang dieses Gutachtens relevanten Passagen des Gesetzes sind im Anhang 1 aufgeführt.

22 www.schule-bw.de/aktuelles/wettbewerbe/wettbewerb?nr=390

gend und Sport, die Landesarbeitsgemeinschaft der Jugendkunstschulen Baden-Württemberg und die Volks- und Raiffeisenbanken des Landes getragen wird.

2006 wird dieser Landeswettbewerb, dessen Themen in einem breiten Spektrum variieren, bereits zum neunten Male stattfinden. Der Wettbewerb richtet sich an Jugendliche im Alter zwischen 15 und 26 Jahren. Für 2006 gilt das »Thema mit Variationen«. Jugendliche sollen sich dabei im Rahmen des Wettbewerbes künstlerisch mit einem für sie wichtigen Gefühl, Anliegen, einer für sie wichtigen Person, einem Sachverhalt auseinandersetzen und ihre damit verbundenen Ergebnisse künstlerisch darstellen.

Der Landeswettbewerb wird von den Jugendlichen positiv angenommen, mittlerweile beteiligen sich ganze Schulklassen daran.

Der Einbezug von Schulklassen und der Kooperation von Schulen in die kulturelle Bildung ist ein Anliegen, welches die Landesregierung von Baden-Württemberg auch durch die landeseigene Stiftung »Landesstiftung Baden-Württemberg« zu verwirklichen sucht. Hierzu kooperiert sie auch mit anderen Stiftungen. Ein Beispiel ist der Wettbewerb »Junge Künstler braucht das Land«²³, der 2005 gemeinschaftlich mit der Stiftung *Kulturelle Jugendarbeit Baden-Württemberg* durchgeführt wurde. Zielsetzung des Wettbewerbes war die Förderung von Bildung und Erziehung mit der Absicht, die musisch-kulturelle Jugendarbeit durch Förderung in den Bereichen Musik, Tanz, Kunst, Theater, Zirkus und Jugendkultur zu unterstützen. Der Wettbewerb 2005 hatte das Thema: »Musik – Klingende Brücken«. Die musizierenden Vereinigungen des Landes und die Sonderschulen Baden-Württembergs waren aufgerufen, gemeinsam klingende Brücken zu entwickeln und zu verwirklichen, wobei alle Formen des Musizierens zulässig waren. Eine weitere Ausrufung des Wettbewerbs erfolgte unter dem Titel »LebensKUNST im Dialog. Eine Initiative der Stiftung kulturelle Jugendarbeit. Bunte Schule – Kreatives Nest – Kultur im Hof.« Zielsetzung der mit den Impulsthemen verbundenen Wettbewerbsbeiträge soll die gemeinschaftliche Gestaltung des gesellschaftlichen Raumes Schule sein, um Impulse für Begegnungen und Kommunikation in einem künstlerisch gestalteten Raum zu geben, einem Raum, der so lebendiges Zentrum für Kulturarbeit im kommunalen Umfeld wird. Adressaten sind die Sonderschulen und ihre Partner der außerschulischen Jugendarbeit. 2004 wurden damit verbundene Projekte, die 2005 realisiert und 2006 präsentiert werden sollen, ausgewählt.

Die *Landesstiftung Baden-Württemberg* unterstützt in ihrem Anliegen kulturelle Bildung zu stärken, nicht nur eigene Projekte, sie finanziert nach dem Prinzip der Subsidiarität auch Projekte von Gruppen und Institutionen in freier und kirchlicher Trägerschaft.

Exemplarisch werden im Folgenden aus der Vielzahl des auch inhaltlich breiten Spektrums kultureller Bildung in Baden-Württemberg zwei Projekte dargestellt:

Jugend und verantwortungsvolle Mediennutzung – Medien und Gesellschaft. Ein Projekt in Trägerschaft des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes Landesverband Baden-Württemberg, finanziert durch die *Landesstiftung Baden-Württemberg*²⁴:

Unter dem oben genannten Thema wurden 128 Einzelprojekte unterstützt, an denen sich insgesamt 10 300 Kinder und Jugendliche beteiligten. Zielsetzung der Projekte war es, dass basierend auf unterschiedlichen medienpädagogischen Zielsetzungen und Metho-

23 www.km-bw.de/servlet/PB/-s/ef05n81eqcdk2h0dmc8nl3myyli5reke/menu/1106918/index.html

24 www.landesstiftung-bw.de/projekte/bildung.php

den durch die Jugendlichen ein gesellschaftlicher Bezug hergestellt wird. Die Jugendlichen der Zielgruppe entstammen sozial schwachen Familien, der Gruppe der MigrantInnen und SpätaussiedlerInnen, der behinderten und psychisch kranken Kindern und Jugendlichen. Der Herstellung des gesellschaftlichen Bezuges sollte sich an drei Leitmotiven orientieren: Partizipation an Gesellschaft mit dem Ziel, Verantwortungsbewusstsein zu entwickeln und Entscheidungen treffen zu lernen; die Entstehung eines Wertedialogs, mittels dessen Werte und Normen auf der Basis unterschiedlicher Weltbilder gewonnen werden konnten; die Förderung sozialer Kompetenz mit der Zielsetzung, zu einem sensiblen Miteinander anzuregen, welches die unterschiedlichen Perspektiven kultureller, sozialer, traditioneller und geschlechtsspezifischer Art zulässt und berücksichtigt. Aufgrund des großen Projekterfolges und der regen Teilnahme durch die Jugendlichen, ist das Projekt verlängert worden. Zahlreiche Anträge sind bis Mitte 2005 beim Paritätischen Wohlfahrtsverband eingegangen, die bis Ende 2006 realisiert werden.

Ein weiteres, durch die Landesstiftung Baden-Württemberg finanziertes Projekt ist die in Federführung des *Landesjugendrings Baden-Württemberg* durchgeführte Fachtagung »Jugend im WertAll – Wertekommunikation in der außerschulischen Jugendarbeit.«²⁵

Grundannahme der Durchführung ist die Ansicht, dass die Auseinandersetzung mit Werten für die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen hoch bedeutsam ist, für die Entwicklung von Orientierungen, Identitäten, Leitbildern und Sinnangeboten und einem damit verbundenem persönlichen und sozialen Engagement. Den damit verbundenen Wertedialog führten der Landesjugendring, Vertreter politischer und kirchlicher Institutionen zusammen mit Jugendlichen am 26. November 2004 in Stuttgart. Der Wertedialog soll kontrovers weitergeführt werden. Jugendliche sollen in diesem Zusammenhang ihre Leitbilder und Werte herausarbeiten und die Möglichkeit erhalten, diese mit Jugendlichen aus anderen Kulturen zu kommunizieren. Die Ergebnisse damit verbundener Projekte werden 2006 auf einem erneuten Fachtag dargestellt.

Insgesamt lässt sich sagen, dass Baden-Württemberg die Bedeutsamkeit Kultureller Bildung erkannt hat und bereits seit vielen Jahren im Rahmen eines breiten Spektrums sowohl in Eigenregie als auch subsidiär unterstützt.

Fachkonzept Kinder- und Jugendkulturarbeit in Hamburg

Das Fachkonzept zur Kinder- und Jugendkulturarbeit in Hamburg wurde erarbeitet, um die Erfordernisse gesellschaftlichen Wandels in Einklang mit der UN-Kinderrechtskonvention, dem KJHG und dem Hamburgischen Schulgesetz zu einer den Bedürfnislagen von Kindern und Jugendlichen angepassten Kinder- und Jugendkulturarbeit neu zu organisieren und auszugestalten. Ausgehend von einer Problem- und Potentialanalyse in den einzelnen Bereichen/Sparten sind dort Ziele und Zukunftsperspektiven entwickelt worden, um anschließend konkrete Strategien und inhaltliche Konzepte und Handlungsfelder zu entwickeln. Bemerkenswert ist dabei, dass das Organisations- und Akteursnetzwerk im Feld der Kulturellen Bildung systemisch in den Blick genommen wurde und die unterschiedlichen berufsständischen Strukturen, Organisationsstrukturen und -kulturen sowie die verschiedenen Fördersysteme als Rahmenbedingungen in dem Prozess der Konzeptualisierung berücksichtigt worden sind. In der Konsequenz folgte daraus die Einsicht, dass »Vernetzung und Kooperation ... sowohl eine organisatorische als auch eine inhalt-

25 www.landesstiftung-bw.de/projekte/bildung.php

liche Komponente« haben und dass die »Organisationsstruktur und die inhaltlichen Konzepte ... mit unterschiedlichen Mitteln bewegt« werden müssen (Frömming 2004: 15). In der Folge dieser Erkenntnis wurden zwei »Steuerungsebenen« geschaffen: eine Lenkungsgruppe Kinder- und Jugendkultur auf der Behörden- und Bezirksebene (ressortübergreifende Koordination) und eine Fachgruppe Kinder- und Jugendkultur auf der Ebene der freien Träger, der Initiativen und Künstler (arbeitsfeldübergreifende Kooperation/Selbstorganisation).

Um das neue Aufgabenfeld inhaltlich zu ordnen, wird eine an Handlungsfeldern orientierte Systematik aufgebaut (s. Abb. in Anhang 2), in denen jeweils konkrete Vorhaben und Projekte angesiedelt werden (können). Zum Zeitpunkt der Konzepterstellung wurde zunächst die maßgebliche Bedeutsamkeit der kulturellen Bildung festgestellt: »Kulturelle Bildung ist ein entscheidendes Fundament, um die Lebensperspektiven von jungen Menschen und ihren Familien in einer modernen Informationsgesellschaft zu sichern. Kinder und Jugendliche brauchen Fähigkeiten und Handlungskompetenzen, die nicht nur mit Wissen, sondern auch mit Lebenskunst, mit gefestigter Persönlichkeit, Selbstvertrauen und Motivation zu tun haben. Ästhetische Praxis und Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur zielt auf diese Schlüsselkompetenzen. Sie entfaltet die Sinne und befördert Kreativität, die Gewissheit über die eigenen Stärken und Vertrauen in eigene Gestaltungskräfte, Kommunikationsfähigkeit, Flexibilität und Toleranz.« (Frömming 2004: 4).

In Übereinstimmung mit der Erkenntnis, dass kulturelle Bildung in der Gesellschaft der Gegenwart eine Schlüsselkompetenz darstellt, soll die Kinder- und Jugendkulturarbeit Hamburgs in den nächsten Jahren bezogen auf folgende Punkte inhaltlich und qualitativ ausgebaut werden:

- Förderung musischer Grundbildung bereits im Kindesalter unter Einbezug von Musikern und Medienöffentlichkeit;
- Einbindung von Eltern und Lehrern in die kulturelle Projektarbeit mit Kindern und Jugendlichen;
- Herstellung von Kooperationen zwischen Schulen und Kulturakteuren;
- Einbezug auch jüngerer Kinder in die kommunale Kulturarbeit, deren Schwerpunkt bis dato auf Angeboten für Jugendliche liegt;
- Aufnahme des Interkulturellen in die Kinder- und Jugendkulturarbeit;
- Ausbau der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Theatern,
- Ausbau der Förderung von Lese- und Schreibkultur;
- Förderung medialer Aneignungstätigkeit bei Kindern und Jugendlichen;
- Verstärkung museumspädagogischer Angebote, verbunden mit der Anregung zu kreativer Eigentätigkeit;
- Implementierung von Projekten, die spartenübergreifend sind.²⁶
- Einrichtung von drei Hamburger Gesamtschulen als Pilotschulen für Kinder- und Jugendkulturarbeit, in denen innerhalb der verlängerten Schultageszeit, Freiräume und Realisierungsmöglichkeiten für kulturelle Projekte und ästhetische Erziehung geboten werden. Diese Projekte werden in ihrer Wirksamkeit evaluiert, um davon ableitend Modelle kultureller Bildung für die Schulen Hamburgs zu entwickeln.²⁷

26 Als modellhaftes Beispiel für Hamburg gilt hier die »KinderKulturKaravane« (www.kultur-und-medien.com/), die Tanz, Musik, Theater und Interkulturelles miteinander verbindet.

27 Siehe hierzu: www.fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/bildung-sport/bildung-schule/beratung/jugendinformationszentrum/kulturnetz/start.html

Die Ausrichtung der Kinder- und Jugendkulturarbeit soll dabei Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zur Partizipation geben. Sie soll verstärkt auch die Stadtteilkulturarbeit mit einbeziehen. Durch eine Stärkung der Öffentlichkeitsarbeit und der Schaffung eines transparenten Informationsnetzes soll allen Beteiligten die Möglichkeit zur Wissensaneignung, aber auch zur Fortbildung gegeben werden. Der Evaluation von Projekten und der Herstellung von kooperativen Netzwerken zwischen den kommunalen Einrichtungen, den freien Trägern und anderen Akteuren wird in Hamburg künftig ebenfalls eine wachsende Bedeutung zukommen.

Die oben genannte Lenkungsgruppe Kinder- und Jugendkultur hat dabei die Aufgabe der regelmäßigen Überprüfung, Fortschreibung und Gewichtung der Handlungsfelder und stimmt sich dabei mit der Fachgruppe Kinder- und Jugendkultur ab. Beim Hamburger Fachkonzept fällt auf, welche Bedeutung sogenannte Metathemen oder Querschnittsaufgaben wie Fortbildung, Öffentlichkeitsarbeit, Koordination, Vernetzung und Qualitätssicherung haben. Dahinter verbirgt sich ein Politikkonzept, das nicht mehr linear, einzelfallbezogen und staatsmäzenatisch angelegt ist, sondern sich auf die Komplexität der Aufgabe und der Rahmenbedingungen, in denen diese angesiedelt ist, bezieht. In den 1980er Jahren nannte man dieses Vorgehen »soziokulturelle Kontextsteuerung« (Eckard Pankoke), wobei Steuerung nicht transitiv im Sinne durchgreifender Planung, sondern reflexiv in dem Sinne, dass eine Situation sich entwickeln können muss, verstanden wurde. Hilmar Hoffmanns Diktum »Kulturpolitik heißt ermöglichen« sollte auf diese Weise, also non-direktiv, verwirklicht werden.

Welch weitere Erfolge ein solches kommunales Engagement für Kinder- und Jugendkultur zeitigen kann, darauf hat Yvonne Fietz aus Sicht der »Szene« hingewiesen:

»Interessanterweise hat das Hamburger Bekenntnis zur Kinder- und Jugendkultur äußerst positive Nebenwirkungen:

- für Kinder- und Jugendkulturprojekte lässt sich derzeit so leicht wie noch nie Unterstützung bei Stiftungen und in der Wirtschaft akquirieren,
- ein Impuls ist durch die Kinder- und Jugendkulturszene gegangen: Innovative Konzepte und Projektideen überschlagen sich geradezu,
- die Impulse aus dem Bereich der kulturellen Bildung für Kinder- und Jugendliche dringen ins Hamburgische Bildungssystem ein und bewirken auch dort positive Veränderungen, zum Beispiel die Benennung von »Kulturbeauftragten« an Schulen.« (Fietz 2005)

Beispiel »Bildungsstandort« und »Kulturlandschaft« München

Einen umfangreichen kommunalen Ansatz sowohl bezüglich Qualität wie Quantität der Angebote zur kulturellen Bildung kann die Stadt München aufweisen. Die kommunale Einbindung kultureller Kinder- und Jugendarbeit hat dort eine lange Tradition. München versteht sich dabei als Bildungsstandort mit dem Auftrag Schule, Kunst, Kultur und Jugendarbeit netzwerkartig miteinander zu verbinden und daraus sowie aus den sich aus Kooperationen ergebenden Synergieeffekten das Bildungspotential der »Kulturlandschaft

Stadt« stets in Anpassung an die Erfordernisse der Gegenwart und den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zu fördern und zu erweitern.

Bereits 1991 entstand das kommunale Koordinationsforum Kinder- und Jugendkulturarbeit (KoFo). Oberste Zielsetzung von KoFo war die Verknüpfung von kultureller Kinder- und Jugendbildung und sozialer Jugendarbeit, um Kindern Selbstentfaltung und kulturelle Erfahrung zu ermöglichen und beides in die Kulturlandschaft München einzubetten. Bei der Implementierung von KoFo wurde darauf geachtet, dass eine Balance zwischen kommunalen Verwaltungsordnungen und der Offenheit bezogen auf die Ausführung von Projekten gewährleistet war. Erreicht wurde dies durch die Schaffung von Netzwerken zwischen kommunalen Politik-, Schul- und Verwaltungsbereichen sowie der freien Träger der Kinder- und Jugendbildung.

Die hauptsächlich inhaltlichen Schwerpunkte der Aktivitäten von KoFo waren dabei:

- Die Förderung der Individualität sowie der subjektiven Aneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen;
- die Sicherung von Kinder- und Jugendkulturen als autonome Szenen;
- die Förderung kultureller und künstlerischer Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen im Zusammenhang von Lebensweltaneignung und Kompetenzaneignung durch die Errichtung von und der Verbindung mit kulturartenspezifischer Kinder- und Jugendkulturorte;
- die Förderung von Projekten, Veranstaltungen und schulbegleitenden Maßnahmen, die mit den genannten Zielsetzungen in Einklang stehen.

1999 wurde das Gesamtkonzept Kinder- und Jugendkulturarbeit in Einklang mit den Erfordernissen des KJHG, den Entwicklungen medialen und globalen Realitäten und unter Berücksichtigung der kulturellen Vielfalt der Einwanderungsstadt München durch einstimmigen Beschluss der Stadtratsmitglieder geändert.

Die Kinder- und Jugendkulturarbeit wurde dadurch um folgende Aspekte erweitert:

- Recht von Kindern und Jugendlichen auf eigene Kulturen gemäß der UN-Kinderrechtskonvention;
- Partizipation von Kindern und Jugendlichen am kommunalen Lebensraum, um sinnvolle Lebensorientierung in gemeinschaftlicher Verantwortung zu ermöglichen;
- Sicherung von Zukunftsfähigkeit mittels nachhaltig orientierter kultureller Bildung (global denken, lokal handeln);
- Stärkung von Prozessen der Wertorientierung;
- Differenzierung der kommunalen Angebote z.B. nach interkulturellen und geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten;
- Förderung kultureller Kompetenz als unerlässlicher Bestandteil von Allgemeinbildung;

- Erweiterung der Medienbildung;
- Qualitätssicherung kommunaler Angebote und damit verbundener Zielsetzungen.

Dabei wurde Wert darauf gelegt, dass es nicht zur Bildung straff organisierter hierarchischer Strukturen kommt, sondern sich eine flexible netzwerkorientierte Jugend- und Kulturarbeit entwickelt, die sich aktuellen Erfordernissen anpassen kann.

Aus der erfolgreichen Kooperation zwischen den kommunalen Referaten Kultur/Schule/Soziales heraus sind so Kooperationsansätze sowohl mit städtischen Einrichtungen als auch mit freien Trägern entstanden, die erfolgreiche kulturelle Bildungsarbeit leisten. Von den beteiligten Institutionen sind beispielhaft zu nennen: die Arbeitsgemeinschaft Spiellandschaft Stadt (www.spiellandschaft.de); die Arbeitsgemeinschaft Inter@ktiv (www.interaktiv-muc.de); sowie die Münchner Jugendkunstschule (www.jugendkunstschule-muenchen.de). Hervorzuheben in diesem Zusammenhang ist insbesondere der Kultur- und Schulservice KS:MUC (<http://www.ks-muc.de/>), ein Koordinationsforum das sich eigens etabliert hat, um erfolgreiche kulturelle Kinder- und Jugendarbeit in München betreiben zu können und die Verbindung zwischen Schule, Kultureinrichtungen und den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen generieren zu können.

Mit der neuen kommunalen Schnittstelle KS:MUC setzt die Stadt München einen Schwerpunkt auf die Gestaltung und Verwirklichung von kultureller Bildung in den Schulen, womit sie den Erfordernissen von lebenslangem Lernen und der Errichtung von Ganztagschulen Rechnung tragen möchte. Schule soll nicht mehr ausschließlich formeller Wissensvermittlung als vielmehr auch der Selbstbildung, dem Erlernen von Verantwortung für die Gestaltung des Gemeinwesens sowie der Förderung einer Kultur des Aufwachsens in Einklang mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen dienen.

Aus diesem erweiterten Verständnis von kultureller Bildung heraus, hat sich 2005 die weitere Festschreibung der kommunalen Kinder- und Jugendkulturarbeit unter dem Namen Münchner Bildungsnetz (MüBiNet) ergeben. Die oben angegebenen Zielsetzungen bleiben dabei erhalten, werden angesichts der Ergebnisse von TIMMS, IGLU und PISA jedoch unter das Leitthema Bildung gestellt. Das bedeutet: »Eine Stadtgesellschaft wie München, die in ihrer Zusammensetzung von kultureller und sozialer Heterogenität geprägt ist, muss das Zusammenleben ihrer Mitglieder bereits in deren Bildungsprozessen vorbereiten, um sozialen Zusammenhalt zu fördern und Ausgrenzungsprozesse zu verhindern. So gesehen ist Bildung ein Prozess, in dessen Verlauf Menschen sich lebenslang kognitive und soziale Kompetenzen aneignen und in dem sie zu Wertorientierungen finden.« (Hummel/Monat/Schwarz 2005: 34).

Bildung wird dementsprechend als lebensrelevant erachtet sowohl was die Lebens- und Berufschancen als auch die soziale, politische und kulturelle Teilhabe an städtischer Gesellschaft anbelangt: Bildung sichert den Wohlstand, die Förderung individueller Teilhabe und den sozialen Zusammenhang in der Stadtgesellschaft. Prozesse der Aneignung, formelle, informelle Bildung sollen unter Einbezug kognitiver, sozialer und ästhetischer Aspekte folglich gefördert werden. Kommunale und schulische Kinder- und Jugendkulturarbeit soll Kinder und Jugendliche durch darauf bezogene Kultur- und Bildungsangebote in ihrer Entfaltung fördern.

Aus diesem Verständnis ergeben sich für die künftige Kinder- und Jugendkulturarbeit der Stadt München veränderte Anforderungen: »Es liegt in öffentlicher Verantwortung, zu einer optimalen Kultur des Aufwachsens, des lebenslangen Lernens, des Wissens- und Erfahrungstransfers im Lebensraum Stadt beizutragen.« (Hummel/Monat/Schwarz 2005: 35)

Damit verbunden sind neue Aufgaben für die kommunalen Referate der Stadt München unter Koordination des KS:MUC.

Für das Schul- und Kulturreferat:

- Kinder und Jugendliche in einer Zeit rasanten Wandels in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu fördern und sie zu befähigen, ein sinnerfülltes, selbstbestimmtes und sozialverantwortliches Leben führen zu können.
- In diesem Sinne soll die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen ausgeweitet werden auf:
 - aktives Zusammenleben in einer multikulturellen Stadtlandschaft;
 - Entwicklung gesellschaftlicher Solidarität;
 - konstruktive Auseinandersetzung mit Veränderungen;
 - Erlernen ökologischer Nachhaltigkeit mit der Umwelt;
 - Entwicklung ganzheitlicher Lebensauffassungen;
 - Entfaltung musisch-kreativer Fähigkeiten.

Für das Sozialreferat/Stadtjugendamt

- Anregung emanzipatorischer Subjekt- und Selbstbildung;
- Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an der Gestaltung von Lern- und Erfahrungsräumen unter Berücksichtigung ihrer Interessen und Lebenslagen.

Räume, Kommunikationsfelder, Mitbestimmungsforen sollen hierzu erhalten und geschaffen werden und kooperativ vernetzt werden. Die Zielsetzungen sollen auf den Bereich der Früherziehung ausgedehnt werden.

Für das Kulturreferat

- Die kulturelle Bildung soll, neben den bereits genannten Zielsetzungen, verstärkt auf den kulturellen Dialog fokussieren, um einen Wertekonsens unter Wahrung kultureller Vielfalt herstellen zu können;
- die Künste und Medien werden als geeignete Instrumentarien zur Verwirklichung der Ziele erachtet;
- bei den Angeboten zur Kulturellen Bildung soll verstärkt der medialen Netzwerkgesellschaft Rechnung getragen werden.

Das referatsübergreifende *Münchner Bildungsnetz (MüBiNet)*, welches in den nächsten Jahren unter Koordination von *KS:MUC* wachsen soll, um diesen veränderten Anforderungen gerecht werden zu können, versteht sich dabei als »lernende Organisation«, die flexibel in ihrer Ausrichtung sein soll.

Wie sich das *MüBiNet* entwickelt, lässt sich derzeit noch nicht konstatieren, festzustellen jedoch ist, dass sich in München in den letzten Jahrzehnten ein umfassendes, hoch erfolgreiches Netzwerk kultureller Bildung herausgebildet hat, das sich mit der Entwicklung seiner Schwerpunkte stets den Herausforderungen gesellschaftlichen Wandels gestellt hat.

Best Practice

Aus dem breiten Themen- und Projektspektrum kultureller Bildung, das München anbietet, seien hier drei exemplarisch vorgestellt.

Münchner Freiheit und Formate – Um-Welt-Bilder und Stadtansichten

Unter Federführung des *KS:MUC* und Anleitung eines Bildenden Künstlers setzten sich 2004 Schüler/Innen der Jahrgangsstufen 10 bis 12 des Münchner *Oskar-von-Miller-Gymnasiums* während einer dreiwöchigen Projektzeit mit der Münchner Freiheit und deren Umgebung als Lebenswelt auseinander und erarbeiteten dazu ein großformatiges Bild. Dabei erlernten sie nicht nur Techniken und Prozesse künstlerischer Produktion, sie setzten sich in diesem Zusammenhang auch mit dem städtischen Lebens- und Erfahrungsraum auseinander – eine Auseinandersetzung, die von den teilnehmenden Schüler/Innen durchweg als positiv und bereichernd angesehen wurde.

Kinderstadtteilpläne – Kinder erfahren ihren Stadtteil

Organisiert durch die *Spiellandschaft Stadt e. V.* erstellten SchülerInnen der Grundschulklassen über einen Zeitraum von zwei Jahren im Rahmen von Projekttagen und Exkursionen einen Plan ihres Viertels, der zu einem kindgerechten Stadtplan zusammengefasst und 1996 veröffentlicht wurde. Mittels Interviews, Fotos und Gesprächen erforschten die Kinder so ihren Stadtteil und ihr Lebensumfeld mit den dort ansässigen Menschen. Neben dem Stadtteilplan entstand so auch eine Verbindung zwischen Schulalltag und Lebensumfeld. Neben der Aneignung medialer Fertigkeiten konnten die Kinder dabei auch ihre sozialen Kompetenzen weiter ausbauen und ihren Lebensraum als zusammenhängenden sozialen Organismus erfahren. Von diesen Erfahrungen wünschen sich Lehrer und Kinder ein Mehr im schulischen Alltag.

Theater macht Schule/Theaterwerkstatt – Beispiel einer Kooperation zwischen den *Münchner Kammerspielen* und der *Münchner Volkshochschule* Schulabschlüsse

SchülerInnen im Alter zwischen 16 und 26 Jahren, die ihren Hauptschulabschluss über den zweiten Bildungsweg auf der Volkshochschule nachholen möchten, wurde von September 2004 bis Februar 2005 die Möglichkeit zur Erweiterung kreativer und sozialer Kompetenz mit Hilfe des Theaterspiels gegeben.

Durch das Theaterspiel sollten die Jugendlichen sich mit für sie unangenehmen Aspekten ihrer Persönlichkeit auseinandersetzen und, davon ableitend positive Selbstachtung und Eigenständigkeit erlangen. In drei Phasen entstand dabei in den Räumlichkeiten der Münchner Kammerspiele eine szenische Collage mit den Leitthemen Alltag, Liebe, Krimi, die durch die Schüler/Innen fotografisch dokumentiert und vor Publikum erfolgreich prä-

sentiert wurde. Die Teilnehmer/Innen beurteilten das Ergebnis positiv im Hinblick auf neugewonnenes Selbstbewusstsein und die Erlangung kreativer Fähigkeiten.

Ein sehr einfaches Konzept hat der jetzige Staatssekretär für Kultur in Nordrhein-Westfalen, Hans-Heinrich Grosse-Brockhoff beim Ausscheiden aus seinem früheren Amt als Düsseldorfer Kultur- und Schuldezernent realisiert: Kinder und Jugendliche unter achtzehn Jahren bezahlen in den Museen der Landeshauptstadt künftig kein Eintrittsgeld mehr.

Tabelle 6: Beispiele für Maßnahmen und Initiativen von Bildungs-, Kultus- und Kulturministerien der Länder zur Förderung der kulturellen Bildung in Schulen

Institution	Maßnahme/Initiative	Ziele	Initiatoren und Partner	Laufzeit
Kulturministerkonferenz der Länder (KMK)	»Kamingespräche«	Thematische Gesprächsreihe bei der regelmäßig Fragen der kulturellen Bildung erörtert werden.	KMK-Vertreterinnen und Vertretern von künstlerischen und kulturellen Institutionen, Künstlerinnen	Start: 2004
Kulturstiftung der Länder (KSL)	Projekt »Kinder zum Olymp«	Entwicklung der Zusammenarbeit zwischen Kulturinstitutionen und Künstlern, Schulen und Kindergärten.	Kulturstiftung der Länder und Kulturabteilungen der Landesregierungen, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Bundeszentrale für politische Bildung	Start: 2003
Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)	BLK-Programm »Kulturelle Bildung im Medienzeitalter« (kubim)	Entwicklung und Erprobung innovativer Modelle für den kreativen und kompetenten Umgang mit den neuen Medientechnologien in der kulturellen Bildung/Ausbildung und die Förderung der ästhetischen Erfahrung durch Schulung der Sinne und Arbeit in interdisziplinären und medialen Projekten (23 Einzelmodellprojekte aus 13 Bundesländern).	Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Länder: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein	Start: 2000
Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)	Projekt »Freie Lernorte in der Ganztagschule«	In 30 durch Ausschreibung ausgewählten Schulen werden neue Konzepte selbstständigen Lernens mit neuen Medien an so genannten »freien Lernorten« entwickelt und umgesetzt.	Programmiträger: Zentrum für Kulturforschung (ZfKf) BMBF und Deutsche Telekom AG	2005–2008
Land Baden-Württemberg	Stiftung Kulturelle Jugendarbeit	Unterstützung der künstlerisch-kulturellen Bildung in allen Schularten in den Fächern Kunst, Musik und Literatur sowie den Bereichen Theater, Film und Neue Medien. Steigerung der Qualität der Ausbildung von Kindern und Jugendlichen, aber auch von Lehrkräften. Entdeckung und gezielte Förderung der Potentiale besonders begabter Schülerinnen und Schüler.	Initiative des Landes Baden-Württemberg, Staatliche Toto-Lotto GmbH, Gmünder Ersatzkasse, Stiftung für Bildung und Behindertenerförderung usw.	Gründung: 1999
Freistaat Bayern	Stiftung art 131	Als Teil des im Jahre 1984 initiierten »Aktionsprogramms zur Förderung der musisch-kulturellen Erziehung« an den Schulen des Landes stellt es eine spezielle Fördermaßnahme für vielfältige Projekte rund um die Kunst in der Schule und mit Jugendlichen dar.	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport	Start: 1984
Freistaat Bayern	Stiftung art 131	Die zentrale Zielsetzung der Stiftung art 131 liegt in der systematischen Verstärkung und praktischen Umsetzung der Integration von Kunst und Kultur in den Lebensraum bayerischer Schulen. Namhafte herausragende Künstler und professionell Kulturschaffende fördern und inszenieren in den Bereichen Bildende Kunst, Musik, Literatur, Film, Theater und Neue Medien ungewöhnliche künstlerische Ergebnisse.	Initiative des Kultusministeriums, zahlreiche Stifter und Partner	Gründung: 2004
Freistaat Bayern	»Kultur- und Schulservice«	Unterstützung einer Initiative zur Einrichtung eines Kulturservice, der die verschiedenen Aktivitäten und Konzepte zur Zusammenarbeit von Kulturinstitutionen, Künstlern und Schulen auf kommunaler Ebene sammelt und der Öffentlichkeit zugänglich macht.	Initiative der Städte München und Nürnberg mit Unterstützung des Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus	Vorformen seit 1990; neue Initiative seit 2002

Land Brandenburg	»Eckpunkte zur Weiterentwicklung und Ausweitung von Ganztagsangeboten an allgemein bildenden Schulen im Land Brandenburg (Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I)« »Rahmenkonzept Kinder- und Jugendkulturarbeit in Hamburg« »Impulsfonds kulturelle Bildung«	Durch die Kooperation von Schule, Jugendhilfe und anderen Trägern sollen attraktive Lern- und Lebensorte für junge Menschen entstehen und insbesondere in den dünn besiedelten ländlichen Regionen die Erreichbarkeit jugendkultureller Angebote gesichert werden.	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg	Erarbeitet: 2003
Freie und Hansestadt Hamburg	»Projekt »Modelle Orchestermusikerrinnen und Schule« (MOMS) Ausschreibung: »Pilotische Kultur« »Netzwerk Kulturelle Bildung- die Datenbank für kulturelle Projektarbeit in Hamburg« Projekt »Oper in die Schule« Projekt »Künstler für Schüler«	Als Bestandteil des Leitbildes »Metropole Hamburg – wachsende Stadt« ist die Zielstellung des Konzeptes darauf gerichtet, die Stadt zu einer Modellregion für Kinder- und Jugendkultur zu machen. Förderung von Projekten im Netzwerk von Kulturarbeit, Schule, Jugendhilfe und freien Kulturinitiativen und Künstlern. Verschiedene musikpädagogisch-künstlerische Projekte mit Kinder und Jugendlichen an Hamburger Schulen. Verankerung unterschiedlicher Formen kultureller Projektarbeit an Schulen im Rahmen modellhafter Netzwerke von Schule, Kultur und Nachbarschaft. Erschließung von Kontakten zu Künstlerinnen und Künstlern, Kulturinitiativen und Kultureinrichtungen; Darstellung von Good-practice-Beispielen, Hilfen zur konkreten Organisation der Projektarbeit. Schülerinnen und Schülern soll das Kunsterlebnis Oper, die Klassische Musik durch Live-Aufführungen in ihrer Schule nahe gebracht werden. Bei der Workshoparbeit geht es nicht primär um das Vermitteln künstlerisch – handwerklicher Fähigkeiten. Vielmehr liegt der gemeinsamen Arbeit die Überzeugung zugrunde, dass wirkliche Lebensklugheit, kooperatives Verhalten, Achtsamkeit und Toleranz nicht allein durch Wissensvermittlung erreicht werden, sondern auch durch gezieltes Tun.	Kulturbehörde, Behörde für Bildung und Sport, Behörde für Soziales und Familie, Behörde für Wissenschaft und Gesundheit, Bezirke und Kulturinstitutionen und -einrichtungen der Stadt Kulturbehörde und PwC-Stiftung Jugend – Bildung – Kultur Kulturbehörde in Zusammenarbeit mit Landesmusikrat Hamburg e. V. Kulturbehörde und Behörde für Jugend und Sport Kooperationsprojekt des Jugendinformationszentrums JIZ, der LAG Kinder- und Jugendkultur, der Behörde für Bildung und Sport und der Kulturbehörde Kultusministerium und Ministerium für Wissenschaft und Kunst Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur	Erarbeitet: 2004 Begründet: 2005 Start: 2005 2004–2007 k. A. Start: 2004 Start: 1999
Hessen				
Mecklenburg-Vorpommern				

Nordrhein-Westfalen	Stiftung »Partner für Schule NRW«	Förderung einer dauerhaften und systematischen Zusammenarbeit von Schule und Wirtschaft mit dem Ziel (u. a.): Förderung der Basiskompetenzen der Schülerinnen und Schüler; Förderung des Lernens mit neuen Medien und Integration in den Schulalltag.	Land Nordrhein-Westfalen und ca. 20 Wirtschaftsunternehmen	Gründung: 2003
	Kinder-Kultur-Server »WOWALO«	Der Server informiert die jungen Internet-Surfer landesweit über Veranstaltungen, Ausstellungen oder Workshops und über Adressen von Museen, Kindertheatern und Musikschulen und soll so zum Besuch von Veranstaltungen motivieren und das Interesse an Kultur wecken.	Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport	Start: 2005
Saarland	Wettbewerb »Künstler begegnen Kindern und Jugendlichen« Kunst macht Schule	Preis für Projekte, die sich durch die produktive Zusammenarbeit von Künstlern mit jungen Menschen in Kultur- und Bildungseinrichtungen des Landes hervorheben.	Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport	Start: 2002
Sachsen-Anhalt	Leitlinien zur Kulturpolitik des Landes Sachsen-Anhalt (Landeskulturkonzept) Modellprojekt – Kinder und Musik auf der Grundlage des Programms »Kultur in Schule und Verein«	Das Projekt, das seit Jahren erfolgreich in den Schulen praktiziert wurde, erhielt 2005 eine neue Konzeption und wird nunmehr im Rahmen einer Privat-public-Partnership realisiert. Mit französischen Partnern erfolgt ein Austausch mit einem ähnlichen Schüler-Künstler-Projekt in französischen Nachbarorten. In diesen Leitlinien zur Kulturpolitik des Landes Sachsen-Anhalt sind die wesentlichen konzeptionellen Vorstellungen dargelegt, die gegenwärtig die Kulturpolitik der Landesregierung bestimmen. Der Abschnitt »5.3 Kulturelle Bildung: Schnittstelle zwischen Bildung und Kultur« enthält die Zusammenfassung von Analyseergebnissen und von Schwerpunktaufgaben des Landes zur kulturellen Bildung. Das Modellprojekt hat das Ziel, die Angebote zur kulturell-künstlerischen Betätigung außerhalb der Stundentafel auszuweiten, indem die Musikschulen des Landes Sachsen-Anhalt an den Grundschulen zusätzliche musikalische Angebote organisieren.	Kultusministerium und die DRAC (Direction Régionale des Affaires Culturelles) aus Lorraine als Mitveranstalter	Neukonzeptionierung: 2005 Vorgelegt: 2004
Rheinland-Pfalz	Kampagne »Leselust in Rheinland-Pfalz«	Zahlreichen Veranstaltungen und Aktionen, die Schülerinnen und Schülern Spaß am Lesen bereiten sollen. Darunter z. B. die Aktion »Mit Leselust auf Klassenfahrt«	Kooperationsprojekt zwischen dem Kultusministerium und dem Landesverband der Musikschulen Sachsen-Anhalt e. V.	k. A. Start: 2003
Brandenburg, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland Pfalz	Abschluss von Rahmenverträgen bzw. Kooperationsvereinbarungen zur Weiterentwicklung und Ausweitung von Ganztagschulangeboten Projekt: »Theater und Schule« (TuSch)	Regelung der Grundsätze der Zusammenarbeit der Ganztagschulen mit außerschulischen sozial-, sport- und kulturell orientierten Einrichtungen.	Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur sowie Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend	Start: 2003
Bundeshauptstadt Berlin, Freie Hansestadt Hamburg		TuSCH wurde ursprünglich 1998 in Berlin gegründet. Das Projekt bringt Theater und Schulen für je zwei Jahre in einen intensiven Austausch. In Berlin sind mittlerweile 22 Bühnen und 33 Schulen am Projekt beteiligt. Die Stadt Hamburg übernahm die Projektidee. Hier bewerben sich im Jahr 2005 30 Schulen um die Partnerschaft von 8 Theatern.	Bildungsministerien der Länder und soziale, sportliche bzw. kulturelle Landesverbände	Start in Berlin 1998 Start in Hamburg: 2002

3.3 Kulturelle Bildung in der interkulturellen Kulturarbeit

Eine institutionalisierte kulturelle Bildung speziell für MigrantInnen als Aufgaben- und Tätigkeitsfeld der Kulturpolitik findet in Deutschland kaum statt.²⁸ Wie für kulturelle Bildungsangebote allgemein gilt auch hierfür, dass sie nicht ausschließend sind, das heißt jedem offen stehen, zum anderen eher den Ressorts Bildung, Schule, Jugend oder Familie zugeordnet sind. Die interkulturelle Kulturarbeit, die sich dieser Aufgabe mit annehmen könnte, ist zudem ein relativ neues Feld der Kulturpolitik.²⁹

So sind entsprechende programmatische Stellungnahmen auf den verschiedenen Politikerebenen – von der UNESCO über die EU bis hin zu Bund, Ländern und Kommunen³⁰ – in ihrer Allgemeinheit schwerlich geeignet, eine diesbezügliche interkulturelle Bildungspraxis zu begründen:

- Die verschiedenen Verlautbarungen der UNESCO propagieren als Leitziel durchgängig die »kulturelle Vielfalt«, die es zu berücksichtigen und zu garantieren gelte. (S. z. B. *Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen e. V.* 2004).
- Die EU postuliert gleichfalls die »Achtung der Vielfalt der Kulturen« und will den »interkulturellen Dialog durch Aufklärung über die Einwanderer und ihre Kultur« gefördert sehen.³¹
- Und die Bundesregierung, die lange Zeit Zuwanderung vor allem als ordnungs- und arbeitsmarktpolitische Aufgabe gesehen hat, beginnt erst langsam, Integration als gesellschaftspolitische Querschnittsaufgabe zu begreifen, die gleichfalls der »kulturellen Unterfütterung« bedarf.³²

Dennoch lässt sich nicht leugnen, dass Migration als Politikfeld zunehmend ernster genommen wird. Sichtbarer Ausdruck dieser »neuen Aufmerksamkeit« für Interkulturelles ist etwa die Einrichtung einer »Interministeriellen Arbeitsgruppe Integration« unter Federführung des *Bundesministerium des Innern (BMI)*, welche die entsprechenden Aktivitäten des *Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung (BMA)* und des *Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSJ)* bündelt; auch die *Beauftragte der Bundesregierung für Angelegenheiten der Kultur und der Medien (BKM)* ist involviert (*Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2005: 176*).

28 Bezeichnenderweise findet sich im »Jahrbuch für Kulturpolitik 2002/03« der *Kulturpolitischen Gesellschaft* zum Thema »Interkultur« auch nur ein (!) Beitrag, der explizit den Zusammenhang von Interkultur und Kultureller Bildung thematisiert (Fuchs 2003).

29 Als einziges Flächenland der Republik hat NRW im Jahre 2002 ein entsprechendes Referat »Interkulturelle Kulturarbeit« eingerichtet. Kulturelle Bildungsarbeit – etwa im Sinne einer Förderung der musisch-kulturellen Bildung – kommt dabei nur am Rande vor.

30 Siehe hier zum Beispiel die entsprechende Übersicht in der Vorstudie »Globalisierung, Migration und Identität« des *Instituts für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft* (Wagner 2004: 132–136).

31 Vgl. »Gemeinsame Grundsätze für die Politik der Integration von Einwanderern in der Europäischen Union«, abgedr. in: *Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2005: 167*.

32 Grundlegend dafür waren u.a. das Staatsbürgerschaftsgesetz von 2001 sowie das Zuwanderungsgesetz – einschließlich der verschiedenen Neben- und Ausführungsbestimmungen –, das mit Beginn dieses Jahres in Kraft getreten ist.

Allerdings spielt bei den verschiedenen Fördermaßnahmen Kultur nur eine untergeordnete Rolle. Die unter dem Leitziel Integration subsummierten Maßnahmen konzentrieren sich weitgehend auf den deutschen Spracherwerb der MigrantInnen. Darüber hinaus soll bestenfalls »interkulturelle Kompetenz« erworben werden, indem man lernt, »sich im fremden kulturellen Kontext zu bewegen« (so z.B. das »Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs« vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2004). Mit interkultureller Kulturarbeit und vor allem mit migrationsspezifischer kultureller Bildung hat noch relativ wenig zu tun.³³

Auch die Länder öffnen sich der Aufgabe der interkulturellen Bildung nur zögerlich. Schaut man sich die entsprechenden Ressorts genauer an, dann lassen sich gerade einmal drei Kulturministerien identifizieren, die überhaupt eigene Referate und Fördertitel für interkulturelle Kulturarbeit herausgebildet haben: Es handelt sich dabei um die Stadtstaaten Hamburg und Berlin sowie – als einzigem Flächenland – um Nordrhein-Westfalen (Kröger 2003). Im entsprechenden interkulturellen Aufgabenspektrum spielt kulturelle Bildung konzeptionell nur eine untergeordnete Rolle. Im Zentrum der jeweiligen Landesaktivitäten stehen die Förderung ausländischer Künstler sowie der migrationsspezifische Theater- und Festivalbereich.³⁴

In Nordrhein-Westfalen scheint sich allerdings gegenwärtig eine Neuorientierung abzuzeichnen, von der auch die kulturelle Bildung profitieren könnte. Das *Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport* (MSWKS) hat zu Beginn dieses Jahres ein Projekt auf den Weg gebracht, an dessen Ende die Entwicklung »kommunaler Handlungskonzepte Interkultur« stehen soll.³⁵ Konkret geht es darum, in ausgewählten Pilotstädten (Arnsberg, Castrop-Rauxel, Dortmund, Essen, Hagen, Hamm) die bestehende kulturelle Infrastruktur und das dazu gehörige Kulturangebot daraufhin zu befragen, inwieweit es die Teilhabe von MigrantInnen begünstigt oder erschwert. In einem zweiten Schritt soll daraus ein interkulturelles Handlungskonzept erwachsen, das die ZuwanderInnen als KulturkonsumentInnen und -produzentInnen in das städtische Kulturleben stärker zu integrieren versucht – und das als Ratsbeschluss im Frühjahr 2006 auch kommunalpolitisch verbindlichen Charakter erlangen soll.³⁶

Kulturpolitik und -arbeit ist in Deutschland jedoch zuvörderst kommunale Angelegenheit und Aufgabe. Hier scheint die Situation wesentlich hoffnungsvoller zu sein als auf den darüber liegenden politischen Handlungsebenen. So hat der *Kulturausschuss des Deutschen Städtetags* 2004 ein Positionspapier verabschiedet, das die »kulturelle Vielfalt in der Stadtgesellschaft« als »Chance und Herausforderung für die kommunale Kulturpolitik« beschreibt und die Entwicklung passgenauer Konzepte interkultureller Kulturarbeit

33 Exemplarisch interkulturell aktiv ist dagegen die Kulturstiftung des Bundes, die z.B. mit dem »Projekt Migration« auch die kulturpädagogische Dimension des Themas berücksichtigt.

34 Überhaupt lässt die interkulturelle Sensibilisierung der Sparten (Musik, Darstellende und Bildende Kunst, Literatur etc.) in Deutschland noch zu wünschen übrig, während z. B. die entsprechenden internationalen Dachorganisationen die kulturelle Vielfalt durch Quotierungen sicherzustellen versuchen.

35 Siehe z. B. den entsprechenden Aufruf des MSWKS in: *Kulturpolitische Mitteilungen* Nr. 107, Heft IV/2004, S. 55.

36 Angesichts der nach den NRW-Landtagswahlen im Mai d. J. erfolgten Neuorganisation des Kulturministeriums bleibt abzuwarten, wie sich die interkulturelle Projektinitiative weiterentwickeln wird.

empfiehlt, die »die interkulturellen Aufgaben und Leistungen einzelner Kultureinrichtungen, kultureller Handlungsfelder und Initiativen beleuchten« (Deutscher Städtetag 2004c).

Die zentralen »Aufgaben und Leistungen« von Kultureinrichtungen, entsprechenden Handlungsfeldern und Initiativen liegen indes in der Regel im kulturvermittelnden Bereich, sei es im Vertrautmachen mit dem kulturellen Erbe von Mehrheitsgesellschaft und Zuwanderern, sei es in der – angeleiteten – Entwicklung künstlerischer Eigenkreativität, kurzum: im großen Feld der Kulturellen (Eigen-)Bildung.

Die Position des *Deutschen Städtetages* kann durch entsprechende Forschungsergebnisse³⁷ des *Instituts für Kulturpolitik (IfK)* der *Kulturpolitischen Gesellschaft* untermauert werden. Seit Mai 2004 führt nämlich das IfK mit finanzieller Unterstützung des *Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBF)* ein Projekt namens »Kulturorte als Lernorte interkultureller Kompetenz« durch, in dem unter anderem die »interkulturellen Integrationsleistungen« kommunaler und freier Kulturangebote untersucht werden. Die bis dato vorliegenden Erkenntnisse stimmen – zumindest was die Großstädte anbelangt – zuversichtlich. So haben sich die Musikschulen, Stadtbibliotheken und Volkshochschulen durchgängig den kulturellen Bedürfnissen und Erwartungen der MigrantInnen geöffnet und entsprechende Angebote entwickelt. Und selbst die Konzerthäuser, Stadttheater und Museen haben erkannt, dass sie nicht nur das kreative Potenzial von ausländischen KünstlerInnen brauchen, sondern auch auf Dauer ohne das Publikum aus Zuwanderfamilien nicht werden überleben können.³⁸ Nicht zuletzt gilt es, das Gleichheitspostulat des Grundgesetzes auch kulturpolitisch mit Leben zu erfüllen.

In dieser Hinsicht besteht durchaus Hoffnung, dass die kulturelle Bildung mit, für und von MigrantInnen ihr Nischendasein verlässt und auch von der Kulturpolitik – analog zur demografischen Entwicklung – als unverzichtbarer Bestandteil des kulturellen Lebens erkannt und auf kommunaler, Landes- und Bundesebene verankert wird.

37 Entsprechende Ergebnisse werden auf der Fachkonferenz »Beheimatung durch Kultur? Kulturorte als Lernorte interkultureller Kompetenz« im Dezember d.J. in Bonn der Öffentlichkeit präsentiert werden.

38 Zur Verdeutlichung: Im Jahr 2020 werden in Frankfurt am Main, Stuttgart, München und Köln mehr EinwohnerInnen mit Migrationshintergrund (d.h. Vater, Mutter, Ehe- oder Lebenspartner mit nicht deutschem Pass und/oder im Ausland geboren) leben als ohne Migrationshintergrund.

4 Strukturprobleme und Vorschläge – Kulturpolitische Folgerungen

4.1 Institutionelle Schranken und strukturelle Probleme

Ohne Zweifel steht das Thema »Kulturelle Bildung« im Zentrum der kulturpolitischen Diskussionen der vergangenen Jahre, wenn von der alles dominierenden Frage nach der Kulturfinanzierung und den zurückgehenden beziehungsweise stagnierenden Mitteln für Kunst und Kultur abgesehen wird. Über die kaum zu überschätzende Bedeutung kultureller Bildung für die Persönlichkeitsentwicklung wie für das gesellschaftliche Leben sind sich alle kultur-, bildungs- und jugendpolitische Akteure weitgehend einig.

Zahlreiche Projekte und anschauliche Beispiele wirken weit über den Kreis der bislang an kultureller Bildung Interessierten hinaus und geben neue Impulse für eine sich weiter entfaltende Praxis und eine allgemein zunehmende Wertschätzung. Dabei sind Filme wie »Die Kinder des Monsieur Mathieu« mit inzwischen 8 Millionen Zuschauern in Europa oder »Rhythm is it« über das gemeinsame Projekt der *Berliner Philharmoniker* mit Berliner Hauptschülern nur die »Spitze eines Eisberges« von modellhaften Projekten und Beispielen. Auch der alltäglichen Arbeit an den Orten außerschulischer kultureller Bildung, in den Jugendschulen, kulturpädagogischen Einrichtungen und Musikschulen, den kultur-, museums-, theater-, musik- und medienpädagogischen Angeboten, den entsprechenden Aktivitäten von Chören, Musikvereinen, Theatergruppen und Medienwerkstätten wird eine gestiegene Aufmerksamkeit entgegengebracht. Immer neue attraktive Initiativen und Projekte kultureller Bildung entstehen und können sich zu einem großen Teil erfolgreich etablieren, obwohl die restriktive Haushaltspolitik gegenwärtig gerade diese Ansätze oft am stärksten betrifft. Auch in vielen Schulen, trotz des immer noch weit verbreiteten Missstandes eines häufigen Ausfalls von Kunst- und Musikstunden, gibt es besonders im Rahmen der Ganztagschulprojekte zahlreiche positive Beispiele und Ansätze.

Trotz dieser insgesamt positiven Entwicklung bestehen noch zahlreiche Anforderungen an politische Entscheidungsträger, um die Voraussetzungen für einen weiteren Ausbau der kulturellen Bildung zu verbessern und entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen. Dies betrifft vor allem die Bildungs-, Jugend- und Kulturpolitik. Die im vorherigen Kapitel dargestellten Positionen, Vorschläge und Maßnahmen zur kulturellen Bildung werden im Folgenden auf ihre Anforderungen an kulturpolitisches Handeln untersucht und zusammengefasst. Dabei geht es im ersten Schritt um die Frage, welche institutionellen Schranken und strukturelle Probleme in den Stellungnahmen, Positionspapieren und Erklärungen benannt werden, die das Aufgabengebiet der Kulturpolitik betreffen. Im zweiten Abschnitt werden die zentralen Vorschläge für kulturpolitische und gesetzliche Maßnahmen aus den untersuchten Papieren herausgehoben und gruppiert. Dabei wird auch auf die Fragestellung eingegangen, welche Anforderungen und Kriterien an Maßnahmen der Förderung und Sicherung von Einrichtungen und Aktivitäten kultureller Bildung gestellt werden. Im Zentrum des dritten Abschnittes stehen die Ansätze der Verbindung von Jugend, Bildungs- und Kulturpolitik in infrastruktureller, institutioneller und förderpolitischer Hinsicht sowie Vorschläge zur Verbesserung ihres Zusammenwirkens.

Wie in der gesamten Studie kann es, entsprechend dem Charakter einer »Sekundäranalyse« hier lediglich um eine Zusammenfassung und Gewichtung annoncierter Probleme und erhobener Forderungen, aber nicht um ihre Bewertung gehen. Letzteres würde vor-

aussetzen, dass die hier zusammengestellten und ausgewerteten Papiere mit der realen Situation der kulturellen Bildung verglichen würden, was wiederum eine umfassende Analyse ihrer gegenwärtigen Situation erfordern würde, die es unseres Wissens gegenwärtig nicht gibt. Auch die umfassende »Konzeption kulturelle Bildung« des *Deutschen Kulturrats* leistet dies nicht und hat auch nicht diesen Anspruch.

Charakteristisch für die Stellungnahme der *allgemeinen Kulturverbände* ist, dass sie weniger mit einer Analyse vorhandener Probleme beziehungsweise Bedarfe argumentieren als mit allgemeinen kulturpolitischen Aussagen und Forderungen, so dass sich die Defizite und Restriktionen denen man begegnen will, nur indirekt bzw. ex negativo erschließen. Dies mag auch damit zu tun haben, dass die Aufgabe der Problemanalyse eher von den Fachverbänden oder Fachwissenschaftlern erledigt wird. Unabhängig von dieser Feststellung lassen sich unterschieden nach verschiedenen kulturpolitischen Ebenen folgende zentralen Probleme benennen:

Auf der *theoretisch-konzeptionellen Ebene* wird öfter ein überkommenes Begriffs- und Aufgabenverständnis von kultureller Bildung sowie ihre Orientierung an den traditionellen Sparten kritisiert. Damit einher geht die Kritik an einer immer noch vorhandenen starken Institutionenfixierung an Stelle einer Aufgaben- und Subjektorientierung. Zu dieser Ebene gehören auch die Hinweise auf eine weitgehende Vernachlässigung interkultureller Aspekte kultureller Bildung und die fehlende Berücksichtigung der ethnischen Vielfalt der bundesrepublikanischen Gesellschaft.

Auf der (kultur-)politischen Ebene des Bundes beziehungsweise der Europäischen Union werden als strukturelle Probleme vor allem die Veränderungen der rechtlichen Rahmenbedingungen genannt mit dem Stichworten »Ökonomisierung der Lebensbereiche« und »Globalisierung«, die die bisherigen Formen öffentlicher Förderung kultureller Bildung gefährden. Hierzu gehören vor allem die Auseinandersetzung um WTO-GATS-Abkommen, die EU-Dienstleistungsrichtlinie und die UNESCO-Konvention zur »kulturellen Vielfalt«.

Als Hemmnisse auf *Länderebene* werden hier vor allem Probleme angeführt, die sich auf die Schule beziehen. Dabei wird zum einen besonders die lange Tradition der Halbtagschule in einem sehr differenzierten Bildungssystem benannt und zum anderen die geringe Stundenzahl von musisch-künstlerischen Fächern und der eklatante Stundenausfall gerade hier. Zum Dritten werden Ausbildungsdefizite bei den Lehrkräften für diese Fächer und der geringe Einsatz von Kunstschaffenden in den Schulen moniert.

Als zentrale Probleme und Schwierigkeiten für eine verbesserte kulturelle Bildung werden häufig solche benannt, die sowohl *Länder wie Kommunen* betreffen. Hierzu gehört zu allererst die Kritik an der mangelnden finanziellen Ausstattung und Absicherung der Angebote und Einrichtungen kultureller Bildung beziehungsweise die Kürzung der entsprechenden Mittel. Dies wird besonders auf die freien Träger außerschulischer kultureller Bildung bezogen, bei denen diese Haushaltspolitik eine geringere Verlässlichkeit der Angebote, fehlende hauptamtliche Akteure und Qualifizierungsdefizite zur Folge haben. Zum anderen betreffen die angeführten Schranken und Probleme auf dieser Ebene die oft fehlende Verzahnung von schulischer und außerschulischer kultureller Bildung einschließlich der starren Ressorttrennungen in Verwaltung und Politik, die eine engere Kooperation erschweren.

In den Publikationen und Verlautbarungen der *Fachverbände der kulturellen Bildung* etwa der Musik-, (Jugend-)Kunst- und Volkshochschulen sind explizite Defizitanalysen ebenfalls selten. Auch in diesem Bereich ist es offenbar vielversprechender, über positive For-

derungen auf der Basis allgemeiner Überzeugungen Politik und Öffentlichkeit von der Notwendigkeit des konstatierten Handlungsbedarfs zu überzeugen. Deshalb gilt auch hier, dass angenommene Defizite eher indirekt zu erschließen sind.

Auf einer eher *allgemeinen Ebene* wird hier des Öfteren die fehlende Berücksichtigung der multiethnischen und multikulturellen Zusammensetzung unserer Gesellschaft kritisiert. Diese Kritik wird auch dadurch bestärkt, dass bei den schriftlichen Antworten auf die Fragen zum ersten Hearing der *Enquete-Kommission »Kultur in Deutschland«* zur kulturellen Bildung am 8.3.2004 es bezeichnenderweise nur auf die Frage 12 zum Verhältnis von Breiten- und Begabtenförderung weniger Stellungnahmen gab (4) als auf Frage 10 zur Migrantenkultur (5). Auf die anderen zehn Fragen wurde mehrheitlich von sieben beziehungsweise von sechs befragten Verbänden geantwortet. Ebenfalls alle drei Ebenen Bund, Länder und Gemeinden betreffend ist die Klage über eine fehlende oder zu geringe Bindung der kulturellen Bildung und Kulturarbeit an die allgemeine Jugendhilfe und Jugendarbeit, etwa im KJHG und besonders in den entsprechenden Ländergesetzen. Damit hängt auch die Kritik an oft starren Ressortgrenzen bei Politik und Verwaltung zusammen, die eine engere Verzahnung von Kultur-, Jugend- und Bildungspolitik erschweren.

Bezogen auf die *Länderebene* beziehen sich die kritischen Ausführungen wie bei den Kulturverbänden hier fast ausschließlich auf die Schule mit der Kritik an der Marginalisierung von Musik und Kunst und am Fehlen einer entsprechenden fachspezifischen Infrastruktur, wozu hier auch die Vernachlässigung der Schulbibliotheken angeführt wird. Bei den strukturellen Hemmnissen wird hier ebenfalls öfter auf Schwierigkeiten von Kooperationen durch die sehr unterschiedlichen Schulstrukturen und den 45-Minuten-Takt als weitgehend verbindliche Maßeinheit verwiesen.

Auch bei den Hinweisen, die *Länder und Kommunen* gleichermaßen betreffen, werden hier immer wieder die mangelnde finanzielle Ausstattung und die Kürzung der Finanzmittel angeprangert, die zu langen Wartezeiten, einer Verschlechterung des Angebots und zu Schließungen führen sowie zu schwierigen institutionellen Absicherungen und geringen Qualifizierungsmöglichkeiten der MitarbeiterInnen. Bei der Unzufriedenheit am bisherigen Zusammenwirken von schulischer und außerschulischer kultureller Bildung werden hier neben der geringen Tradition einer solchen Zusammenarbeit auch komplizierte rechtliche Regelungen und die sehr unterschiedliche Besoldung angeführt.

Als eine neue Handlungsebene kommen bei den Verbänden kultureller Bildung noch die *Institutionen* hinzu. Dabei werden vor allem die meist geringe Verankerung etwa von museums- und theaterpädagogischen Angeboten an den jeweiligen Häusern und eine vielfach fehlende Besucherorientierung, die besonders Kinder und Jugendliche betrifft, kritisiert.

Die *Fachverbände der Theater, Museen, Bibliotheken* etc. wenden sich in den letzten Jahren verstärkt der kulturellen Bildung zu. Dabei spielt auch das Motiv der Publikumsorientierung eine Rolle. Dennoch sind auch sie eher zurückhaltend, wenn es darum geht, explizite Defizite zu benennen, die der Stärkung der kulturellen Bildung entgegenstehen. Im Wesentlichen decken sich die Kritikpunkte mit denen der beiden anderen Gruppen von Verbänden. Auf der *allgemeinen konzeptionellen Ebene* wird hier zudem einige Male auf das fehlende Bewusstsein von der zentralen Bedeutung der Ausbildung der kreativen Fähigkeiten in der frühkindlichen Entwicklung und die häufige Unterschätzung der künstlerisch-kreativen Potenziale von Kindern und Jugendlichen hingewiesen.

Auf der *Länderebene* beziehen sich ebenfalls nahezu alle Kritikpunkte auf die Schule, deren mangelhafte Verantwortung für die ästhetisch-kulturelle Bildung und die sehr unterschiedlichen Schulstrukturen sowie die Schulgesetze als Hemmnisse einer besseren Zusammenarbeit von außerschulischen Akteuren mit der Schule. Allerdings wird auch umgekehrt vor einer zu starken Konzentration der aktuellen Diskussion um kulturelle Bildung auf die Ganztagschulen gewarnt.

Bei den *Ländern und Kommunen* stehen die schlechte finanzielle Ausstattung und die Kürzungen im Zentrum der Kritik. Auch bezogen auf die *Kultur- und Kunst-Institutionen* gibt es im Wesentlichen keine weiter gehenden Kritikpunkte als die geringe Verankerung und Wertschätzung theater- und museumspädagogischer Arbeit an den jeweiligen Häusern, die immer noch vorhandene starke Fokussierung der Arbeit vieler Theater, Museen, Konzerthäuser und anderer Kultureinrichtungen auf ihre künstlerischen Zielsetzungen und das noch mangelhaft ausgebildete Bewusstsein, dass sie auch Bildungsanstalten mit einem entsprechenden Auftrag seien.

Die Stellungnahmen, Erklärungen und Positionspapiere der gesellschaftlichen Organisationen und der politischen Parteien sind alle auf einem allgemeineren und abstrakteren Niveau verfasst, ohne in der Regel auf Problembeschreibungen und Defizitanalysen einzugehen. Wenn das an der einen oder anderen Stelle geschieht, so gehen sie nicht über die Einschätzung der Kulturverbände hinaus beziehungsweise sind allgemeiner Art.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass bei der Benennung der Probleme und Schwierigkeiten, die einer Verbesserung der Möglichkeiten kultureller Bildung gegenwärtig entgegenstehen, zwischen den verschiedenen Verbänden und Gruppen eine hohe inhaltliche Übereinstimmung besteht. Das bezieht sich auch darauf, dass die Kritikpunkte aber oft auf einem sehr allgemeinen Niveau formuliert sind, ohne in die Tiefe zu gehen, was vielleicht auch ein zu hoher Anspruch ist, der dem Charakter der hier untersuchten Papiere widerspricht. Solche Vertiefungen sind eher die Aufgabe von einzelnen Forschungsprojekten und Theoretikern, die oft den Verbandspapieren vorausgehen und dann in sehr kondensierter und abstrakter Form in sie einfließen.

Hinzu kommt, dass bei der hier vorliegenden Sekundäranalyse sich im Wesentlichen auf die Bundesverbände und bundesweiten Organisationen bezogen wurde. Würden von den für den Bereich der kulturellen Bildung relevanten etwa 60 bis 80 kulturellen Verbände auf Bundesebene (von denen etwa 40 in diese Studie einbezogen sind; mehrere Dutzend Weitere wurden ebenfalls überprüft, bleiben hier jedoch unberücksichtigt) auch noch die Landesuntergliederungen einbezogen, hätte das den zeitlichen und finanziellen Rahmen dieses Projektes bei Weitem gesprengt. Zum Beispiel hätten dann sicher auf der Länderebene nicht die Schulen im Mittelpunkt gestanden, sondern auch Landesjugendpläne und Jugendfördergesetze. Je tiefer die Ebene ist, desto konkreter sind nicht nur die Forderungen, sondern auch die Problemanalysen.

Die Kritik an gegenwärtigen Bedingungen kultureller Bildung für die verschiedenen Ebenen lässt sich in folgenden Punkten zusammenfassen:

- Auf der *konzeptionellen Ebene* geht es vor allem um die kritische Überprüfung des bisherigen Verständnisses kultureller Bildung im Zusammenhang einer allgemeinen Bildungsdiskussion mit einer Neubestimmung des Bildungsbegriffs und den Auseinandersetzungen um die Aufgaben der Kulturinstitutionen einschließlich der Begründung ihrer öffentlichen Finanzierung. Hinzu kommt die veränderte Lebenswirklichkeit

besonders von Kindern und Jugendlichen, etwa durch Medialisierung, vielfältigere Erfahrungsräume und eine neue »Kultur des Aufwachsens«. Das schließt auch die Kritik an einer bislang vorherrschenden Institutionenfixierung ein.

- Auf der Ebene des *Bundes* stehen – wenn diese überhaupt angesprochen wird – vor allem die allgemeinen juristischen und wettbewerbsrechtlichen Rahmenbedingungen von Bildungs- und Kulturpolitik im Mittelpunkt und deren Auswirkungen auf die Bedingungen von kultureller Bildung. Hinzu kommt hier wie auf Länder- und kommunaler Ebene die Kritik an starren Ressortgrenzen zwischen Kultur-, Bildungs- und Jugendpolitik.
- Bei den *Ländern* konzentriert sich wie erwähnt die Benennung von Problemen in den hier untersuchten Stellungnahmen nahezu ausschließlich auf die Schulen mit den zentralen Kritikpunkten der konzeptionellen (geringe Bedeutung im Fächerkanon) und faktischen (Unterrichtsausfall, unzureichend qualifizierte Lehrkräfte) Marginalisierung von künstlerisch-kreativen Fächern sowie den strukturellen Problemen wie 45-Minuten-Takt, sehr unterschiedliche Schulformen und restriktive Schulgesetze, die die Zusammenarbeit mit Trägern außerschulischer kultureller Bildung erschweren.
- Die in den meisten Positionspapieren enthaltene Klage über die unzureichende finanzielle Ausstattung der Angebote und Einrichtungen kultureller Bildung sowie an den häufigen Kürzungen dieser Mittel betrifft gleichermaßen die *Länder und die Kommunen*. Die Folgen sind besonders für die freien Träger gravierend und prägen entscheidend die gegenwärtige Situation kultureller Bildung: geringe Kontinuität der Angebote, unzureichende Qualifizierung, schlecht bezahlte und zu wenig hauptamtliche Akteure, schlechte infrastrukturelle Ausstattung, Einstellung von Angeboten und Schließung von Einrichtungen.
- Bei den *Institutionen* liegt der zentrale Kritikpunkt auf der fehlenden Wertschätzung und Einbindung der theater-, museums- und allgemeinen kulturpädagogischen Akteure und Angebote sowie auf einer oft fehlenden Besucherorientierung. Das schließt auch die häufiger angeführte Kritik des Selbstverständnisses der Einrichtungen vor allem als Kunstinstitutionen und nicht auch als Bildungsanstalten ein.

4.2 Vorschläge und Maßnahmen, Anforderungen und Kriterien

Die spartenübergreifenden Verbände im Kulturbereich fordern seit Jahren eine Intensivierung der kulturellen Bildung sowohl im schulischen wie auch im außerschulischen Bereich. Sie verfechten das »duale System« und setzen sich für die Vernetzung von schulischen und außerschulischen Angeboten ein, insbesondere im Kontext der Ganztagschulen. Kernpunkte ihrer Forderungen sind der qualifizierte und verlässliche Kunst- und Musikunterricht an den Schulen sowie die langfristige und ausreichende Finanzierung außerschulischer Programme und Einrichtungen, die ein dauerhaftes und qualitätsvolles Angebot ermöglichen.

Bei den Fachverbänden kultureller Bildung und ihren Vorschlägen ist zwischen den Verbänden, die sich auf den Kunst- und Musikunterricht an Schulen beziehen, und den Verbänden der außerschulischen Träger zu unterscheiden. Erstere fordern beispielsweise einen ästhetischen Lernbereich an jeder allgemeinbildenden Schule, der aus den Fächern Bildende Kunst, Musik, Tanz und Darstellendes Spiel besteht. Für Grundschulen wird ästhetisches Lernen als Unterrichtsprinzip für fächerübergreifenden Unterricht und Projekte in großen Lerneinheiten empfohlen. Als notwendig wird ein ausreichendes Zeitkontingent für ästhetische Erziehung im Stundenplan gefordert und eine Überprüfung der

LehrerInnenausbildung. Vorgeschlagen wird auch eine Forschungskonferenz, um die Forschungsergebnisse zur ästhetischen Erziehung an Schulen auszuwerten. Von den außerschulischen Angeboten der kulturellen Bildung wird erwartet, dass sie fachlich qualifiziert sind und ihre Einbeziehung nicht zu Lasten des kunstpädagogischen Unterrichts geht.

Von den Verbänden der außerschulischen kulturellen Bildung wird unter anderem gefordert, dass sich Kunsteinrichtungen und Jugendzentren für Angebote der kulturellen Bildung öffnen, dass die Finanzierungsstrukturen und -verfahren (z. B. für die Musikschulen und Jugendkunstschulen) verbessert werden müssen und die Fortbildungsbausteine für die Akteure der kulturellen Bildung im Kontext der Schulen gemeinsam mit den Schulen entwickelt werden. Zudem geht es ihnen auch darum, dass die Schulen die Vielfalt der außerschulischen Kulturorte als Bildungslandschaft zur Kenntnis nehmen und sich dafür öffnen und eine stärkere Einbindung medienpädagogischer Kompetenzen stattfindet einschließlich der möglichen Nutzung der Raum- und Technikressourcen der Schulen für medienpädagogische Aktivitäten.

Die großen Einrichtungen der Kunst- und Kulturvermittlung wie Theater, Museen und Konzerthäuser akzeptieren zunehmend, dass sie auch einen Bildungsauftrag haben. Die Theater beispielsweise waren in dieser Frage lange Zeit eher zurückhaltend, auch wenn der *Deutsche Bühnenverein* vor allem die Schulen in der Verantwortung für die ästhetische Bildung sieht und der *Bundesverband Darstellendes Spiel* die stärkere Berücksichtigung dieses Genres an den Schulen und eine Qualitätssicherung über universitäre Lehrerausbildung und institutionalisierte Fort- und Weiterbildung fordert. Die Kinder- und Jugendtheater und die Freien Theater, die entsprechend ihrem Selbstverständnis schon immer stärker Aspekte der kulturellen Bildung berücksichtigen, fordern vor allem eine Verbesserung ihrer materiellen Situation sowie eine stärkere kulturpolitische Anerkennung ihrer Arbeit, die sich auch in einer entsprechenden Unterstützung niederschlägt, um ihren Aufgaben der kulturellen Kinder- und Jugendbildung nachgehen zu können.

Die Verbände im Bereich der darstellenden und bildenden Kunst sowie der Musik wünschen sich einen qualifizierten Musik- und Kunstunterricht an den Schulen und außerhalb als Grundvoraussetzung für eigenständiges künstlerisch-kreatives Schaffen und das Verständnis musikalischer und künstlerischer Aufführungen und Werke. Gleichzeitig beziehen sie sich auch immer häufiger auf ihre eigene Vermittlungs- und Bildungsarbeit und fordern von ihren Mitgliedseinrichtungen und -verbänden, dass diese regelmäßig überprüft, evaluiert und aktualisiert wird. Gefordert werden ferner von den Rechtsträgern die notwendigen finanziellen Mittel und eine entsprechende infrastrukturelle Ausstattung für museums- und theaterpädagogisches Personal und Bildungsangebote, die Intensivierung der Fortbildung für alle an pädagogischen Angeboten beteiligten Personen.

Werden die von den verschiedenen Verbänden vorgeschlagenen Maßnahmen und Forderungen gewichtet und auf die jeweiligen kulturpolitischen Handlungsfelder bezogen um einen Eindruck davon zu bekommen, welche die dringlichsten und meist genannten Anforderungen an politisches Handeln sind, dann ergibt sich, ähnlich wie bei der Beschreibung gegenwärtiger Defizite und Schwierigkeiten, ein eher ernüchterndes Bild bezogen auf die Konkretheit der Forderungen und Vorschläge.

Die meisten Forderungen in den Stellungnahmen, Erklärungen und Positionspapieren liegen auf einer *allgemeinen Ebene* und betreffen in der Regel unspezifisch Bund, Länder, Kommunen und teilweise auch die Kultureinrichtungen selbst. Sie haben vor allem

appellativen Charakter, ohne dass sie damit sinnlos und überflüssig wären, sondern formulieren Grundverständnisse und Grundanliegen: dass kulturelle Bildung im Mittelpunkt kulturpolischen Handelns stehen solle, dass einzelne Kunstformen als selbstverständliche Bestandteile kultureller Bildung betrachtet und entsprechend unterstützt werden, dass ein besonderes Augenmerk auf die frühkindliche Kreativitätsentwicklung gelegt werden muss, dass es eine Verpflichtung zur kulturellen Daseinsvorsorge mit dem Kern kulturelle Bildung geben sollte. Hierzu gehören auch die etwas spezifischeren inhaltlichen Aufforderungen wie die nach einer stärkeren Ausrichtung kultureller Bildung auf die multikulturelle Vielfalt der Gesellschaft sowie auf eine Bildungs- und Kulturpolitik der Nachhaltigkeit.

Diese Forderungen einer inhaltlichen Ausweitung kultureller Bildung gehen vielfach einher mit einer kritischen Diskussion über das der kulturellen Bildung zugrunde liegende Bildungsverständnis mit sehr unterschiedlichen Formen – »formeller«, »informeller« und »nicht formeller« Bildung und über die bestehende Bildungslandschaft mit einer Vielfalt von sehr unterschiedlichen Bildungsarten.

Dieses Einfordern einer neuen Bildungsdiskussion hängt zum einen natürlich mit der PISA-Diskussion und den oft sehr einseitigen, vornehmlich auf die Verbesserung der kognitiven Lernleistungen bezogenen Schlussfolgerungen zusammen, die gerade die künstlerisch-kreativen Schulfächer weiter abwerteten. Zum anderen ist diese Bildungsdiskussion eingebunden in die Reflexionen über eine stark veränderte Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen, aber auch von Erwachsenen und Senioren und den dadurch bedingten Schlussfolgerungen für Kultur- und Bildungspolitik. Globalisierung, Internationalisierung, Medialisierung und Verlust direkter lebensweltlicher Erfahrungswelten stellen andere Anforderungen an allgemeine wie kulturelle Bildung, um zu einer neuen »Kultur des Aufwachsens« beizutragen. Diese in den hier untersuchten Stellungnahmen sehr stark auf Bildung fokussierten selbstreflexiven Prozesse haben ihr Pendant in einer vergleichbaren Diskussion über Aufgaben, Ziele und Herausforderungen von Kulturpolitik, die ebenfalls zu einem gewichtigen Teil die Anteile der Bildung bei Kultur beziehungsweise die kulturellen Aspekte von Bildung thematisiert.

Ebenfalls noch auf der allgemeinen Ebene angesiedelt, aber weniger theoretisch-konzeptionellen Charakter haben die Forderung nach einer Überwindung bislang oft noch starrer Ressortgrenzen bei Politik und Verwaltung auf allen politischen Ebenen, die Kooperationen zwischen schulischen und außerschulischen Aktivitäten kultureller Bildung sowie die Zusammenführung von Kultur-, Bildungs- und Jugendpolitik erschweren oder oft auch verhindern. Solche Aussagen beziehungsweise Forderungen sind wiederum häufig verknüpft mit dem Appell an Politik, Rechtsträger und Einrichtungen bei der kulturellen Bildung stärker auf Kooperationen, Zusammenarbeit und Austausch von schulischen und außerschulischen, freien und institutionellen Angebote zu setzen. Dabei steht die Ganztagschule gegenwärtig in der Regel im Mittelpunkt.

Wenn zudem allgemein die gesetzliche Verankerung kultureller Bildung gefordert wird, dann liegt das – bislang zumindest – auf der gleichen Konkretionsstufe wie die Forderung nach einer rechtlich abgesicherten kulturellen Grundversorgung oder die Einführung einer Kulturklausel ins Grundgesetz.

Bezogen auf die Handlungsebenen des Bundes, der Länder und der Kommunen wie die der Institutionen werden die Forderungen und Vorschläge zwar jeweils etwas spezifischer, ohne dass sich dabei allerdings immer konkrete Handlungsaufträge für Politik ableiten lassen.

Auf der *Bundesebene* geht es zum einen um die Aufforderung an die politischen Akteure, sich intensiv für die Beibehaltung von »Vorbehaltklauseln« für Bildung und Kultur in den internationalen Verhandlungen und Vereinbarungen einzusetzen, damit kulturelle Bildung nicht als wirtschaftliche Dienstleistung behandelt wird und dadurch einem liberalisierten Wettbewerb im internationalen Maßstab ausgesetzt wäre, was erhebliche Qualitätseinbußen, die Schwierigkeit öffentlicher Unterstützung und die Schließung von Angeboten und Einrichtungen zur Folge hätte.

Zum anderen werden hier häufig der Erhalt und der Ausbau von Modellprojekten, oft konkretisiert auf *BLK*-Projekte, gefordert sowie flankierende Maßnahmen zur Verankerung von Einrichtungen kultureller Bildung im Prozess der Bildungsreform etwa durch bundesweite Infrastruktur- und Kommunikationsnetze. Zu einer solchen Verbesserung der Rahmenbedingungen kultureller Bildung durch bundespolitische Aktivitäten gehören auch Forderungen, die auf eine Reform des Zuwendungsrechts sowie der Förderung und Absicherung bürgerschaftlich-ehrenamtlichen Engagements zielen, das bei freien Trägern kultureller Bildung erheblich ist.

Im Bereich der *Landespolitik* stehen in den letzten Jahren diejenigen Forderungen und Vorschläge im Mittelpunkt, die sich auf die Schule und hier besonders die Ganztagschule beziehen. Dabei haben auch diese oft eher appellativen Charakter, etwa wenn gefordert wird, dass »Schule sich ändern« oder Schulen kein hermeneutischer Ort sein dürfen ohne Bezug zu und Austausch mit anderen Bildungsangeboten. Konkrete Forderungen beziehen sich auf die künstlerisch-kreativen Fächer, zuvörderst, dass ihnen mehr Gewicht bei der Stundenverteilung zukommt und vor allem der Unterrichtsausfall in diesen Fächern gestoppt wird. Zudem wird das Öfteren eine Modernisierung dieser Fächer und ihre Erweiterung durch darstellendes Spiel und medienpädagogische Angebote gefordert.

Eine wichtige Forderung, die bezogen auf die Länderkompetenz immer wieder auftaucht und sowohl schulische wie außerschulische kulturelle Bildung betrifft, ist das Thema der Qualifizierung der Lehrenden. Das betrifft die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte in den Schulen wie die Qualifizierung derjenigen außerschulischer Einrichtungen, teilweise wird auch eine gemeinsame Fortbildung angeregt. Bezogen auf die Letzteren geht es auch teilweise um gesetzliche Regelungen von Ausbildungsgängen sowie damit zusammenhängend um Qualitätssicherung und Zertifizierung der Angebote, was wiederum eng von hauptamtlich qualifizierten Lehrkräften abhängt. Auf schulische wie außerschulische Bildung bezieht sich auch die Forderung nach Einbindung der freien Träger beziehungsweise ihrer Verbände in Rahmenverträge zum (Nachmittags-)Angebot in Ganztagschulen.

Forderungen zur außerschulischen kulturellen Bildung auf landespolitischer Ebene betreffen zum einen die allgemeine Wertschätzung der Angebote kultureller Bildung, was sich auch in ihrer Einbeziehung in die Kinder-, Jugend- und Bildungsentwicklungsplanungen der Länder sowie eine entsprechende Förderung durch spezielle, auf kulturelle Bildungsarbeit bezogene Instrumentarien niederschlagen soll. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf gesetzlichen Regeln der Absicherung der Angebote kultureller Bildung in Erwachsenenbildungs- und Jugendfördergesetzen.

Die *landes- und die kommunalpolitische Ebene* betreffen gleichermaßen die in den meisten Stellungnahmen erhobenen Forderungen nach einer Verbesserung der finanziellen Ausstattung der Angebote und Einrichtungen kultureller Bildung und insbesondere nach einem Ende beziehungsweise dem Rückgängigmachen bisheriger zum Teil gravierender Kürzungen der Finanzmittel für diesen Bereich.

Ebenfalls auf Kommunen und Länder beziehen sich Vorschläge zur Ausgestaltung der Kooperationen von Schulen und außerschulischen Kultureinrichtungen sowie der gegenseitigen Öffnung und des Austauschs ihrer Angebote. Auf dieses politische Handlungsfeld, da die Rechtsträger zum einen die Länder und zum anderen die Gemeinden sind, beziehen sich auch die Anregungen, der kulturellen Bildung besonders in Kindergärten, Vor- und Grundschulen stärker als bislang einen zentralen Platz einzuräumen. Auch die Überlegungen, Netzwerke und gemeinsame infrastrukturelle Verbindungen der Kinder- und Jugendkultur zu schaffen, beziehen sich auf die Ebene der Länder und der Kommunen.

Die finanzielle und politische Sicherung der vielfältigen Angebote kultureller Bildung und die Nutzung ihrer innovativen Ansätze für die kommunale Kultur- und Bildungslandschaft ist die Hauptforderung, die auf der *Ebene der Städte und Gemeinden* erhoben wird. Über die Vorschläge und Appelle wie sie oben Kommunen und Länder gleichermaßen betreffend angeführt sind, werden in den hier untersuchten Papieren und Publikationen wenig konkrete Forderungen erhoben.

Erwähnenswert ist hier darüber hinaus die häufige Betonung eines notwendigen engeren Zusammenwirkens der Angebote kultureller Bildung durch die kommunal getragenen Kulturinstitutionen Theater, Museen und Orchester mit Projekten und Institutionen freier Träger bei einer größeren finanziellen Beteiligung solcher Kooperationen durch die in der Regel besser ausgestatteten kommunalen Einrichtungen.

Die letzte Handlungsebene betrifft die *Kultur- und Kunstinstitutionen*. Ähnlich wie bei der Beschreibung der Probleme und Defizite beziehen sich die Anregungen, Vorschläge und Forderungen zum einen auf das Selbstverständnis der Einrichtungen, sich nicht nur als Stätten von Kunstproduktion und -rezeption zu begreifen, sondern auch als Bildungsanstalten und sich als solche zu profilieren. Das hat auch die Folge, dass zum anderen den kultur-, theater-, museums-, kunst- und medienpädagogischen Angeboten eine größere Bedeutung zugemessen wird. Das betrifft ihre Einbindung in die jeweiligen Häuser, ihre Möglichkeiten zur Mitgestaltung des Programms der Einrichtungen und ihre finanzielle, personelle und infrastrukturelle Ausstattung. Hierzu gehört auch die Möglichkeit zur Fort- und Weiterbildung der entsprechenden MitarbeiterInnen.

Diese hier hervorgehobenen Forderungen und Vorschläge sind im Wesentlichen den Stellungnahmen der verschiedenen Verbände entnommen. Ähnlich wie bei den Problembeschreibungen gibt es bei den untersuchten Papieren der gesellschaftlichen Organisationen und der politischen Parteien keine wesentlich anderen Vorschläge oder konkreteren Forderungen.

Da diese hier herangezogenen Stellungnahmen der bundesweiten Verbände, Organisationen und Parteien sich in der Regel auf einer allgemeinen Ebene bewegen, werden nur in Ausnahmefällen auch konkrete Kriterien und Anforderungen genannt, die an die geforderten Maßnahmen gestellt werden. In den wenigen Fällen, wo dies geschieht, betrifft es die Förderformen kultureller Bildung. Dabei geht es vor allem um Förderinstrumentarien und Förderformen, die eine Kontinuität und Verlässlichkeit der Arbeit ermöglichen. Das meint in der Regel eine Verlagerung von Projektförderungen auf institutionelle Förderungen und eine Abkehr vom »Dauerstadium der Modellprojekte« durch eine Regelförderung. Letzteres bezieht sich auf die kommunale und Landesebene und nicht auf die des Bundes beziehungsweise der *BLK*, wo Modellprojekte – wie häufig gefordert wird – weiter gefördert werden sollen, da sie eine wichtige Bedeutung für die allgemeine Weiterentwicklung und Verankerung kultureller Bildung haben.

4.3 Verbindung von Jugend-, Bildungs- und Kulturpolitik

In den beiden vorherigen Abschnitten war von der Verbindung von Jugend-, Bildungs- und Kulturpolitik sowohl bezogen auf die Schwierigkeiten und Probleme, die die weitere Entwicklung kultureller Bildung erschweren, als auch von den Forderungen und Vorschlägen zu ihrer stärkeren Förderung bereits vielfach die Rede. Dabei ging es, entsprechend der gegenwärtigen Dominanz der Ganztagsschuldiskussionen, vor allem um die Verbindung außerschulischer kultureller Bildung mit den künstlerisch-kreativen Angeboten in den Schulen. In den hier untersuchten Texten nimmt die Verbindung mit der Jugendpolitik – von Ausnahmen wie der *BKJ* abgesehen, die gesonderte jugendpolitische Positionspapiere erarbeitet haben (BKJ 2003) – einen eher geringen Raum ein.

Das liegt zum einen an der starken Fokussierung der gegenwärtigen Diskussionen über kulturelle Bildung auf ihren Bezug zur Schule. Zum anderen hat die Verbindung von kultureller Bildung mit jugendpolitischen Aufgaben eine größere Bedeutung auf die Ebene der einzelnen Länder und der jeweiligen Kommunen. Diese erfährt in den Positionspapieren und Stellungnahmen von Bundesverbänden aber nicht die entsprechende Aufmerksamkeit, da sie nicht so verallgemeinerbar ist wie die Einbindung kultureller Bildung in die Ganztagsschuldiskussion. Mit dem »Kinder- und Jugendhilfegesetz (Sozialgesetzbuch VIII)« besteht auch eine allgemeine gesetzliche Grundlage, in der in § 11 die kulturelle Bildung als Teil der außerschulischen Jugendarbeit in einer Reihe mit »allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher ... naturkundlicher und technischer Bildung« aufgeführt wird. Und in § 82 wird den Ländern aufgetragen, »auf einen gleichmäßigen Aufbau der Einrichtungen und Angebote« hinzuwirken. Auf der bundespolitischen Ebene gibt es darüber hinaus – ähnlich wie im Bereich des Bildungsministeriums, nur in einem wesentlich geringeren Umfang – im Aufgabenbereich des *Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend* einige Aktivitäten zur kulturellen Bildung, die sich hier auf die Jugendarbeit beziehen, wie sie dort die bildungspolitische Dimension zum Gegenstand zu haben.

Die Bundesländer sind die entscheidende politische Handlungsebene und Schnittstelle für bildungs-, jugend- und kulturpolitische Initiativen und Programme im Bereich der kulturellen Bildung. Sie tragen, in Kooperation mit den Kommunen, die Verantwortung für die Schulen und die Jugendpolitik und können wichtige kulturpolitische Rahmenbedingungen setzen.

In den Abschnitten 3.1, 4.1 und 4.2 sind Problemanzeigen und Forderungen zur kulturellen Bildung seitens der Verbände zusammengestellt und dabei ist auch auf die entsprechenden Passagen zur Verbindung von jugend-, bildungs- und kulturpolitischer Aktivitäten eingegangen worden. Im Abschnitt 3.2 und 3.3 wurde ein Perspektivenwechsel vorgenommen. Ging es im ersten Teil um Positionen von Verbänden kultureller Bildung und kultureller Einrichtungen beziehungsweise spartenübergreifender Kulturverbände und gesellschaftlicher Organisationen, die selbst nicht als Träger kultureller Bildung auftreten, oder wenn sie es tun über keine eigenen Ressourcen dafür verfügen, so handelt es sich hier um Aktivitäten von Förderinstanzen und Rechtsträgern. Diese sind selbst Träger von Bildungs- und Kultureinrichtungen und als solche für deren Ausgestaltung und ihre Angebote verantwortlich wie die Länder für die Schulen und staatlichen Kultureinrichtungen beziehungsweise die Kommunen vor allem für Kultur- und Jugendeinrichtungen. Sofern sie nicht Träger eigener Einrichtungen sind, bestimmen sie aber durch die Vergabe von

Mitteln für Institutionen und (Modell-) Projekten über die Gestaltung der Angebote kultureller Bildung im jugend-, bildungs- und kulturpolitischen Kontext.

Festzustellen ist, dass es gegenwärtig eine Fülle von Programmen und Modellversuchen gibt, die sich vor allem darauf beziehen, Künstler in den Schulalltag zu integrieren, Schülern den Besuch von Kultureinrichtungen zu ermöglichen, konkrete kulturelle Projekte zu initiieren oder über Möglichkeiten der kulturellen Bildung zu informieren. Die »Verbindung von schulischer und außerschulischer kultureller Bildung im Rahmen ganztägiger schulischer Arbeit«, spielt dabei eine besondere Rolle. Sowohl die *Kultusministerkonferenz der Länder (KMK)* als auch die *Kulturstiftung der Länder (KSL)* (»Kinder zum Olymp«) und die *Bundeskulturstiftung (BKS)* (»Kulturelle Bildung im Medienzeitalter«) befördern das Thema »kulturelle Bildung«.

Allerdings sei angemerkt, dass die Verbindung von »Schulen und kulturellen Einrichtungen« bereits eine lange Tradition hat und ein zentraler Gegenstand der Neuen Kulturpolitik der siebziger und achtziger Jahre war, wie die einschlägigen Beschlüsse des *Deutschen Städtetages* und der *Kulturministerkonferenz* sowie die kulturpolitischen Veröffentlichungen dieser Zeit zeigen. Das trifft auch auf die enge Verknüpfung von Kultur- und Jugendpolitik etwa in der Praxis der soziokulturellen Zentren, der sozialen Kulturarbeit oder Stadtteilkultur mit prominenten Modellvorhaben zu.

In den einzelnen Bundesländern gibt es zahlreiche Ansätze der Förderung der kulturellen Bildung im Kontext von Schule und Trägern der Jugendhilfe. Dabei suchen Kultusministerien immer öfter die Kooperation mit Kommunen und gemeinnützigen Trägern auch von Stiftungen und Sponsoren unterstützt – wie die synoptische Übersicht »Beispiele für Maßnahmen und Initiativen von Bildungs-, Kultus- und Kulturministerien der Länder zur Förderung der kulturellen Bildung in Schulen« (Tabelle 6) in Kapitel 3.2.2 zeigt. Bezogen auf beispielhafte Ansätze außerhalb der Verbindung von außerschulischer und schulischer kultureller Bildung im Kontext von Ganztagschulprojekten ist auf die Länder Hamburg und Nordrhein-Westfalen verwiesen worden. Die Hansestadt zeichnet sich durch ihr »Rahmenkonzept Kinder- und Jugendkulturarbeit« sowie den »Impulsfonds kulturelle Bildung« und weitere Modellprojekte aus, während Nordrhein-Westfalen mit dem Gesetz zur Förderung der Jugendarbeit, in dem die kulturelle Jugendarbeit eingebunden ist, einen wichtigen Schritt der angestrebten Verbindung von Kultur- und Jugendpolitik gemacht hat und in den nächsten Jahren das Thema »Künstler an Schulen« besonders fördern will. Es scheint sich also die Tendenz abzuzeichnen, dass »kulturelle Bildung« im Zusammenwirken von Bildungs- und Jugendpolitik in förderungspolitischer Hinsicht systematischer angegangen werden soll. Ungeachtet von diesen positiven Ansätzen ist die Alltagswirklichkeit aber auch heute noch vielfach durch eher fragile Strukturen (zeitlich befristete Projekte und Modellversuche) gekennzeichnet.

Wie an zahlreichen konkreten Ansätzen und Maßnahmen und Initiativen deutlich wird, bekommt die kulturelle Bildung im Zusammenhang mit den Ganztagschulen einen neuen Stellenwert, da im Nachmittagsbereich und, bei einer umfassenden Reform, auch in der »Kernzeit« neue Räume für Kunst und Kultur entstehen. Für die Einrichtungen der außerschulischen kulturellen Bildung liegen darin Chancen, aber auch Gefahren, weil es ihnen gelingen kann und muss, sich mit ihren institutionellen Strukturen und inhaltlich-konzeptionellen Ansätzen in das System des Schulablaufs zu integrieren. Die Ambivalenz, die in dieser Situation steckt, wird von einigen Verbänden thematisiert, wenn sie fordern, dass etwa die Jugendkunstschulen neben der Kooperation mit den Schulen auch

außerschulische Anbieter bleiben wollen. Die systemischen Passungsprobleme in institutioneller und inhaltlicher Hinsicht werden problematisiert. Hieran wird die Befürchtung deutlich, dass das »duale System« durch diese Entwicklung der Zusammenarbeit mit allgemeinbildenden Schulen durchaus auch in Mitleidenschaft gezogen werden könnte. Generell jedoch fordern die Verbände, dass die Ganztagschulen für mehr kulturelle Bildung genutzt werden sollten. Die Kulturinstitutionen werden aufgefordert, sich offensiv in den Prozess zur Gestaltung der Ganztagschule einzubringen, und an die Adresse der Bildungspolitik wird die Aufforderung gerichtet, die Schulen an das kulturelle Netz anzuschließen, damit Ganztagsbildung nicht ausschließlich in der Schule stattfindet.

So wichtig Modellprojekte und die Förderung von Modellvorhaben, die besonders die Verbindung von jugend-, bildungs- und kulturpolitischen Angeboten und Aktivitäten zum Gegenstand haben, auch in Zukunft sein werden, da sich alle drei Felder in einem Umbruch befinden und neue Formen der Kooperation ausprobiert werden müssen, so notwendig ist es auch schrittweise zur Institutionalisierung der Zusammenarbeit in neuen Strukturen zu kommen. Wenn, wie Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn in ihrem Vortrag auf der Tagung des *Deutschen Kulturrats* »Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion« im September 2004 erwähnte, dass bereits 70 Prozent der 400 Jugendkunstschulen mit Schulen zusammenarbeiten (Bulmahn 2005 b: 281), dann kann von einem Experimentierstadium keine Rede mehr sein.

Bei diesen zu schaffenden Strukturen eines neuen Zusammenwirkens von Akteuren der schulischen und außerschulischen kulturellen Bildung sowie der Kinder- und Jugendarbeit sind Kultur-, Bildungs- und Jugendpolitik in den Ländern und Kommunen besonders gefordert, diese Zusammenarbeit auch förderpolitisch entsprechend auszugestalten. Das setzt auch die Veränderung der bisherigen Ressortzuschnitte mit entsprechenden eigenen Haushaltstiteln und Verwaltungsuntergliederungen voraus und die Schaffung eigener neuer Strukturen entsprechend dieser Aufgabenstellung. Die erwähnten Ansätze in Nordrhein-Westfalen, Hamburg, München, die hier exemplarisch dargestellt sind, stehen hier beispielhaft für die weitere Entwicklung von kultur-, jugend- und bildungspolitischen Rahmenbedingungen für das Zusammenführen von Aktivitäten im Schnittfeld von Schule, Kunst und Jugendförderung.

Um diese Ansätze zu stärken, einen Erfahrungsaustausch zu befördern und die Diskussionen zu qualifizieren wird es sinnvoll sein, von kommunal-, landes- und auch bundespolitischer Seite die Bildung eines entsprechenden »Städtenetzwerks kulturelle Bildung« analog zu anderen neuen Handlungsfelder (etwa Netzwerk »Gesunde Städte«, »soziale Stadt« oder »Nachhaltigkeits-« beziehungsweise »Agenda-21-Städte«) zu initiieren und durch Förderung zu unterstützen.

Eine besondere Anforderung vor allem an kommunale und Landespolitik, die ebenfalls das enge Zusammenwirken von bildungs-, jugend- und kulturpolitischen Aktivitäten erfordert, besteht in der inhaltlichen Ausrichtung kultureller Bildung auf die veränderte ethnische Zusammensetzung und wachsende Multikulturalität unserer Gesellschaft. Seit einigen Jahren ist hier ein Bewusstseinswandel festzustellen, der sich in Publikationen, Erklärungen und Stellungnahmen der Verbände und in Konzepten, Programmen und Fördertöpfen niederschlägt. So haben sich beispielsweise – zumindest in den Großstädten – die Musikschulen, Stadtteilbibliotheken und Volkshochschulen den kulturellen Bedürfnissen und Erwartungen der Migranten geöffnet und entsprechende Angebote entwickelt. Auch immer mehr Konzerthäuser, Stadttheater und Museen haben erkannt, dass sie

nicht nur das kreative Potential von ausländischen KünstlerInnen brauchen, sondern auf Dauer ohne das Publikum aus Zuwandererfamilien nicht auskommen werden. In einigen Ländern und Kommunen gibt es zur Unterstützung solcher interkulturellen Aktivitäten eigene Haushaltstitel und Referate.

Begleitet werden diese Ansätze durch Debatten und kulturpolitische Erklärungen kulturpolitischer Verbände. Hervorzuheben sind etwa der zweite Kulturpolitische Bundeskongress »inter.kultur.politik.« der *Kulturpolitischen Gesellschaft* 2003 sowie die in diesem Zusammenhang verabschiedete Erklärung »Die Zukunft der Kulturpolitik ist interkulturell« oder das Positionspapier »Kulturelle Vielfalt in der Stadtgesellschaft« des *Kulturausschusses des Deutschen Städtetages*. Auch in den Stellungnahmen der Fachverbände taucht die Bezugnahme auf das Thema Migration immer häufiger auf. Sie haben jedoch in der Regel einen eher allgemein-appellativen Charakter ohne konkrete Forderungen oder Empfehlungen an die Adressaten in Kulturpolitik und -verwaltung.

5 Kulturelle Bildung als gesellschaftspolitische Herausforderung – Positionen und Befunde aus der aktuellen kultur- und bildungspolitischen Debatte

Als die beiden Kollektivsingulare »Kultur« und »Bildung« zu »Kultureller Bildung« in der deutschen Sprache im 18. Jahrhundert aufkamen und gebräuchlich wurden, sind sie lange Zeit synonym genutzt worden. Ihre Trennung ging zumindest teilweise damit einher, dass nicht selten bei »Kultur« das Element der »Bildung« und bei »Bildung« das Element der »Kultur« zu gering beachtet wurde. Am Anfang der Neuen Kulturpolitik in den frühen siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts stand die Erklärung »Kultur und Bildung als Element der Stadtentwicklung« (DST 1973). Dieses Zusammendenken schlug sich in vielen Publikationen dieser Zeit nieder. In der Praxis der folgenden Jahre kam es häufig wieder zu einer getrennten Betrachtung und Herangehensweise. Heute sollte es eine vorrangige Aufgabe der kultur- und bildungspolitischen Diskussion sein, die kulturelle Akzentuierung des Bildungsbegriffs stärker zu betonen wie umgekehrt die inhärente Bildungsdimension von Kultur und Kunst zu akzentuieren, da auch heute beide Felder weiterhin eng zusammengehören, denn, wie Theodor W. Adorno treffend formuliert hat, ist »Bildung nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung« (Adorno 1959/1997: 94).

5.1 Die historische und aktuelle Dimension der Debatte um kulturelle Bildung

Oliver Scheytt, der Essener Kulturdezernent und Präsident der *Kulturpolitischen Gesellschaft*, hat anlässlich einer Tagung »Schulen ans kulturelle Netz« in der *Evangelischen Akademie Loccum* im Frühjahr 2003 darauf hingewiesen, dass in Sachen kulturelle Bildung das »Auseinanderklaffen zwischen Sonntagsrede und Alltagshandeln« besonders eklatant sei. Um diese »ärgerliche Merkwürdigkeit« zu belegen, verwies er auf eine Reihe grundlegender Untersuchungen und Expertisen zum Thema, die oft relativ folgenlos grundlegende Thesen zum Thema formuliert haben und deren Veröffentlichung teilweise schon länger zurückliegt. Er nannte u. a.

- »den Ergänzungsplan »Musisch-kulturelle Bildung« zum Bildungsgesamtplan von 1977,
- die Konzeption »Kulturelle Bildung« des *Deutschen Kulturrates* 1988 und in der überarbeiteten Fassung von 1993,
- das Plädoyer für einen ganzheitlichen Bildungsbegriff in der Rede, die Bundespräsident Johannes Rau im Jahr 2000 vor dem *Forum Bildung* gehalten hat, und
- das Positionspapier des *Deutschen Städtetages* »Kulturpolitik in der Stadt der Zukunft« vom Februar 2003.« (Scheytt 2004: 45)

Tatsächlich lässt sich die Reihe noch weiter zurückverfolgen. Bereits im Jahr 1974 veröffentlichte der Hauptausschuss des *Deutschen Städtetags* nach längerem Vorlauf die Entschließung »Kultur und Schule. Schulen und kulturelle Einrichtungen in der Stadt« (22.11.1974), in der die auch heute noch beklagten Zustände bereits konstatiert werden. Zur Einleitung heißt es dort u. a.:

»Die Bereiche der musischen Bildung und der ästhetischen Erziehung werden in den Schulen angesichts ihrer Bedeutung für die Entwicklung des Kindes und des Jugendlichen nicht ausreichend gefördert. Die berufsbildenden Schulen können ein entsprechendes Angebot zumeist überhaupt nicht erbringen. ... Kulturelle Teilhabe aber lässt sich nur

durch bessere Bildung erreichen. Eine Kulturpolitik, die sich die Öffnung der Kultur zum Ziel setzt, muss daher insbesondere den Jugendlichen den Zugang zu den Bereichen der Ästhetik und der Kunst erleichtern.« (DST 1986: 55)

Um das zu erreichen, empfahl der Hauptausschuss den *Städten* damals eine Kooperation von Schulen und kulturellen Einrichtungen, die an »wichtigen Nahtstellen« sofort beginnen sollte. Dafür sollten die kulturellen Einrichtungen aller Sparten vor Ort ein gemeinsames »Gesamtangebot gegenüber den Schulen« erarbeiten. Den *Ländern* wurde die Entwicklung entsprechender Curricula für den Schulunterricht empfohlen. Zudem sollten sie die Kooperation von Schule und Kulturinstituten »finanziell, personell und organisatorisch« unterstützen und die »Herausbildung neuer Berufe« für dieses Feld wie Museumspädagoge, Medienberater oder Theaterpädagoge befördern. *Ländern* und *Bund* wurden aufgefordert, entsprechende Modellprojekte auch finanziell zu unterstützen.

Der oben erwähnte Ergänzungsplan »Musisch-kulturelle Bildung« verstand sich offensiv als notwendiges Korrektiv des zuvor verabschiedeten und aus der Sicht der Kommission all zu funktional auf die Bedürfnisse der »Arbeitswelt« zugeschnittenen Bildungsstrukturplans:

»Musisch-kulturelle Bildung entwickelt und fördert menschliche Fähigkeiten und Begabungen, die beim Erwerb einer beruflichen Qualifikation in der Regel keine hinreichende Berücksichtigung finden, jedoch für das Leben des einzelnen in Arbeit und Freizeit unerlässlich sind und auch auf die Gestaltung der Arbeitswelt zurückwirken. In dem Maße, wie eigenschöpferische und emotionale Fähigkeiten und Wünsche in der Arbeitswelt nicht zur Geltung gebracht werden können, wächst die Bedeutung musisch-kultureller Bildung als Inhalt von Freizeit. So gesehen hat sie einen wichtigen kompensatorischen Stellenwert.« (Bund-Länder-Kommission 1977: 7)

Im alltäglichen Kampf in der Schule gelang es den einschlägigen Fächern Musik und Kunst freilich nicht, sich in der Stundentafel einen angemessenen Platz zu erobern. Angesichts des knappen Zeitvolumens, das der traditionellen Halbtagschule zur Verfügung steht, siegten dann eben doch die Fächer, von denen man einen größeren Nutzen für die berufliche Qualifikation erwartete. Auch in anderen Feldern scheiterten entsprechende Bemühungen. Erwähnt seien hier nur die Vorschläge, theaterpädagogische Konzepte zur Förderung des Theaterbesuchs bei den Stadttheatern selbst und auf Dauer anzustoßen, »da das Theater in Konkurrenz zu einer Vielzahl von Freizeitangeboten steht«. (Bund-Länder-Kommission 1977, 50)

In einer modernisierten Sprache finden sich entsprechende Forderungen auch heute noch in aktuellen Stellungnahmen von Verbänden und Organisationen wieder, die mit Fragen der Kulturpolitik und der kulturellen Bildung befasst sind. So hat etwa der *Deutsche Kulturrat* in seinem Beschluss »Kultur als Daseinsvorsorge!« vom 29. September 2004 gefordert, »dass ein »Angebot an kulturellen Leistungen und kultureller Bildung sicherzustellen« sei, »das sowohl kulturellen Qualitätsansprüchen genügt als auch eine breite Teilhabe ermöglicht.« Um dies nachhaltig zu gewährleisten, seien »Investitionen in die kulturelle Bildung unerlässlich«. Es wird an die »aktive Gestaltungsaufgabe des Staates« appelliert und in diesem Falle darauf hingewiesen, dass das »Kinder- und Jugendhilfegesetz« die kulturelle Bildung »in den Bildungsauftrag des Staates für Kinder und Jugendliche« einordne. Gefordert wird auch die »verpflichtende Förderung in Ausführungsgesetzen« auf der Ebene der Länder. (Deutscher Kulturrat 2004)

Selbstverständlich hat sich seit dem »Ergänzungsplan »Müsisch-kulturelle Bildung: von 1977 vieles im Feld der kulturellen Bildung getan. Das gilt besonders für den seit den siebziger Jahren rasch quantitativ wie qualitativ gewachsenen Bereich der außerschulischen kulturellen Bildung. Das betrifft insbesondere

- die verbandlich organisierte *Kulturelle Jugendbildung*, für die es auch eine gesetzliche Grundlage im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG, § 11, Abs. 3) gibt,
- die etwa 400 freien und kommunal getragenen *Jugendkunstschulen* als spezifischer Einrichtungstyp der außerschulischen kulturellen Kinder- und Jugendbildung,
- den Bereich der nicht-institutionellen *Kulturpädagogik* im Kontext der Freizeit und Spielpädagogik,
- die etwa 940 öffentlichen Musikschulen mit knapp 900 000 Schülerinnen und Schüler (Zahlen des Jahres 2004).

Vor allem diese vorwiegend von frei-gemeinnützigen Akteuren getragenen Angebote der kulturellen Bildung prägen entscheidend das Bild heutiger Kultureller Bildung. Hinzu kommen kultur-, kunst-, museums- und theaterpädagogische Aktivitäten in den allgemeinen Kunst- und Kultureinrichtungen. In den siebziger und frühen achtziger Jahre kam es hier, auch unter dem Druck der freien, nichtinstitutionellen Angebote der Kulturellen Bildung sowie einer Kulturpolitik, die sich dem Anspruch des »Bürgerrechts Kultur« (Hermann Glaser) und »Kultur für alle« verpflichtet fühlte, zu einem Ausbau und der Entwicklung neuer Konzeptionen. Die Einsparzwänge der öffentlichen Haushalte und insbesondere der Kulturetats haben in den neunziger Jahren allerdings gerade in diesem Bereich wieder zu erheblichen Kürzungen geführt, was beispielsweise an den Stellen für Museumspädagogik deutlich wird. In den vergangenen Jahren lässt sich hier aber wiederum eine neue Tendenz feststellen, nach der es zahlreiche neue Ansätze und praktische Beispiele kultureller Vermittlung gerade auch in den »Hochkultur«-Institutionen wie Oper, Orchester, Theater etc. gibt. Simon Rattles »Rhythm is it« ist dabei nur ein kleiner, besonders prominenter »Leuchtturm«.³⁹

Trotzdem scheint es so, dass besonders im Alltag vor allem der Schulen, aber auch vieler Kulturinstitute, die inzwischen manchmal bereits 30 Jahre alten Konzepte und die ihnen nachfolgenden Vorschläge – von Ausnahmen abgesehen – bis heute nicht in vollem Umfang angekommen sind. Dazu passt der hohe Anteil des Unterrichtsausfalls vor allem bei den »weichen« Schulfächern Musik, Kunst und Sport⁴⁰.

Gerade im schulischen und institutionellen Bereich prägen vor allem Modellprojekte und andere Einzelmaßnahmen nach wie vor das Bild der Kulturellen Bildung – wie beispielsweise »Kinder zum Olymp«⁴¹ der *Kulturstiftung der Länder* oder »Kulturelle Bildung im

39 S. hierzu z. B. die Zusammenstellung entsprechender »Good-Practice«-Beispiele bei Braun 2005.

40 Dagegen zählt etwa das PISA-Konsortium den »Bereich des Ästhetisch-Expressiven« zu den unabdingbaren Basiskompetenzen für die sich abzeichnende Wissensgesellschaft.

41 Der Projektband (von Welk/Schweizer 2004) besteht aus der Vorstellung von über 80 Projekten, denen »Fragen und Antworten aus Wissenschaft, Politik und Kultur« vorangestellt werden. Hier finden sich zwar keine konkreten Forderungen an die Politik, die aus verschiedenen Blickwinkeln formulierten Beiträge bestätigen jedoch den weitgehenden Konsens bezüglich Bedeutung und Stellenwert der kulturellen Bildung in Deutschland.

Medienzeitalter« (Kubim)⁴² der *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)*, um nur zwei aktuelle Ansätze zu nennen – und versuchen hier exemplarische Anstöße zu geben. Der Alltag der meisten Schulen und vieler Kulturinstitutionen ist noch nicht durch eine verbreitete Praxis Kultureller Bildung bestimmt.

Dabei haben die Gründe, die für eine stärkere Berücksichtigung der Kulturellen Bildung im gesamten kultur-, jugend- und bildungspolitischen Bereich sprechen, eher noch zugenommen. Dies soll ein kleiner Exkurs zur häufig wenig beachteten Kulturellen Bildung zur beruflichen Qualifizierung, die hinter der Bedeutung kultureller Bildung für die Identitätsbildung von Individuen und für das gesellschaftliche Zusammenleben meist vergessen wird, verdeutlichen.

Exkurs: Kulturelle Bildung und berufliche Qualifizierung

Am Anfang der Diskussion um kulturelle Bildung in den siebziger Jahren stand vor allem die Vermittlung von Fähigkeiten zur Erlangung kultureller Teilhabe im Mittelpunkt – der Slogan »Kultur für alle« sei hier nur exemplarisch genannt. Zugleich sollten die kulturellen Qualifikationen helfen, die »Krise der Arbeitsgesellschaft« zu bewältigen. Hilmar Hoffmann notierte beispielsweise 1985: »Nur durch eine gigantisch zu nennende Anstrengung ist eine kulturelle Infrastruktur zu schaffen, die auf die Erfordernisse einer bedürfnisoffenen Freizeitgesellschaft zugeschnitten ist. Zu dem breiten Spektrum der passiven und aktiven kulturellen Partizipation müssen die Freizeitangebote von Sport, Erholung, Tourismus usw. als tragende Säulen eines Systems zur Herstellung von Lebensqualität hinzukommen. Die einzige Alternative – die wahrhafte negative Gegen-Utopie – ist eine Gesellschaft, in der nur der eine Teil arbeiten darf, während der andere Teil in erzwungener Untätigkeit lebt.« (Hoffmann 1985: 12) Zwar standen Hoffmann und andere der zunehmend beachteten Kulturwirtschaft – in negativer Konnotation als »Kulturindustrie« im Sinne Adornos beschrieben – eher skeptisch gegenüber. Doch das hinderte sie nicht daran, Perspektiven für die Kultur auch auf dem Arbeitsmarkt zu sehen (Hoffmann 1985: 90 ff.).

Dem entspricht, dass die Forderung nach und die Entwicklung von neuen Berufen und Berufsfeldern wesentlicher Teil des Diskurses der Kulturellen Bildung war und ist. Die oben zitierte Aufforderung des *Deutschen Städtetages* wurde tatsächlich umgesetzt, der Aus- und Weiterbildung zum Kulturpädagogen in der Folge breiter Raum gegeben. Dabei bemühte man sich, Kulturpädagogik als »eigenständiges Handlungsfeld« zu definieren, das »sich im Prinzip von Schulpädagogik mit dem zentralen Paradigma »Unterricht« einerseits und von traditioneller Sozialarbeit mit dem zentralen Paradigma »Hilfe« andererseits unterscheidet« (Zacharias 1987: 4). Rund 15 Jahre später resümiert eine Studie des *Deutschen Kulturrates* zur »Zukunft der Kulturberufe« idealtypisch: »Die unterschiedlichen Orientierungen sowie Zielgruppen haben zu differenzierenden Konzepten der Kulturellen Bildung geführt. So ist kulturelle Bildung gestaltender Faktor:

- in der vorschulischen Erziehung in den Kindergärten;
- in der Schule insbesondere in den Angeboten der künstlerischen Fächer (für Kinder und Jugendliche);

42 Das Projekt, das vom *Zentrum für Kulturforschung* in Bonn koordiniert wurde, widmet sich dem Aspekt, dass Begriff und Wirklichkeit ästhetischer Erziehung und Bildung sich seit geraumer Zeit angesichts der Entwicklung der digitalen Medien in forciertem Wandel befinden (Ermert 2004, Zentrum für Kulturforschung 2003, 2005).

- in der beruflichen Bildung und in der Hochschule in den Ausbildungs- und Fortbildungscurricula in allen künstlerischen Ausbildungsgängen (für junge Erwachsene);
- in der Erwachsenen- und Weiterbildung in einem breiten Spektrum von Offerten zu Kunst und Kultur sowie künstlerisch-kreativem Gestalten (für Erwachsene).

Diese Vielfalt macht das differenzierte Potenzial der Kulturellen Bildung im gesellschaftlichen Kontext deutlich. Kulturelle Bildung ist ein elementarer Teil des lebensbegleitenden Lernens und schafft Zugänge zu neuen Lern-, Lehr- und Arbeitsformen.« (Deutscher Kulturrat 2002: 9)

Zugleich wird der wachsende Einfluss der neuen Informations- und Medientechnologien auf die genannten Bereiche konstatiert – auch wenn im Titel nur von »Kulturberufen« die Rede ist, ist Thema der Untersuchung doch die »Zukunft der Berufe im Kultur- und Medienbereich«. Nun wird mit Blick auf die zukünftige gesellschaftliche Entwicklung hervorgehoben, dass Bildung eine ihrer Voraussetzungen für ein zufriedenstellendes Gelingen und »unabdingbar für den gelungenen Einstieg in die Wissensgesellschaft« (ebd.: 7) ist.

Dieser Einschätzung dürfte von keiner Seite widersprochen werden, dennoch sind Zweifel angebracht, was die tatsächliche Umsetzung der mit diesen Analysen verbundenen und geforderten Veränderungen betrifft. Noch 1998 hob beispielsweise eine »Delphi-Befragung« im Auftrag des *Bundesministeriums für Bildung und Forschung* zu Auswirkungen der Wissensgesellschaft auf die Bildungsprozesse und -strukturen hervor: »Andererseits als der Begriff »Informationsgesellschaft« beinhaltet der Begriff »Wissensgesellschaft« die Vorstellung der *Aneignung und Verarbeitung von Informationen zu Wissen durch Personen*. Dieses Begriffsverständnis stellt implizit auch einen Bezug zum Bildungssystem her, in dem die Aneignung und Erschließung von Wissen vermittelt wird.« (BMBF 1998: 5) Vor diesem Hintergrund betonen die befragten Fachleute massiv die Notwendigkeit des Umbaus der bestehenden Bildungsangebote auf allen Ebenen. Die empfohlenen Reformen sollen die Bildungspraxis ändern, stärker auf »Netzwerke des Lernens« und Kooperationen setzen und dabei von einer Pluralität der Lernorte ausgehen, eher die Fähigkeit zum Lernen vermitteln (Methodenwissen) als Faktenwissen und dadurch für kommende Aufgaben fit machen, verstärkt Kompetenzen im Umgang mit multimedialen Techniken aufbauen, benachteiligte Gruppen stärker fördern oder für mehr Transparenz in dem vielfältiger und differenzierter werdenden Bildungssystem sorgen. Ähnliche Vorstellungen finden sich auch in der Diskussion um die kulturelle Bildung wieder. Abschließend resümiert das Bildungs-Delphi allerdings: »Viele Probleme im Bildungssystem (resultieren) weniger aus einem Erkenntnisdefizit als vielmehr aus Umsetzungsdefiziten« (ebd.: 95) und beklagt die mittlerweile »eher resignative Grundhaltung« der befragten Akteure, die allzu große »Beharrungskräfte« in den Bildungsinstitutionen konstatieren und die Umsetzung von Reformen für eher unwahrscheinlich halten: »Gemeinsam ist ihnen ... die Diagnose eines Reformstaus, verbunden mit teils latenten, teils manifesten Änderungswünschen. ... Die Zeit scheint reif für einen neuen bildungspolitischen Aufbruch, der um so dringlicher ist, als die Entwicklung hin zur Wissensgesellschaft grundsätzliche gesellschaftspolitische Dimensionen betrifft, die weit über die Bildungspolitik hinausreichen.« (ebd.: 92)

*

Bildung wird in der pädagogischen Fachliteratur nicht nur als Qualifizierungsprozess für die Erfordernisse eines späteren Berufslebens begriffen, sondern auch als ergebnisoffener, freier und selbstbestimmter Prozess zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit. Die-

Dieses Spannungsverhältnis zwischen »Nützlichkeit« und »Sittlichkeit« (Immanuel Kant) prägt die Bildungsdebatte der Moderne. Für die Neue Kulturpolitik war deshalb die »sozialstaatliche Verpflichtung, jedem Menschen ein Höchstmaß an Förderung zur Entfaltung seiner Persönlichkeit zukommen zu lassen«, zentral (Glaser/Stahl 1983: 18). Neben der »Bildung als Bürgerrecht« – so Ralf Dahrendorf schon 1965 – sollte deshalb das »Bürgerrecht Kultur« helfen, insbesondere die kulturelle Bildung der Einzelpersonlichkeiten voranzubringen, allerdings nicht »verschult« und unter Zwang, sondern freiwillig, selbstorganisiert und vernetzt. Da Kultur und Bildung so als zwei Seiten einer Medaille gesehen wurden, waren alle einschlägigen Institutionen von der Schule bis zu den kommunalen und staatlichen Kultureinrichtungen aufgefordert, an diesem Prozess mitzuwirken. Hinzu treten sollten daneben »kulturpädagogische Dienste«, um vor Ort im gesellschaftlichen Raum zu intervenieren und zu agieren.

Die Zwischenbilanz dieser Bildungsbemühungen seit den 1970er Jahren fällt im internationalen Vergleich allerdings – vor allem mit Blick auf die Chancengleichheit – einigermaßen ernüchternd aus. Auch wenn sich die kulturelle Infrastruktur in Deutschland insgesamt ausgeweitet hat und Vermittlungsangebote im Sinne der Kulturellen Bildung gegenüber früheren Jahrzehnten einen deutlich höheren Stellenwert einnehmen, ist das Bildungssystem insgesamt doch sozial wenig durchlässig. Die aktuellen Strukturen des weitgespannten »Projektes (Kulturelle) Bildung« benachteiligen überproportional insbesondere ohnehin sozial benachteiligte Bevölkerungsgruppen. Es vermittelt selbst zentrale Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen nur bedingt und vernachlässigt soziale Fähigkeiten wie Eigeninitiative, den solidarischen Umgang oder die angemessene Integration von Menschen mit Migrationshintergrund. Kurz, die »leistungsunabhängigen sozialen Filter« funktionieren immer noch und überall.

Zugleich ist der Ausfall von Unterrichtsfächern in den kreativen Fächern Musik und Kunst an allen Schultypen seit langem überproportional hoch, im außerschulischen Bereich sind Angebote für Kinder und Jugendliche an den Instituten der Hochkultur (Theater, Orchester, Museen) immer noch eher marginal – einer der Gründe für die zunehmende Überalterung des dortigen Publikums. Dazu passt, dass ein Drittel des Sportunterrichts ausfällt und hier ähnliche Probleme benannt werden wie für den Musik- und Kunstunterricht (Brettschneider 2004). Zugleich wird allgemein ein Rückgang der körperlichen Leistungsfähigkeit von Kindern festgestellt. Dabei weisen einschlägige Untersuchungen darauf hin, dass das Erlernen eines Musikinstruments, kreative Tätigkeiten oder das Betreiben von Sport nicht nur den schulischen Erfolg in den »Hauptfächern« keineswegs gefährden, sondern ganz im Gegenteil auch noch soziale Kompetenzen wie Kreativität, Disziplin, Teamfähigkeit, Konzentration oder Kontakt- und Leistungsbereitschaft fördern. Der »soziale Mehrwert« derartiger Veranstaltungen reicht mithin weit über den eigentlichen kulturellen Gegenstand hinaus (Bastian, Brettschneider) – zumal mit Blick auf die Anforderungen an die Veränderungen des Bildungs- und Kultursystems, die sich mit der Entwicklung hin zur Wissensgesellschaft vollziehen.

»Bildungsberichterstattung, als eine spezifische Form von Sozialberichterstattung«, heißt es in den Überlegungen zu den »Konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht«, »hat die Aufgabe, über gesellschaftliche Bedingungen von Bildung, ihre institutionelle Verfasstheit und über Entwicklungen und Veränderungen der gesellschaftlichen Voraussetzungen und institutionellen Antworten zu berichten und dabei insbesondere auf politischen Handlungsbedarf aufmerksam zu machen, indem etwa institutionelle

Verfasstheit und gesellschaftliche Voraussetzungen der Bildungsinstitutionen auseinanderdriften und zu Problemen führen, sei es in Bezug auf die Leistungsfähigkeit der Institutionen, der Passung zwischen den unterschiedlichen Institutionen oder der Anschlussfähigkeit von Bildungssystemen an die vorgängigen Lebenswelten der Betroffenen oder an andere gesellschaftliche Teilsysteme. ... Sie hat (darüber hinaus) auch die Aufgabe, über die subjektiven Erwartungen an die Institutionen und die subjektive Zufriedenheit mit ihnen zu berichten. ... Bildungsberichterstattung sollte dem gemäß von einer System- beziehungsweise Institutionenperspektive auf der einen und einer Akteurs- beziehungsweise Subjektperspektive auf der anderen Seite ausgehen.« (BMBF 2004, 35)

In Deutschland – so die Autoren – sei das Hauptgewicht der Analyse bisher auf das System und die Institutionen gelegt worden, die Beobachtung der Akteure und Subjekte hingegen sei »eher unterentwickelt« geblieben. Zu letzterem gehören beispielsweise Untersuchungen über das Nutzungsverhalten und die Kulturpraktiken von Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern sowie das dabei zum Vorschein kommende individuelle Bildungsinteresse.

Die Erkenntnis, dass Nutzer- und Kundeninteressen bisher eher mangelhaft berücksichtigt wurden, trifft auch das Themenfeld Kultur. Die kulturelle Infrastruktur in Deutschland ist bisher vor allem nach dem Prinzip des Angebots aufgebaut und vorgehalten worden. Im Fokus des Interesses standen dabei die Institutionen, *ihre* Sicht der Dinge und ihr Erhalt. Erst in letzter Zeit hat man begonnen, dem Publikum, seinen Interessen und der daraus resultierenden Nachfrage mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Die Ursachen hierfür sind vielfältig – zentral dürften die knapper werdenden öffentlichen Finanzen und die zum Teil rückläufigen Besucherzahlen – auch infolge des gewachsenen Kultur- und Freizeitangebots der letzten Jahrzehnte – sein: »Offenbar klafft zwischen der Rationalität der Nachfrageseite (Unterhaltung, Vergnügen, Erlebnis) und der vorgeblichen Rationalität der Anbieter (kulturelle Bildung, künstlerischer Anspruch, ästhetischer Eigensinn, Aufklärung) eine Lücke, die sich zu einer legitimatorischen Belastung für die Kulturpolitik auswachsen kann, wenn danach gefragt wird, warum ein Kulturangebot öffentlich und nicht privat vorgehalten wird.« (Sievers 2005: 47)

Die Diskussion über Probleme und Schwierigkeiten im Feld der kulturellen Bildung bewegt sich mithin im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlicher Entwicklung, institutionellen Zielsetzungen und deren Verortung in der Gesellschaft sowie den Erwartungen der Nutzer und Kunden.

5.2 Gesellschaftliche Trends

Seit Mitte der 1990er Jahre wird auch in einer breiten Öffentlichkeit zunehmend über den Trend zur Wissensgesellschaft diskutiert, um den tiefgreifenden Wandel in unserer Gesellschaft zu charakterisieren. Damit ist gemeint, dass Wissen als zusätzlicher Produktiv- und Produktionsfaktor von entscheidender Bedeutung für die weitere gesellschaftliche wie wirtschaftliche Entwicklung sein wird (Stehr 2000). Im Gegensatz zu dem technikorientierten Begriff der Informationsgesellschaft, der sich auf die mit Computer und Internet verbundene schnelle und weltweite Verarbeitung und Verbreitung von Daten bzw. Informationen bezieht, stellt der Terminus Wissensgesellschaft die »Aneignung und Verarbeitung von Informationen zu Wissen durch Personen« (BMBF 1998: 5) in den Mittelpunkt. Denn Informationen können erst durch Bildungsprozesse – gleich welcher Art und an welchem Ort – verstanden werden und einen Sinn ergeben.

Der Bedeutungszuwachs von »Wissen« ist eng verbunden mit weiteren Faktoren:

- »der Entwicklung von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft, die dazu führt, dass Dienstleistungen erfolgreiche Industrieprodukte begleiten bzw. ihnen vor- oder nachgelagert sind. Bereits heute werden zwei Drittel des Weltsozialprodukts mit Dienstleistungen erwirtschaftet.
- der Globalisierung der Weltwirtschaft, die nicht nur den Austausch von Gütern und Dienstleistungen auf internationaler Ebene meint, sondern auch zu einer stärkeren Verzahnung von Wertschöpfungsketten weltweit führt.
- den neuen IuK-Technologien, die wachsenden Einzug in den Arbeitsalltag gewonnen haben und zu einer Vernetzung von Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft auf globaler Ebene führen.
- veränderten gesellschaftlichen Werthaltungen, die zu einer zunehmenden Pluralisierung der Gesellschaft und der sozialen Bewegungen führen. Gleichzeitig nehmen einheitliche Lebensformen und Lebenswege ab. Individualisierung im privaten und beruflichen Bereich nimmt zu. Daraus resultieren neue Ansprüche an die Verzahnung von Leben, Lernen und Arbeiten.
- und demographischen Veränderungen wie der seit den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts zunehmende Geburtenrückgang, die mittlerweile zu einer wachsenden Anzahl älterer Mitarbeiter in Unternehmen und einem *war of talents* führen. Ausländische, ältere und weibliche Arbeitnehmer avancieren zu zentralen neuen Zielgruppen.« (Bensel 2002: 1 f.)

Im kultur- und bildungspolitischen Diskurs spielen vor diesem Hintergrund insbesondere Fragen der kulturellen Globalisierung, der Inter- oder Multikulturalität, der Pluralisierung von Werthaltungen und Lebensstilen und die Mediatisierung nicht nur der Arbeits- sondern auch der Lebenswelten eine zentrale Rolle. All diese Tendenzen sprengen den bisher üblichen räumlichen Bezug auf den Nationalstaat und national eingegrenzte Gesellschaften (Giddens 1995). Dabei verlaufen diese Prozesse oft in sich widersprüchlich, oft auch gewalttätig und sind nur schwer auf einen Nenner zu bringen. Die Bewertungen sind in der Regel kontrovers. Während im Zusammenhang der kulturellen Globalisierung einerseits die vorgebliche Ökonomisierung und Homogenisierung der Kulturen (»McDonaldisierung«) beklagt wird, wird andererseits auf die neue hybride und vielgestaltige Mischung der unterschiedlichen Kulturen und eine neue Form der Aneignung des Fremden verwiesen: »(Die) Sicht kultureller Globalisierung als »Kulturschmelze« verallgemeinert Teilaspekte des vielgestaltigen Prozesses, überschätzt die Homogenität der amerikanischen oder westlichen Kulturen und schließt direkt vom Konsum auf das Bewusstsein.« (Wagner 2001: 70) Während einerseits eine Rückbesinnung auf eigene Werte eingeklagt wird, wird andererseits auf die Vernetzung und die notwendige Integration der verschiedenen Lebenswelten gesetzt. Das Kunstwort Glokalisierung oder Glocalisation (Robertson 1998) – zusammengesetzt aus den Begriffen global und lokal – soll dabei die neue globale Mischung auch vor Ort veranschaulichen und ihre Auswirkungen im Nahraum verdeutlichen. Dabei ist die Pluralität der modernen Gesellschaft nicht erst das Ergebnis der Globalisierungstendenzen. Bereits die Geschichte der (deutschen) Industrialisierung ist eine Geschichte der Einwanderung, der »Normalfall Migration« (Bade/Oltmer 2004) begleitet die Zeitläufte seit mehr als mindestens einem Jahrhundert und hat so stets für eine zunehmend multikulturelle Prägung und interkulturellen Austausch gesorgt. Dieser Trend und die damit verbundene Vielfalt (Sprachen, Religionen, Kulturen) und soziale Ausdifferen-

zierung werden sich in den nächsten Jahren noch verstärken: »Das Zusammenwachsen Europas wird in den nächsten Jahren diese Heterogenität und Pluralität weiter verstärken. Kinder wachsen in einer Gesellschaft auf, in der nicht nur die Bindungskraft traditioneller soziokultureller Milieus geringer wird, sondern die auch ein höheres Maß an Mehrdeutigkeit bereit hält und eine Auseinandersetzung verlangt.« (BJK 2004, 11)

Zugleich wird seit längerem eine Ausdifferenzierung des Kulturbegriffs und -verständnisses nach Generationen konstatiert. So verfügt etwa die Generation der um 1930 Geborenen über einen deutlich anderen »Bildungskanon« als die der um 1960 Geborenen (Göschel 1995). Bereits Anfang der 80er Jahre des vergangenen Jahrhunderts wurden in den Sozialwissenschaften neue plurale Modelle zur Beschreibung der Gesellschaft diskutiert, weil »dem Schicht-, bzw. Klassenparadigma zugrunde liegende sozioökonomische Lebensbedingungen wie Einkommen oder Bildung« nicht mehr ausreichen, um die in der Alltagswelt moderner Gesellschaften auftretenden Lebensformen zu analysieren. Das beispielsweise in diesem Zusammenhang prominent gewordene Sinus-Modell hat auch Eingang in den Bereich der politischen wie der Weiterbildung gefunden (Flaig/Meyer/Ueltzhöffer 1993).

So kann nicht der Globalisierungsprozess, in dem auch unterschiedliche ordnungspolitische Vorstellungen miteinander konkurrieren, »allein« als Begründung für die in letzter Zeit häufiger auftauchende Forderung nach Einführung eines verbindlichen Bildungskanons herangezogen werden. Ein »Bildungskanon« mag zwar »eine fragwürdige Idee« sein, notiert dazu etwa der Kommunikationswissenschaftler Peter Glotz: »Aber nur der Zwang, immer wieder über ein ›core-curriculum‹ zu streiten, bewahrt vor Beliebigkeit und erhält eine lebendige pädagogische Diskussion am Leben. Eine Gesellschaft muss sich fragen, welches Arsenal von Geschichten, Wertvorstellungen und Sinnfiguren sie der jeweils nachrückenden Generation zumuten will.« (Glotz 2002: 6) Damit verbindet Glotz mit seiner Vorstellung von Kanon auch dessen intergenerationelle und milieu-übergreifende Ausrichtung – das kulturelle Erbe wird damit zu so etwas wie das kleinste gemeinsame Vielfache der gesellschaftlichen Kulturauffassungen. Ob damit wirklich beliebige Urteile ausgeschlossen sind, steht auf einem anderen Blatt. Zuvor hatte etwa der Anglist Dieter Schwanitz bereits eine entsprechende Sammlung von bedeutsamen Bildungsgütern vorgelegt, die unter dem Titel »Bildung« rasch zum Bestseller wurde (Schwanitz 1999). Da seine Zusammenstellung aber ausschließlich geisteswissenschaftlich orientiert war, reichte ein Fachjournalist die »notwendige« naturwissenschaftliche Ergänzung kurze Zeit später als »Die andere Bildung« (Fischer 2000) nach. Es gibt eben keinen Kanon, der sich nicht erweitern ließe.

Trotzdem ist mit diesem Komplex ein Problem angesprochen. Mit der Einrichtung eines Kanons verbindet sich die Hoffnung, angesichts der quantitativen wie qualitativen Zunahme der Angebote in Kunst und Kultur Orientierungshilfen bieten zu können. Die Bewertung von Kunstwerken in der Vergangenheit hat allerdings gezeigt, dass die entsprechende Beurteilung und die mit ihr verbundenen Argumente häufig zeitgebunden waren. Kunst ist noch am ehestens als »offenes, fluktuierendes Bezugssystem« (Hofmann 1999: 47) zu bestimmen, das nach vielen Seiten offen ist und zahlreiche, auch widersprüchliche Urteile zulässt. Es bedarf deshalb weniger eines Kanons, als vielmehr der Offenlegung der Bewertungskriterien.

Kritisiert wird die an einem Kanon angelehnte Kulturadaption aber auch aus kultur-/bildungstheoretischer Perspektive. Wenn die »Schlüsselkompetenz der Zukunft« ist, Kultur

zu verstehen, ist dies etwas anderes als »die »Musealisierung« vergangener und gegenwärtiger Kulturen, in vorrangig zu erhaltenden, zu fördernden und zu finanzierenden Häusern, Einrichtungen, Angebotsstrukturen, entsprechend auch ererbte-tradierten Ungleichheiten (wie es nach wie vor die »feinen Unterschiede« soziokultureller Distinktion, die Differenz unterschiedlicher Nutzer und Anbieter zeigen).« (Zacharias 2005: 374)

Angesichts der stetig wachsenden »Informationsflut« und der immer schnelleren Zunahme von Wissenswertem wächst aus dieser Sicht eher die Notwendigkeit, den Einzelnen mit dem Ziel zu qualifizieren, überhaupt eine sinnvolle Auswahl treffen und dabei »Kulturverständnis« entwickeln zu können. »Nicht die potentiell erreichbaren Informationen, sondern die Kompetenzen der Bewertung und zweckorientierten Nutzung sind die entscheidenden Schlüsselqualifikationen für den Wissenserwerb.«, schreibt der Online-Bildungs-Redakteur Eike Hebecker: »Dazu gehört, zielsicher von Bildungsinsel zu Bildungsinsel zu springen – um dabei die Konvergenz von Medien, Inhalten und eigenen Interessen herzustellen. ... Nur wer über diese Kompetenzen verfügt, ist in der Lage, der »Informationsflut« zu begegnen. Nur der kann gewonnene Erkenntnisse in soziales und politisches Handeln einfließen lassen.« (Hebecker 2000)

Die bedrohliche Metapher der Flut – seien es Informationen, Bilder oder ganz allgemein die Medien – prägt den Umgang mit der Mediatisierung der globalen Gesellschaft wesentlich. Dabei hat die negative Bewertung angeblicher Medienwirkungen in Deutschland Tradition. Schon in der »Lesewut«-Debatte des 18. Jahrhunderts wurden die gesellschaftlichen Auswirkungen des damals neuen Massenmediums Buch mit ähnlichen Argumenten, insbesondere mit der Behauptung seiner zerstörerischen Wirkung auf Familie und Arbeitswelt, vehement beklagt (Schmidt 1989). Seitdem nimmt nicht nur die Anzahl der Buchtitel und ihre Auflagenhöhe auf allen Ebenen kontinuierlich zu, ohne dass die damals diagnostizierte Verelendung eingetreten ist.

Den Auswirkungen des aktuellen Nebeneinanders zahlreicher Medien, ihrer Konsum- und Kommunikationsangebote wie ihrer Präsenz in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens wird man indes nicht mit derart holzschnittartigen Szenarien beikommen. Inzwischen kann man davon ausgehen, dass *Sozialisation von Kindern auch Mediensozialisation* ist: »Eine solche Erkenntnis ist das Resultat neuerer Entwicklungen im wissenschaftlichen Diskurs. Ende der 80er Jahre wurde noch argumentiert, dass Massenmedien lediglich jene Lücken füllen, die durch Versagen der klassischen Sozialisationsinstanzen, wie Familie oder Schule, offen bleiben. »So können Massenmedien beträchtliche soziale Wirkung erzielen, wenn der Sozialisationsprozess der traditionellen Institutionen wie Schule oder Familie unterbrochen ist.« (Naschold) Dieser Perspektive wurde später entgegengehalten, dass der Sozialisationsprozess nicht als unterbrochen, sondern vielmehr als verschoben und verändert anzusehen ist. Die Rolle und Wichtigkeit der klassischen Sozialisationsagenturen (Familie, Schule, Institutionen, Vereine etc.) tritt mit der Veränderung der Gesellschaft(en) immer weiter in den Hintergrund. Andere Sozialisationsinstanzen (Peer groups, Medien etc.) füllen keine Lücke, sondern übernehmen neue Funktionen – jene Anforderungen an eine veränderte, hybride, multimediale Kultur.« (Körper/Schaffar 2002: 81 f.)

Währenddessen verlieren die klassischen Massenmedien Zeitung, Radio und auch das aktuelle Leitmedium Fernsehen allmählich zugunsten der neuen Medien Computer, Internet und Mobiltelefon an Bedeutung. Vor dem Hintergrund der neuen multimedialen Verknüpfungen wird die Medienkompetenz zu einer immer wichtigeren Schlüsselkompetenz der Wissensgesellschaft. Neben die dafür weiterhin benötigte Kulturtechnik Lesen tritt der

zielgerichtete Umgang mit Symbolen und Chiffren: Kulturelle Bildung wird notwendiger denn je.

5.3 Bildungsorte

Bis vor wenigen Jahren ging man noch davon aus, dass »(man) Bildungsinhalte, die man fürs Leben braucht, entweder in der Familie oder in der Schule (lernt), und dabei war die Schule auf Wissensvermittlung spezialisiert. ... diese einfache Regel gilt so nicht mehr. Moderne Gesellschaften sind sehr viel komplexer geworden.« Deshalb ist die Initiierung von Lern- und Bildungsprozessen nicht länger ein Privileg der von Staat und Gesellschaft dafür vorgesehenen Institutionen: »Lern- und Bildungsprozesse kennen keine zeitliche, räumliche Begrenzung und finden nicht nur in der Schule statt. Neben Schule, Hochschule und Ausbildung gibt es noch andere Bildungsorte und Lernwelten.« (Rauschenbach 2004) Konsequenterweise binden die Überlegungen für einen »Nationalen Bildungsbericht« deshalb non-formale und informelle Bildungsprozesse als »Leitthema« ein, »um so einem doppelten Anspruch Rechnung« zu tragen: »auf der einen Seite dem Umstand, dass vielschichtige Bildungsprozesse »von Anfang an« eine wesentliche Rolle in der Bildungsbiographie von Kindern und Jugendlichen spielen; auf der anderen Seite der unabwiesbaren Entwicklung, dass in modernen Gegenwartsgesellschaften die Schule als der zentrale Ort einer wissensvermittelnden Bildungsinstitution anzusehen ist, mit dessen Abschluss auch eine Zäsur in der Bildungsbiographie von Heranwachsenden einhergeht.« (BMBF 2004: 19) Mit diesem Ansatz »sprengt« der Bildungsbericht die »übliche Ausrichtung von (segmentärer) Bildungsberichterstattung« und nennt hierfür sechs wesentliche Gründe:

- Man beschränkt sich bei der Berichterstattung nicht auf die »herkömmlichen Bildungssysteme«, die »traditionell mit Bildung und Bildungsorten gleichgesetzt« werden, sondern bezieht auch Orte wie Kindergärten oder die Kinder- und Jugendarbeit mit ein, »mit denen sich auch ganz unstrittig Bildungsaufgaben und -prozesse identifizieren lassen, auch wenn sie nicht nur bzw. möglicherweise nicht vordergründig durchgängig als Orte der Bildung betrachtet werden«.
- Nicht nur die »vergleichsweise einfach zu standardisierenden Bildungsorte« werden zum Ausgangspunkt der Betrachtung gemacht, »sondern auch die wesentlich fragileren und flüchtigeren Bildungsprozesse ..., die sich – zumindest bislang – nicht standardisiert abfragen, indikatorisieren und dokumentarisieren lassen«.
- Neben die »unübersehbar übergewichtige Struktur- und Systemperspektive« wird »dezidiert auch für eine systematisierende Beachtung und Einbeziehung der Akteursperspektive plädiert« und Kinder und Jugendliche damit »nicht nur als Objekte der Bildungsinstitutionen, sondern – soweit wie möglich – auch als Subjekte des Bildungsgeschehens« beachtet.
- Man blickt damit vom Anspruch her »eher aus einer lebensweltlichen Teilnehmerperspektive« und weniger aus einer – unter Umständen auch legitimen – »institutionengebundenen Beobachterperspektive ... auf das Bildungsgeschehen, die Bildungsprozesse und die daraus resultierenden Bildungsbiographien der Heranwachsenden«, auch um zu verhindern, dass »Bildungsberichterstattung unter der Hand unvermittelt zu einer Berichterstattung über Bildungssysteme wird, und um zum anderen aber auch deutlicher die diachronen und synchronen Bildungsprozesse im Lebenslauf und im Neben- und Ineinander unterschiedlicher Bildungsorte in den Mittelpunkt zu rücken«.

- Dadurch wird deutlich, dass neben den »üblichen Daten und Informationen zur Strukturqualität« weitere Daten, Befunde und Informationen »über die Prozess- und Ergebnisqualität der Bildungsprozesse« erhoben werden müssen, um die inner- und außerhalb von Institutionen befindlichen Settings entsprechend bewerten zu können.
- Schließlich sind gerade die »in den frühen Bildungs- und Sozialisationsphasen der Heranwachsenden ... Formen, Orte und Modalitäten der non-formalen und informeller Bildung von besonderer Bedeutung, da in dieser Altersphase entwicklungsbedingt das Zusammenspiel von informeller, non-formaler und formaler Bildung noch weitaus enger miteinander verwoben ist und ein hoch differenziertes Angebot an Bildungsinstitutionen ... in der frühen Kindheit und im frühen Jugendalter so nicht vorhanden ist«. (BMBF 2004: 19 f.)

Damit gehen die Autoren bewusst über den Ansatz des ersten »Bildungsberichts für Deutschland« hinaus, der ein Jahr zuvor im Auftrag der Kultusministerkonferenz erstellt worden war und der sich bewusst auf eine Analyse des *Bildungssystems*, seiner Institutionen und seiner Ausgabenstruktur beschränkt hatte. Im Ergebnis verwies er auf eine »Reihe deutscher Besonderheiten«, die u.a. für die schlechten Ergebnisse in den internationalen Bildungsvergleichen ursächlich sein dürften und zugleich eine Ausweitung des Untersuchungsansatzes im oben beschriebenen Sinn nahe legten: »Deutschland widmet einen eher geringen Teil seines nationalen Wohlstands dem Aufgabenfeld Bildung; Deutschland konzentriert seine Bildungsausgaben stärker als andere Staaten auf Personalausgaben – und das weniger zu Gunsten eines großen Personalvolumens und mehr zu Gunsten vergleichbar günstiger Gehälter; Deutschland verfolgt beim Einsatz seiner ökonomischen Ressourcen eine Ausgabenstrategie, die ältere Bildungsteilnehmer – erheblicher als dies in anderen Staaten geschieht – bevorzugt; und schließlich: Deutschland streckt seine Bildungsausgaben über – international gesehen – eher lange Phasen der Biographie seiner Bildungsteilnehmer.« (KMK 2003: 50)

Die Fachdiskussion der Nach-PISA-Zeit setzte sich zwar nach wie vor auch mit der Qualität der Bildungsinstitutionen auseinander, doch zunehmend deutlicher wurde artikuliert, dass »Bildung mehr als Schule« ist. In der »Leipziger Erklärung«, die gemeinsam vom *Bundesjugendkuratorium (BJK)*, der *Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht* und der *Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ)* verabschiedet wurde, heißt es dazu: »Junge Menschen ... zu bilden, ist nicht allein Aufgabe der Schule. Gelingende Lebensführung und soziale Integration bauen ebenso auf Bildungsprozesse in Familien, Kindertageseinrichtungen, Jugendarbeit und der beruflichen Bildung auf.« Mit Hilfe eines »integrierten Bildungssystems« sollen die Defizite im Bildungswesen ausgeglichen, die soziale Entmischung gestoppt, strukturell bedingte Defizite beseitigt und Chancengleichheit hergestellt werden: »(Deshalb) müssen Bildungs- und Sozialpolitik aufeinander bezogen werden.« (BJK 2002)

Das *Bundesjugendkuratorium* hat sich darüber hinaus in der Diskussion wiederholt gegen das in der Bildungsdiskussion immer noch vorherrschende Denken in »Schubladen-Dimensionen« gewandt und ebenfalls beklagt, dass die notwendigen Auseinandersetzungen »zu sehr die bestehenden Institutionen, die Schule und die Kinder- und die Jugendhilfe, in den Mittelpunkt (stellen)«. Um den zukünftigen bildungspolitischen Herausforderungen gerecht zu werden, bedürfe es anderer Formen der Vermittlung und vor allem anderer Orte, die »nicht Angst besetzt (sind) oder Ablehnung erzeugen«: »Es bedarf einer neuen »Ganztagsbildung« für Kinder, die weder in der herkömmlichen Schule noch

durch die bisherige Jugendhilfe allein zu realisieren ist, sondern der weitgehenden Umgestaltung aller Bildungsträger und neuer Formen und Qualitäten der Kooperation in den Kommunen und Regionen bedarf.« (BJK 2004: 15)

Der angestrebte Umbau der Institutionen dürfte allerdings allein nicht ausreichen, um auf die komplexen Verflechtungen und Differenzen der formalen, nicht-formalen und informellen Lernfelder zu reagieren und die jeweiligen spezifischen Lernleistungen einzuordnen und gewichten zu können. Nach einer Untersuchung in den EU-Mitgliedsstaaten soll der »europäische Mensch (inzwischen) 70 Prozent seines Wissens und Könnens in nicht-formalen und informellen Zusammenhängen lernen« (jugendpolitikineuropa 2005). Die Autoren der entsprechenden Untersuchung weisen darauf hin, dass »validation of non-formal and informal learning is becoming a key aspect of lifelong learning policies. Lifelong learning, it is asserted, requires that learning outcomes from different settings and contexts can be linked together. As long as learning, skills and competences acquired outside formal education and training remain invisible and poor valued the ambition of lifelong learning cannot be achieved.« (Colardyn/Bjornvald 2004: 69) Als Folie für ihre Untersuchung gehen Colardyn/Bjornvald von einer Gesellschaft des ständigen Wandels und entsprechend variierenden Bildungsanforderungen aus: »In general, change has become a core concept in today's working life. Lifetime employment becomes an exception, the majority of employees will, voluntarily or not, change job and career several times in their work lifespan. Labour market change, reflecting evolutions in technologies, markets and organisations, requires that skills and competences can be transferred and be »re-processed« within a new working environment.« (Ebd.)

Was hier als »Inventur in Sachen Lebenslanges Lernen« für Erwachsene und den gesamten europäischen Raum formuliert wird, erinnert in gewisser Weise an die Problematik der kulturellen Bildung und einen entsprechenden *key aspect*. Insbesondere für Kinder und Jugendliche sind ihre – ebenfalls stetig im Wandel befindlichen – kulturellen Szenen als Lernfelder von ähnlicher Bedeutung wie das oben angesprochene sich ändernde Berufsumfeld für die Erwachsenen⁴³. Die Jugendkulturen der Gegenwart bilden einen unüberschaubaren Markt der Möglichkeiten, auf dem eine Vielzahl von Stilen und Lebensentwürfen miteinander konkurriert. Deren Unterscheidung erfordert ein hohes Maß an Wissen und vermittelt Formen der Distinktion, die von Erwachsenen, zumal erwachsenen Pädagogen, selten wahrgenommen oder nachvollzogen werden können, zudem besonders ausgeprägte Spielarten einzelner Stile wie das »Fantum für Kulturformen typisch (sind), die im dominierenden Wertesystem nicht anerkannt sind, etwa Popmusik, Liebesromane, Comics oder Hollywoodstars«. (Fiske 1997: 54) Außerdem bedienen sich Kinder und Jugendliche zunehmend ihrer eigenen Medien jenseits der bekannten Massentitel. Nutzungsweisen (Internet, Mobiltelefon, E-Mail, SMS, Fanzines) und Nutzungswissen bedingen dabei einander und bleiben für andere wiederum häufig »invisible and poor valued«. Diese Entwicklung und der damit verbundene eventuelle Verlust von Dauer, Stabilität und vielleicht auch (kulturellen) Werten wird in der Diskussion kontrovers bewertet. Einerseits »pessimistisch (von Postman bis von Hentig), aber auch optimistisch (von Welsch über Baacke bis Röhl) ... »cultural diversity«, Künste und Kulturen als phänomenologischer Ausdruck und als Bühne von Pluralität und Differenz, auch und gerade als kinder- und jugendkulturelle Bildungslandschaft realer und medialer Erfahrungs- und Erprobungsräume«. (Zacharias 2005: 379)

43 Auf die stetige Verlängerung des Jugendalters soll hier nicht eingegangen werden.

Vor diesem Hintergrund gibt es starke Gründe für die Annahme, dass die Institutionen der formalen Bildung an Bedeutung verloren haben und ihre ursprüngliche Stellung auch durch interne Reformen nicht werden zurückerobert können. Die Bildungslandschaft der Zukunft wird wohl anders und vielfältiger gestaltet sein. Wann das sein wird, ist eine andere Frage.

Damit zeigen sich auch gewisse Parallelen zu den traditionellen kommunalen und staatlichen Kulturinstitutionen. Bis in die sechziger Jahre des vorherigen Jahrhunderts hinein hatte die öffentliche Kultur (Theater, Museen usw.) in vielerlei Hinsicht eine monopolartige Stellung inne. Inzwischen ist sie nur noch ein Segment des kulturellen Marktes unter vielen und bedient eine überschaubare Klientel.

5.4 Nutzer/Kunden/Publikum

Bisher ist schon mehrfach der grundlegende Positionswechsel in der neueren bildungs- und kulturpolitischen Diskussion angesprochen worden, der je nach Themenfeld unterschiedlich ausformuliert wird. Im Bildungssektor lenkt der neue Blick die Aufmerksamkeit weg von der »unübersehbar übergewichtigen Struktur- und Systemperspektive« hin zu einer »systematisierenden Beachtung und Einbeziehung der Akteursperspektive« – es geht nicht mehr nur um »Objekte der Bildungsinstitutionen, sondern ... (um) *Subjekte des Bildungsgeschehens*«. (BMBF 2004: 20)

Im kulturellen Feld beginnt man allmählich, sich auch für die »Nutzer« und »Kunden« sogar der großen öffentlich finanzierten Kulturinstitutionen wie Stadttheater, Philharmonien oder Museen zu interessieren, auch die Nicht-Nutzer und ausbleibende Besucher werden als *Subjekte des Kulturbetriebs* entdeckt. Damit wird das Publikum, seine Interessen und Neigungen als Phänomen langsam wahrgenommen. Dabei gerät der Bildungsauftrag der öffentlichen Kulturinstitute und dessen traditionelle Ausrichtung erneut in den Fokus.

Wesentlich für das mit diesem Auftrag verbundene Kulturverständnis ist die Trennung von Bildung und Unterhaltung. Der Besuch eines vorzugsweise öffentlich geförderten Theaters (oder Museums) soll vor allem der Vermittlung höherer Werte dienen. Dieses Muster ist zentraler Teil der »Hochkultur« und verdankt sich vor allem dem Versuch des deutschen Bürgertums, sich in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts gegen die aufkommende »Massenkultur« und damit die »unterbürgerlichen« Schichten abzugrenzen: »Kunst wurde nun zu dem, was Schleiermacher und Hegel Anfang des 19. Jahrhunderts als »Kunstreligion« bezeichnet hatten, die Kunstaneignung wurde zur Weihestunde. »In die Kirche gehe ich morgens, um Komödien zu schauen, abends ins Theater, um mich an der Predigt zu erbauen«, wie der Spötter Heinrich Heine schon 1826 schrieb. ... Diese Feier- und Weihestunden in den Theatern, Museen und Konzerten wurden rasch zur leeren Selbstrepräsentation des Bürgertums, zum Sehen und Gesehenwerden.« (Wagner 2005: 19) Das war aber fast ein Jahrhundert lang tabuisiert, Kulturpolitik war vor allem auf derart verstandene Institutionen zentriert.

Die Neue Kulturpolitik hat sich schon früh dagegen gewandt, das Publikum in »Weihestunden« zu entführen, und dafür plädiert, Kultur als »alltägliche Angelegenheit« zu sehen: »Kultur ist keine Walhalla, der sich der Geist devot zu nähern hätte«, heißt es dazu im »Bürgerrecht Kultur« (Glaser/Stahl 1983: 39). Die Institution stand in dieser Sicht nicht länger im Mittelpunkt, sondern ihre »Nutzer«. Nicht mehr sie sollten sich der Institution unterwerfen, sondern die Institution für sie da sein. Nicht das singuläre Kunsterlebnis »Eingeweihter«, sondern die Vermittlung von Bildungsprozessen für alle wurde betont.

Entsprechend wurde auch für die Professionalisierung der Vermittlung von Kunst anstelle deren bloßer Präsentation plädiert – eben für die Forcierung der Kulturellen Bildung als Teil des öffentlichen Kulturangebots.

Das heute zunehmende Interesse am Publikum zeigt sich auch im wachsenden Interesse an der Publikums- und Besucherforschung, nachdem sie ebenfalls sowohl von der Kulturpolitik wie von den öffentlich getragenen Kulturinstitutionen lange weitgehend ignoriert wurde. Eine Ausnahme bilden hier nur die öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten, die sich mit ihren privaten Konkurrenten schon früh auf gemeinsame Untersuchungen der Zuschauer und ihrer Mediennutzungen verständigt haben. Dabei haben die »unterschiedlichen Entwicklungen beim Kulturpublikum ... ihre Ursachen nicht allein im Kulturbereich im engen Sinn, sondern sind auch Ausdruck tiefer liegender gesellschaftlicher und kultureller Veränderungen. Das betrifft zum einen die Vervielfachung der kulturellen Angebote durch die rasche Entwicklung der audiovisuellen Medien und neuen Kommunikationstechnologien sowie einen insgesamt immens angewachsenen Freizeitsektor mit vielfältigen neuen Angeboten von Freizeitparks und »Kinowelten« über Eventtourismus und Erlebnisgastronomie bis zu immer ausgefeilteren Angeboten des Home Entertainments. Hierzu gehören auch umfangreiche Angebotserweiterungen im traditionellen Bereich der Festivals, Festspiele und Konzerte sowie eine weiterhin wachsende Zahl von Museen unterschiedlichster Art, Theaterspielstätten und Konzertsälen.« (Wagner 2005: 12) Zu den »tiefer liegenden gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungen« gehört auch der bereits mehrfach angesprochene sich in den letzten Jahrzehnten vollziehende Wertewandel und die damit verbundene Enttraditionalisierung kultureller Interessen und das zunehmende Unverständnis gegenüber überkommenen Kategorisierungen wie »E«- und »U«-Musik oder »Hoch«- und »Populärkultur«.

Auf der anderen Seite werden auch die Schnittstellen Kultur, Bildung und Gesellschaft von der Forschung stärker beachtet. Mit der Entdeckung der Pluralität der Bildungsorte wurde auch dieses Themenfeld interessant: »In der deutschen Jugendforschung der letzten zehn oder zwanzig Jahre hat Bildung überhaupt keine Rolle gespielt. ... Alle glauben, PISA sei eine Schulstudie gewesen. Sie ist zwar in der Schule durchgeführt worden, und es wurde die Leistungsfähigkeit von Kindern in Themenbereichen abgefragt, die sich faktisch auch um schulische Themengebiete ranken, aber es ist keineswegs gesagt, dass sie das, was sie können, auch in der Schule gelernt haben.« (Rauschenbach 2004) Hier zeichnet sich erneut das Bild eines neuen Bildungssystems und -verständnisses ab, das viele unterschiedliche Lernorte, Lernkontexte, Lernprozesse und Organisationsformen anerkennt und beginnt, nach deren Vernetzung zu suchen.

5.5 Perspektiven

Kulturelle Bildung wird bekanntlich »arbeitsteilig« betrieben und ist unterschiedlichen Politikfeldern zugeordnet. Drei Bereiche sind dabei wesentlich:

- die Jugendpolitik – § 11 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) benennt »kulturelle Bildung« explizit als ihre Aufgabe. Dazu gehören Jugendkunst- und Musikschulen sowie andere außerschulische Ansätze,
- die Bildungspolitik (Schulen und Hochschulen, Weiterbildungseinrichtungen),
- die Kulturpolitik (Kultureinrichtungen wie Theater und Museum).

Die Aktivitäten und Angebote überlagern sich teilweise, viele Einrichtungen und Akteure sind in der Regel auf mehreren dieser Felder aktiv. Die Angebote reichen von traditionellen Spartenangeboten wie Theater und Kunst bis zu neuen Praxisformen, etwa im Tanz, im Rahmen von soziokulturellen Zentren oder Schulen, lokalen Geschichtswerkstätten oder Jugendkunstschulen, die zahlreiche Angebote »unter einem Dach« versammeln und sich damit deutlich von den Musikschulen traditioneller Prägung unterscheiden. Ebenso unterschiedlich wie die inhaltlichen Programme sind die Organisationsformen der Trägerschaft der Einrichtungen. Sie reichen von öffentlicher Trägerschaft als Verwaltungseinheit, Regie- oder Eigenbetrieb bis zum privat geführten Verein oder einer gemeinnützigen GmbH. Die Pluralität, die sich unter dem Begriff Kulturelle Bildung zusammenfindet, ist nur schwer auf einen Nenner zu bringen. Mit der Zuordnung zu verschiedenen Bereichen (schulisch, außerschulisch, Teil einer Kultureinrichtung, KJHG usw.) verbinden sich trotz vieler Übereinstimmungen immer auch unterschiedliche Handlungsoptionen, Methoden und Schwerpunkte.

Diese Differenziertheit erschwert Übersicht und Transparenz und macht eine Vernetzung sinnvoll, wie sie beispielsweise der *Deutsche Städtetag* bereits in den siebziger Jahren des vorherigen Jahrhunderts von den kommunalen Kultureinrichtungen gefordert hat. Dadurch dürfte auch der in der Fachdiskussion verstärkt verlangten vorrangigen Orientierung der Bildungsangebote an den Lebenswelten der Zielgruppen statt an den Interessen der Institutionen einfacher Rechnung zu tragen sein.

Angesichts der Vielfalt der Ansätze, die der Begriff der Kulturellen Bildung umfasst, erscheint es sinnvoll, den zentralen Leitsatz »mit/für/durch Kunst/Kultur lernen« zu differenzieren und einzelne Felder deutlicher herauszuarbeiten.

Die teilweise noch verwendete Begrifflichkeit der musischen oder musisch-kulturellen Bildung (s. Kap. 2) sollte aufgegeben werden. Stattdessen wäre die »Scharnierfunktion« der Kulturellen Bildung »zwischen Breite und Spitze, jung und alt, Wirtschaft und Gesellschaft, Bürgern und Politik« (Kamp 2004: 2) zu betonen und darüber hinaus ausdrücklich hervorzuheben, dass Kultur und Kunst sich nicht auf die von Staat und Kommunen vorgehaltenen Angebote beschränken – die Realität der Lebenswelten sollte auch hier ernst genommen werden. Die Zukunft der Kulturellen Bildung hängt deshalb nicht nur von ihrer gegebenenfalls erweiterten formalen Verankerung in institutionellen und außer-institutionellen Feldern – etwa als Teil der kreativen Schulfächer oder im Rahmen kulturpädagogischer Dienste, in der außerschulischen Bildung oder in den Angeboten der Weiterbildung – ab. In Rechnung zu stellen ist ihre wachsende Bedeutung vor dem Hintergrund des bereits skizzierten Relevanzgewinns der nonformalen und informellen Bildung. Kulturelle Bildung ist und bleibt eine gesellschaftspolitische Herausforderung.

Nicht zuletzt bleibt zu fragen, welche Bedeutung ihr im Rahmen perspektivischer kulturpolitischer Überlegungen zukommen soll, zumal eben auch im Kultursektor »nonformale« und »informelle« Angebote – oder anders ausgedrückt, nicht-staatlich oder nicht-kommunal getragene, kulturwirtschaftliche Veranstaltungen – auszumachen sind, die ihre Dominanz auf dem Kulturmarkt aller Wahrscheinlichkeit nach noch ausbauen werden⁴⁴. Wünschenswert für das »Publikum von morgen« sind Qualifikationen für die Nutzung und

44 Nach Schätzungen macht der Anteil der privatwirtschaftlich finanzierten Kultur in Deutschland zwischen 80 und 90 Prozent des Kulturangebots aus. Dabei werden auch Teile der so genannten Hochkultur kulturwirtschaftlich erbracht – etwa auf dem Kunst- oder Literaturmarkt.

Bewertung *aller* kulturellen und künstlerischen Offerten, wie sie eben im Rahmen der kulturellen Bildung vermittelt werden (sollen) (etwa Zacharias 2005: 379ff.).

Für die Zukunft der kulturpolitischen Entwicklung sind verschiedene Szenarien denkbar, bei denen neben den bereits skizzierten gesellschaftlichen Umbrüchen insbesondere der demographische Wandel (Schirrmacher 2004) und die damit verbundene Schrumpfung der Infrastruktur (Häußermann 2005) sowie die desolate Entwicklung der Staats- und Gemeindefinanzen zu berücksichtigen sind. Ein Ende der chronischen Finanzkrise der Kommunalhaushalte ist derzeit nicht absehbar, wobei die Kommunen wesentlich für die kulturpolitischen Leistungen aufkommen.

Zuvörderst steht damit »das historische Modell einer ›Kultur für alle« zur Disposition, das seine »begrenzte Wirksamkeit« seit den 1970er Jahren wesentlich aus den seinerzeitigen Zuwächsen der Haushalte speiste, ohne nachhaltig strukturelle Veränderungen im kulturpolitischen Kernbereich bewirken zu können.

Die mit der aktuellen Finanzkrise einhergehenden Einschnitte und Kürzungen treffen aber nun zunächst und vor allem die »neuen« Einrichtungen und damit die kulturelle Bildung: »Die Kürzungen werden ... zu einer Revision der Reformphase führen, wenn nicht neue Konzepte und Modelle entwickelt werden ... Anders ausgedrückt: Können die knapperen Finanzmittel so konzentriert werden, dass das Grundmotiv der Reformphase (die Chancengleichheit) ... gewahrt und weiter verfolgt wird ...?« (Göschel 2005b: 25)

Damit ist eine der zentralen kulturpolitischen Fragestellungen der nächsten Jahre benannt. Ihre Beantwortung wird entscheidend davon abhängen, inwieweit Kulturpolitik sich auch als Bildungspolitik in und außerhalb der Kulturinstitutionen begreift und Bildungspolitik die kulturelle Dimension von Bildung in einem umfassenden, nicht auf die traditionellen Orte Schule, Kindertagesstätte und Hochschule bezogenen Sinne stärker einbezieht, denn »Bildung ist«, wie oben Adorno zitiert wurde, »nichts anders als Kultur nach der Seite ihre subjektiven Zueignung«.

Anhang

Anhang 1

Drittes Gesetz zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes; Gesetz zur Förderung der Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit und des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes – Kinder- und Jugendförderungsgesetz – (3. AG-KJHG – KJFöG), Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen – Nr. 37 v. 20. Okt. 2004 (Auszüge)

§ 2 Grundsätze

Die Kinder- und Jugendarbeit soll durch geeignete Angebote die individuelle, soziale und kulturelle Entwicklung junger Menschen unter Berücksichtigung ihrer Interessen und Bedürfnisse fördern. Sie soll dazu beitragen, Kindern und Jugendlichen die Fähigkeit zu solidarischem Miteinander, zu selbst bestimmter Lebensführung, zu ökologischem Bewusstsein und zu nachhaltigen umweltbewußtem Handeln zu vermitteln. Darüber hinaus soll sie zu eigenverantwortlichem Handeln, zu gesellschaftlicher Mitwirkung, zu demokratischer Teilhabe, zur Auseinandersetzung mit friedlichen Mitteln und zu Toleranz gegenüber verschiedenen Weltanschauungen, Kulturen und Lebensformen befähigen.

§ 4 Förderung von Mädchen und Jungen/Geschlechterdifferenzierte Kinder- und Jugendarbeit

Bei der Ausgestaltung der Angebote haben die Träger der öffentlichen und freien Jugendhilfe die Gleichstellung von Mädchen und Jungen als durchgängiges Leitprinzip zu beachten (Gender Mainstreaming). (...)

§ 5 Interkulturelle Bildung

Die Kinder- und Jugendarbeit, die Jugendsozialarbeit und der erzieherische Kinder- und Jugendschutz sollen in ihrer inhaltlichen Ausrichtung den fachlichen und gesellschaftlichen Ansprüchen einer auf Toleranz, gegenseitiger Achtung, Demokratie und Gewaltfreiheit orientierten Erziehung und Bildung entsprechen. Sie sollen die Fähigkeit junger Menschen zur Akzeptanz anderer Kulturen und zu gegenseitiger Achtung fördern.

§ 6 Beteiligung von Kindern und Jugendlichen

(1) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben dafür Sorge zu tragen, dass Kinder und Jugendliche entsprechend ihrem Entwicklungsstand in den sie betreffenden Angelegenheiten rechtzeitig, in geeigneter Forum und möglichst umfassend unterrichtet sowie auf ihre Rechte hingewiesen werden. (...)

(2) Kinder und Jugendliche sollen an allen ihren Interessen berührenden Planungen, Entscheidungen und Maßnahmen, insbesondere bei der Wohnumfeld- und Verkehrsplanung, der bedarfsgerechten Anlage und Unterhaltung von Spielflächen sowie der baulichen Ausgestaltung öffentlicher Einrichtungen in angemessener Weise beteiligt werden.

(...)

§ 7 Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule

(1) Die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe und die Träger der freien Jugendhilfe sollen bei der Erfüllung ihrer Aufgaben mit den Schulen zusammenwirken. Sie sollen sich insbesondere bei schulbezogenen Angeboten der Jugendhilfe abstimmen.

(...)

§ 9 Kinder- und Jugendförderplan des Landes

(1) Das Ministerium erstellt für jede Legislaturperiode einen Kinder- und Jugendförderplan. Dieser soll die Ziele und Aufgaben der Kinder- und Jugendförderung auf Landesebene beschreiben und Näheres über die Förderung durch das Land enthalten. Die Träger der öffentlichen und freien Jugendhilfe sollen bei den Planungen einbezogen werden.

(...)

(3) Der Kinder- und Jugendförderplan stützt sich auf die Erfassung der Wünsche, Interessen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen. Er soll so gestaltet werden, dass er neue Entwicklungen in deren Lebenslagen flexibel einbeziehen kann. Dabei sind die Ergebnisse des einmal in jeder Legislaturperiode durch die Landesregierung zu erstellenden Kinder- und Jugendberichtes einzubeziehen.

(...)

§ 10 Schwerpunkte der Kinder- und Jugendarbeit

(...)

3. die kulturelle Jugendarbeit. Sie soll Angebote zur Förderung der Kreativität und Ästhetik im Rahmen kultureller Formen umfassen, zur Entwicklung der Persönlichkeit beitragen und jungen Menschen die Teilnahme am kulturellen Leben der Gesellschaft erschließen. Hierzu gehören auch Jugendkunst- und Kreativitätsschulen.

(...)

6. die medienbezogene Jugendarbeit. Sie fördert die Aneignung von Medienkompetenz, insbesondere die kritische Auseinandersetzung der Nutzung von neuen Medien.

7. die interkulturelle Kinder- und Jugendarbeit. Sie soll die interkulturelle Kompetenz der Kinder und Jugendlichen und die Selbstvergewisserung über die eigene kulturelle Identität fördern.

§ 16 Landesförderung

(1) Das Ministerium fördert die Kinder- und Jugendarbeit, die Jugendsozialarbeit und den erzieherischen Kinder- und Jugendschutz auf der Grundlage des Kinder- und Jugendförderplans nach Maßgabe des Haushalts. Jährlich sind hierfür Mittel in Höhe von 96 Mio. Euro, zunächst befristet bis zum 31. 12. 2010, bereit zu stellen.

(2) Der Kinder und Jugendförderplan soll die Förderung der in den Bereichen dieses Gesetzes auf Landesebene tätigen Träger der freien Jugendhilfe, die bestehenden landeszentralen Zusammenschlüsse der freien Jugendhilfe sowie der örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe umfassen. Gefördert werden insbesondere Maßnahmen, Einrichtungen sowie projektbezogene pädagogische Ansätze.

(...)

§ 17 Förderung der Träger der freien Jugendhilfe

(1) Die Förderung der Träger der freien Jugendhilfe umfasst insbesondere Zuwendungen zu den Personal- und Sachkosten der in der kommunalen Jugendhilfeplanung oder im Kinder- und Jugendförderplan des Landes aufgenommenen Einrichtungen, Angebote und Projekte. Die Förderung soll 85 % der Gesamtaufwendungen nicht überschreiten.

(...)

§ 19 Qualitätsentwicklung, Modellförderung

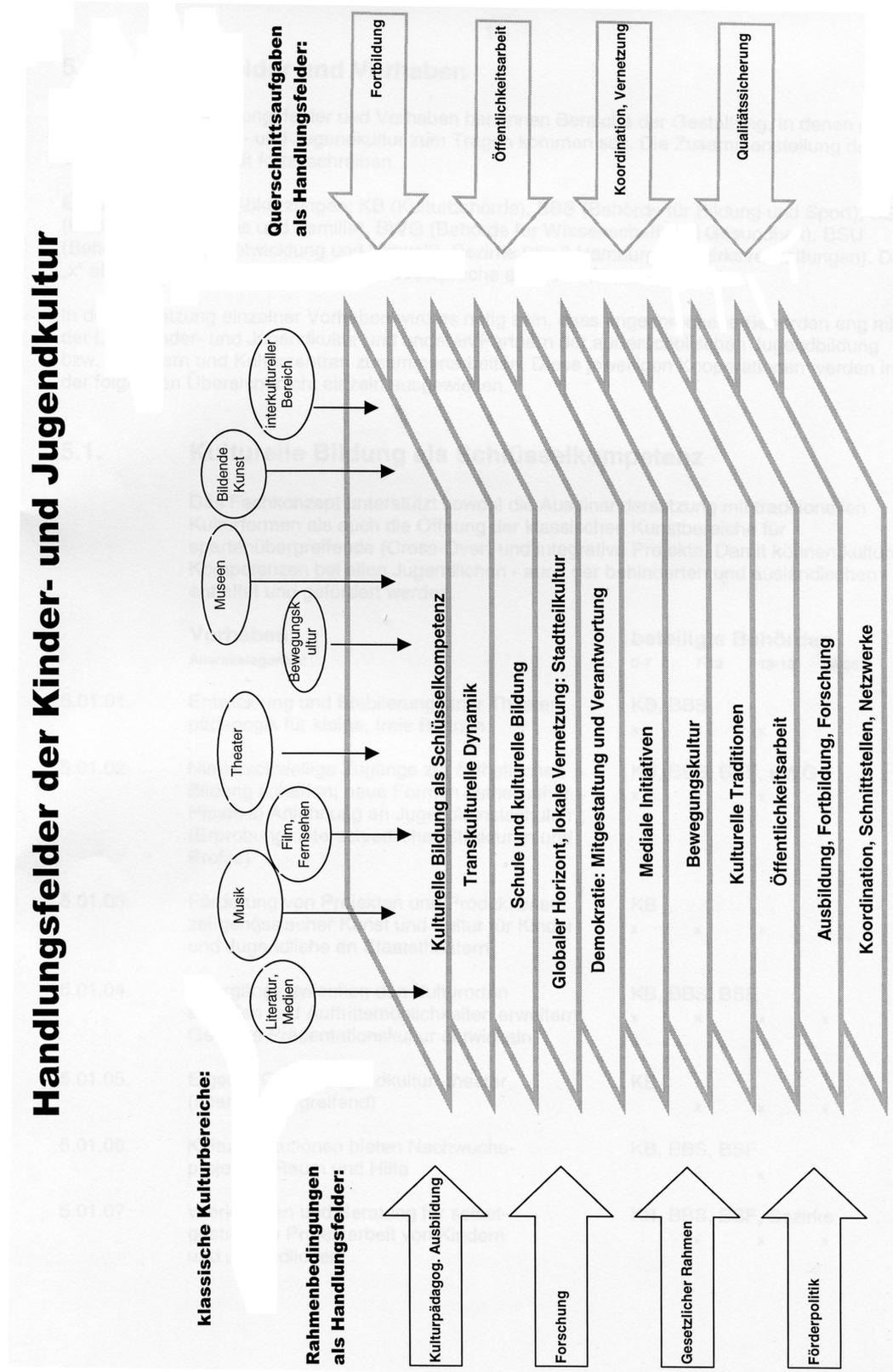
Zur Reflexion und Fortentwicklung der Angebote und Strukturen in der Kinder- und Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit und des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes fördert das Ministerium insbesondere

1. auf Landesebene jugendpolitisch bedeutsame Veranstaltungen, Veröffentlichungen und Untersuchungen,
2. Maßnahmen zur Erprobung zukunftsweisender Initiativen, die nach ihrer Zielvorstellung, nach Inhalt und Methode der Durchführung geeignet sind, Anregungen und Anstöße zu geben sowie

neue Projekte an der Schnittstelle von Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit zu anderen Politikfeldern und Modelle zur Schaffung von Ganztagsangeboten für Kinder im schulpflichtigen Alter, insbesondere in der Altersgruppe der 10–14-Jährigen.

Anhang 2

Handlungsfelder der Kinder- und Jugendkultur



Quelle: Frömming 17

Literatur

(sämtliche Internet-Links. soweit nicht anders vermerkt. wurden am 18. Juli 2005 überprüft und ggf. aktualisiert)

Zitierte Literatur

- Adorno, Theodor W. (1959/1997). Theorie der Halbbildung. ders.: Soziologische Schriften I (93-121). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ahnen, Doris (2005). Wie engagieren sich die Länder in der kulturellen Bildung? Deutscher Kulturrat (Hrsg.) (2005). Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion. Konzeption Kulturelle Bildung III (284-288). Berlin.
- Arbeitsgruppe Zukunft von Theater und Oper in Deutschland (2002). Bündnis für Theater: Wir brauchen einen neuen Konsens. Zwischenbericht der Arbeitsgruppe. berufen von Bundespräsident Johannes Rau. Vorgelegt am 11. Dezember 2002 in Schloss Bellevue. (Ms).
- Bade, Klaus J./Oltmer, Jochen (2004). Normalfall Migration. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- BBK: Homepage: Arbeitsplatz Kunst. Bildung/Ausbildung. (o.A.). Online im Internet: <http://www.bbk-bundesverband.de/Texte/1seite.htm>.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration. Flüchtlinge und Integration (2005). Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration. Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin: Selbstverlag.
- Bensel, Norbert (2002). Arbeitszeit. Weiterbildung. Lebenszeit – Neue Konzepte Deutschland im Wandel. Online im Internet: [http://www.wissensgesellschaft.org/themen/wissensoekonomie/arbeitszeit.pdf#search=\(Norbert%20Bensel%20Arbeitszeit.%20Weiterbildung.%20Lebenszeit\)](http://www.wissensgesellschaft.org/themen/wissensoekonomie/arbeitszeit.pdf#search=(Norbert%20Bensel%20Arbeitszeit.%20Weiterbildung.%20Lebenszeit)).
- Bibliothek und Information Deutschland (2004). Potentiale erkennen. Fähigkeiten fördern. Ressourcen nutzen. BIBB Forschungsprojekt untersucht spezifische Kompetenzen von Migrantinnen und Migranten. Gewerkschaftliche Bildungspolitik. (2004). Heft 4. 42.
- BID (2005). Jahresbericht für die Zeit vom Januar 2004 bis März 2005. Erstattet vom Sprecher der BID. Dr. Georg Ruppelt. April 2005. Online im Internet: <http://www.bideutschland.de/dokumente/Jahresbericht%202004-05.pdf>.
- BID (2005). Pressemitteilung: Herausforderungen für die europäische Informationsgesellschaft. 12.1.2005. Online im Internet: <http://www.bideutschland.de/cgi-local/nachrichtenanzeige.pl?DAT=2005-01-12&W=>.
- BID (2005c). Manifest für Schulbibliotheken. Lehren und Lernen mit der Schulbibliothek. Online im Internet: http://www.bideutschland.de/seiten/publik-vortr/SMT_dt.pdf. Abdruck in: Deutscher Kulturrat (2005). Kulturelle Bildung in der Bildungsdiskussion. Konzeption Kulturelle Bildung III. Berlin. (427-430)
- Bildungsqualität ist Zukunftsqualität. Die katholischen Jugendverbände bieten die Kooperation mit Schule an. Beschluss der BDKJ-Hauptversammlung vom 8.-11. Mai 2003. Online im Internet: http://www.bdkj.de/behindert/position/2003_zukunftsqualitaet.pdf.
- BJKE (2005). Ganzheitlich bilden. 12 Positionen zur Kooperation mit Ganztagschule. Online im Internet: <http://www.bjke.de/downloads/12punkte.rtf>.
- Blaha, Peter (2002). Wiener Staatsoper: vom Wiener Stehplatz zum Kinderzelt. Kulturdezernat der Stadt Leipzig/Kulturpolitische Gesellschaft (Hrsg.). jugendkultur : kontrapunkt : e-kultur. Fachtagung 2002 (8-10). Bonn: Kulturpolitische Gesellschaft.
- Bolwin, Rolf (2004). Begrüßung. Deutscher Bühnenverein/ Kulturwissenschaftliches Institut Essen (Hrsg.) (2005). Zukunft durch ästhetische Bildung. Dokumentation des Symposium in Dortmund, 8. Mai 2004. Köln. (12-15).
- Braun, Eckhard (2005). Jugend als Kulturpublikum. Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.). Jahrbuch für Kulturpolitik 2005: Thema: Kulturpublikum (359-372). Essen: Klartext.
- Brettschneider, Wolf-Dietrich (2004). Sportunterricht in Deutschland – erste Ergebnisse der SPRINT-Studie. Paderborn. (Ms.).
- Brunn, Anke/Neumann-Schultheis, Anne (2004). Tanzsymposium NRW 2004: Politik für Tanz in finanziell schwierigen Zeiten. Vorwort. Online im Internet: <http://tanznrw.de/tanztexte/Vorbemerkungen.pdf>.
- BUFT: Freies Theater im neuen Jahrtausend – Versuch einer Standortbestimmung (o. J.). Online im Internet: <http://www.freie-theater.de/downloads/grundsatz.pdf>.

- Bulmahn, Edelgard (2001). Zur Entwicklung der kulturellen Bildung. Bundesministerin Edelgard Bulmahn beantwortet Fragen der Kulturpolitischen Gesellschaft. Kulturpolitische Mitteilungen. Heft 94 (III). 27–30.
- Bulmahn, Edelgard (2005a). Eröffnungsrede auf dem zweiten Ganztagschulkongress des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung am 2. und 3. September 2005 in Berlin. Online im Internet: <http://www.ganztagsschulen.org/4055.php>.
- Bulmahn, Edelgard (2005b). Was leistet der Bund für die kulturelle Bildung? Deutscher Kulturrat (Hrsg.) (2005). Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion. Konzeption Kulturelle Bildung III (279-283). Berlin.
- Bund Deutscher Amateurtheater (2004). Kinder spielen Theater. Für die Stärkung eines Arbeitsfeldes der kulturellen Bildung von Kindern. Resolution vom 31.10.2004. Online im Internet: <http://www.bdat-online.de/modules.php?name=News&file=article&sid=41>. Abdruck in: Deutscher Kulturrat (2005). Kulturelle Bildung in der Bildungsdiskussion. Konzeption Kulturelle Bildung III. Berlin. (418-421)
- Bund deutscher Kunsterzieher (2003). Resolution gegen den Abbau kultureller und künstlerischer Bildung. Online im Internet: <http://www.bunddeutscherkunsterzieher.de/xmentor/pub/article.php?artid=1067>.
- Bund deutscher Kunsterzieher e.V. (1995). Kunst und ästhetische Erziehung in der Schule der Zukunft. Sonderdruck der BDK-Mitteilungen 2/1995.
- Bund deutscher Kunsterzieher e.V. (1998). Materialien BDK 5. Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Positionspapier der Arbeitsgruppe Primarstufe. Sonderdruck der BDK-Mitteilungen 3/98.
- Bund deutscher Kunsterzieher e.V. (2003). Bildung ohne Bilder bildet nicht. Zur Zukunft der Kunst- und Kulturpädagogik. Resolution zum kunstpädagogischen Kongress in München 5. bis 7.12.2003. Online im Internet: <http://www.bdk-online.info/xmentor/media/1,1070919337.pdf>.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2004). Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs. Nürnberg: Selbstverlag.
- Bundesjugendkuratorium (2002). Bildung ist mehr als Schule – Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Bonn/Berlin/Leipzig: Online im Internet: http://www.dji.de/bjk/Gemeinsame_Erklaerung.pdf.
- Bundesjugendkuratorium (2004). Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche. Bonn: Selbstverlag. 28 S.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (1998). Delphi-Befragung 1996/1998. Abschlussbericht zum Bildungs-Delphi – Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. München: Selbstverlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2004). Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin: Selbstverlag.
- Bundesverband Darstellendes Spiel (2004). Selbstdarstellung auf der Internetseite. Online im Internet: <http://www.bvds.org/Relaunch/positionen.php>.
- Bundesverband Darstellendes Spiel (2004): Grundsatzerklärung des BVDS vom November 2004. Online im Internet: http://www.kultur-macht-schule.de/fileadmin/pdf/BVDS_Grundsatzerklaerung.pdf.
- Bundesverband der deutschen Kinder- und Jugendmuseen (2000). Stellungnahme zur PISA-Studie. Online im Internet: <http://www.bv-kindermuseum.de/PISA.htm>.
- Bundesverband Jugend und Film e.V. (BJF)/Angelika Birk Vorsitzende (2003). Den Schulfilmkanon um Filme für Kinder ergänzen! Online im Internet: <http://www.bjf.info/bjf/presse/kinderfilmkanon.htm>.
- Bundesverband Museumspädagogik e.V. (2004). Zum Bildungsauftrag der Museen. Stellungnahme der Bundesverbandes Museumspädagogik e.V. 24.4. Online im Internet: <http://www.museumspaedagogik.org/BVMP-KMK-Stellungnahme.pdf>.
- Bundesverband Theaterpädagogik e.V. (2004). Jahresbericht des Vorstandes. Aufgaben und Aktivitäten 2003. Köln: Selbstverlag.
- Bundesverband Theaterpädagogik e.V. (2004). Theater mit Kindern muss zum unverzichtbaren Bestandteil ästhetischer Bildung werden – überall in Deutschland. Resolution anlässlich des ersten Deutschen Kindertheater-Fest vom 28. bis 31. Oktober 2004 in Rudolstadt. Online im Internet: www.but.bkj.de/Aktuelles/Resolution/resolution.html.
- Bundesverband Theaterpädagogik e.V. (2005). Berufsbild. Online im Internet: <http://www.but.bkj.de/Berufsbild/berufsbild.htm>.

- Bundesvereinigung Deutscher Musikverbände (2004). Stuttgarter Thesen zur Kulturpolitik. Antrag an die Vollversammlung der Bundesvereinigung Musikverbände, am 8. Mai 2004. Online im Internet: http://www.bdbv-online.de/servlet/de.blueorange.xred.util.GetFile/Stuttgarter+Thesen?db=oberm&tbl=int_xredfile&key=id&keyval=122637&imgcol=xred_file.
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ)/Deutscher Kulturrat (DKR) (2004). Stellungnahme zur öffentlichen Expertenanhörung der Enquete-Kommission Kultur in Deutschland des Deutschen Bundestags zur kulturellen Bildung am 8. März 2004. Online im Internet: <http://www.kulturrat.de/detail.php?detail=233&rubrik=5>.
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.) (2000). Bildungspolitisches Positionspapier der BKJ. Weimarer Erklärung zur Zukunft von Bildung und Kultur. Remscheid.
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.) (2003). Kinder und Jugendliche stärken. Zum Gestaltungsauftrag der Träger kultureller Kinder- und Jugendbildung. Jugendpolitisches Positionspapier. Verabschiedet auf der Mitgliederversammlung des BKJ vom 5.10.2003. Online im Internet: <http://www.bkj-remscheid.de/fileadmin/downloads/jugendkulturbildung/jupospapier.pdf>
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.) (2004). Berliner Positionspapier zur kulturellen Jugendbildung in Europa. Verabschiedet auf der Mitgliederversammlung des BKJ am 2.10.2004. Online im Internet: http://www.bkj-remscheid.de/index.php?id=14&backPID=14&begin_at=7&swords=kulturelle%20jugendbildung&tt_news=1319
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (2005). Rückblick auf die Fachtagung Anders Lernen. aber wie? Online im Internet: www.bkj.de.
- Bundesvereinigung Soziokultureller Zentren (2003). Position der Bundesvereinigung Soziokultureller Zentren e.V. zur aktuellen Bildungsdebatte (beschlossen auf der Mitgliederversammlung am 24.09.2003). Online im Internet: http://www.soziokultur.de/_seiten/1065020161.htm.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1977). Musisch-kulturelle Bildung: Ergänzungsplan zum Bildungsgesamtplan. 2 Bde. Stuttgart: Selbstverlag.
- BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN (1994). Die Zukunft ist grün. Grundsatzprogramm von BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN. Kulturpolitische Mitteilungen. Heft 97 (II/2002). 63–64.
- BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN (2002). Grün wirkt! Unser Wahlprogramm 2002-2006. Online im Internet: <http://archiv.gruene-partei.de/bdk/wiesbaden2002/beschluss/wp/wahlprogramm2002-web.pdf>.
- BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN (2004). Vorfahrt für Bildung – Strategien für ein besseres und gerechteres Bildungssystem. Beschluss Bildungspolitik des 1. Ordentlichen Länderrats vom 08. Mai 2004 in Berlin. Online im Internet: http://www.gruene-partei.de/cms/files/dokbin/35/35898.beschluss_bildungspolitik.pdf.
- Burmeister, Hans-Peter (Hrsg.) (2003). Schulen ans kulturelle Netz! Kooperationen zwischen kultureller Weiterbildung und Ganztagsschule. Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum (Loccumer Protokolle. 07/03).
- CDU/CSU (1994). Grundsatzprogramm der CDU Deutschlands. Freiheit in Verantwortung. beschlossen vom 5. Parteitag der Christlich Demokratischen Union Deutschlands am 21. – 23. Februar 1994 in Hamburg. Online im Internet: www.cdu.de/doc/pdf/grundsatzprogramm.pdf.
- Colardyn, Danielle/Bjornavold, Jens (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. European Journal of Education. Vol. 39. No. 1. Online im Internet: http://www.jugendpolitikineuropa.de/static/common/jp_download.php/237/validation_formal_informal_learning.pdf.
- Deutsche Bischofskonferenz (1996). Kirche und Bildungsarbeit. Online im Internet: http://dbk.de/stichwoerter/fs_stichwoerter.html.
- Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen e.V. (Hrsg.) (2004). Bericht über die menschliche Entwicklung 2004. Kulturelle Freiheit in unserer Welt der Vielfalt. Kurzfassung. Berlin: Selbstverlag.
- Deutsche Literaturkonferenz (2004). Sieben Göttinger Thesen der Deutschen Literaturkonferenz zu Literatur und Kultureller Bildung in der Bildungsreformdiskussion. Online im Internet: <http://www.literaturkonferenz.de/home.html>, unter: Mitteilungen, Stellungnahmen. Abdruck in: Deutscher Kulturrat (2005). Kulturelle Bildung in der Bildungsdiskussion. Konzeption Kulturelle Bildung III. (408-413).

- Deutsche UNESCO-Kommission (2003). Nachhaltigkeit lernen. Hamburger Erklärung der Deutschen UNESCO-Kommission zur Dekade der Vereinten Nationen: Bildung für nachhaltige Entwicklung. (2005 – 2014). Online im Internet: <http://dekade.org/hintergrundmaterial/HamburgerErklaerung.pdf>.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2003). Nachhaltigkeit lernen. Hamburger Erklärung der Deutschen UNESCO-Kommission zur Dekade der Vereinten Nationen: »Bildung für nachhaltige Entwicklung. (2005 – 2014)«. Online im Internet: <http://dekade.org/hintergrundmaterial/HamburgerErklaerung.pdf>. Unesco heute. Heft 3-4/03. 23-24
- Deutscher Berufsverband für Tanzpädagogik e.V. (2005): Geschichte des Verbandes. Online im Internet: <http://www.dbft.de/geschichte.html>.
- Deutscher Bühnenverein (2003). Bündnis für Theater. 8.8.2003. Online im Internet: http://www.buehnenverein.de/presse/presse_details.php?id=117&art=position&start=0&qry=.
- Deutscher Bühnenverein (2004). Theaterstatistik 2002/2003. Köln: Selbstverlag.
- Deutscher Bühnenverein/Kulturwissenschaftliches Institut Essen (Hrsg.) (2005). Zukunft durch ästhetische Bildung. Dokumentation des Symposiums in Dortmund. 8. Mai 2004. Köln: Deutscher Bühnenverein.
- Deutscher Bundesjugendring (2004). Jugendpolitisches Eckpunktepapier – Bildung. Position der 77. Vollversammlung des Deutschen Bundesjugendringes am 3./4.12.2004 in Bremen. Online im Internet: <http://www.dbjr.de/index.php?m=4&pid=58&id=2004&>.
- Deutscher Bundestag (2005). Zwischenbericht der Enquete-Kommission Kultur in Deutschland. Kultur als Staatsziel. Drucksache 15/5560 (1.6.2005). Berlin: Selbstverlag.
- Deutscher Gewerkschaftsbund (1996). Die Zukunft gestalten. Grundsatzprogramm des DGB. beschlossen 1996. Online im Internet: <http://www.dgb.de/dgb/Grundsatzprog/anforderungen.html>.
- Deutscher Gewerkschaftsbund (2003). Qualifizierte Ausbildung für alle. Wie der DGB die Berufsbildung reformieren will. Online im Internet: http://www.dgb.de/themen/themen_a_z/abiszdb/abisz_search?kwd=Bildungspolitik&showsingel=1
- Deutscher Kulturrat (2002). Kulturelle Bildung in der Wissensgesellschaft. Zukunft der Kulturberufe. Berlin/Bonn: Selbstverlag.
- Deutscher Kulturrat (2004). Chancen der Kulturellen Bildung nutzen! Stellungnahme des Deutschen Kulturrates zum Ausbau der Ganztagschulen. Deutscher Kulturrat (2005): Kulturelle Bildung in der Bildungsdiskussion. Konzeption Kulturelle Bildung III. Berlin. (356-358). Online im Internet: <http://www.kulturrat.de/pdf/211.pdf>.
- Deutscher Kulturrat (2004). Kultur als Daseinsvorsorge! Erklärung vom 29.9.2004. puk. Nov.-Dez. 2004. 15-16. Online im Internet: <http://www.kulturrat.de/pdf/217.pdf>.
- Deutscher Kulturrat (2005). Kulturelle Bildung in der Bildungsdiskussion. Konzeption Kulturelle Bildung III. Berlin. 470 S.
- Deutscher Kulturrat (Hrsg.) (1988) Konzeption kulturelle Bildung. Positionen und Empfehlungen. Bonn: Selbstverlag.
- Deutscher Kulturrat im Auftrag der Fördergesellschaft für Kulturelle Bildung des Deutschen Kulturrates e.V. (Hrsg.) (1994). Kulturelle Bildung. Band 1: Konzeption Kulturelle Bildung. Analysen und Perspektiven. Essen: Klartext Verlag.
- Deutscher Musikrat (2003): Musik bewegt! Berliner Appell zur Musikalischen Bildung in Deutschland. Verabschiedet am 8.9.2003 auf dem Kongreß »Musik bewegt« in Berlin. Online im Internet: <http://www.pisa.bkj.de/pdf/berlinerappell.pdf>.
- Deutscher Musikrat (2004). Musik in der Ganztagschule – Positionspapier des Deutschen Musikrats. Online im Internet: <http://www.nmz.de/nmz/2004/06/leiter-dmr.shtml>. Abdruck in: Deutscher Kulturrat (2005). Kulturelle Bildung in der Bildungsdiskussion. Konzeption Kulturelle Bildung III. (403-405).
- Deutscher Musikrat (2005). Sieben Thesen zur Musik in der Schule. Musikforum 2/05. 51. Online im Internet: http://www.miz.org/artikel/musik_in_der_schule.pdf.
- Deutscher Städte- und Gemeindebund (Hrsg.) (2004). Stadt macht Schule. Entwicklungsperspektiven für die kommunale Schullandschaft. Gütersloh: Selbstverlag.
- Deutscher Städtetag (1973). Bildung und Kultur als Element der Stadtentwicklung. Deutscher Städtetag. Wege zur menschlichen Stadt. 17. Hauptversammlung des Deutschen Städtetages vom 2. bis 4.5.1973 in Dortmund. Köln: (Neue Schriften des Deutschen Städtetages. Heft 29).

- Deutscher Städtetag (1986). Stadt und Kultur. Köln: Kohlhammer (Neue Schriftenreihe des Deutschen Städtetags. Heft 55).
- Deutscher Städtetag (2003). Bildungsreform aus kommunaler Sicht. Positionspapier des Deutschen Städtetages zu den Konsequenzen aus der Pisa-Studie und den Empfehlungen des Forum Bildung. Online im Internet: <http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/beschlusse/4.pdf#search=<Bildungsreform%20aus%20kommunaler%20Sicht>>.
- Deutscher Städtetag (2003). Die Stadt der Zukunft. A. Leitbild: Stadt der Zukunft. B. Strategien zur Umsetzung des Leitbildes der Stadt der Zukunft – Beschluss der 32. ordentlichen Hauptversammlung des Deutschen Städtetages am 15. Mai 2003. Köln: Selbstverlag. Online im Internet: <http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/schwerpunkte/hv2003/22.pdf>
- Deutscher Städtetag (2004). Kulturausschuss des Deutschen Städtetages am 22./23. Mai in Schwetzingen: Jugendkunstschulen/Kulturpädagogische Einrichtungen als Elemente der kulturellen Jugendbildung in den Städten – Eine Orientierungshilfe.
- Deutscher Städtetag (2004). Vorbericht für die 124. Sitzung des Kulturausschusses des DST am 6./7. Mai 2004. TOP 5: Musisch-kulturelle Bildung in Deutschland. Konzeption eines Themenheftes. Köln: Selbstverlag.
- Deutscher Städtetag/Bettina Heinrich (2004). Kulturelle Vielfalt in der Stadtgesellschaft – Chance und Herausforderung für die kommunale Politik und kommunale Kulturpolitik. Ein Positionspapier des Kulturausschusses des Deutschen Städtetages. Köln: Selbstverlag.
- Deutscher Volkshochschulverband (2005). Stellungnahme des DVV zum Schlussbericht der Unabhängigen Expertenkommission ›Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft. dis.kurs. Heft 2/05. Beilage im Heft. 8 S.
- Döschner, Maike (2004). Ausblick – ›Visionen praktiziert – Strukturen einer zukünftigen Theaterpädagogik an Theatern. Korrespondenzen. Heft 45. 17–18.
- Drittes Gesetz zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes; Gesetz zur Förderung der Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit und des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes – Kinder- und Jugendförderungsgesetz – (3. AG-KJHG – KJFöG). Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen – Nr. 37 v. 20. Okt. 2004.
- Eichler, Kurt/Exner, Christine (2004). Kulturelle Bildung im Jugendförderungsgesetz Nordrhein-Westfalen. Kulturpolitische Mitteilungen. Heft 107 (IV). 38–41.
- Eicker, Gerd (2004). Fragenkatalog zur Expertenanhörung der Enquete-Kommission Kultur in Deutschland am 8. März 2004. Stellungnahme von Dr. Gerd Eicher. Vorsitzender des Verbandes deutscher Musikschulen (VdM). EK-Kultur K.-Drs. 15/037.
- Eickhoff, Mechthild (2003). Jugendkunstschule. Das Handbuch. Konzepte – Organisation. Ratgeber für kulturelle Initiativen und kulturpädagogische Einrichtungen. Unna: LKD-Verlag.
- EKD (2003). Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Einleitung. Online im Internet: http://www.ekd.de/EKD-Texte/1854_denkschrift_154_2.html.
- Ermert, Karl/Brinkmann, Annette/Lieber, Gabriele (Hrsg.) (2004). Ästhetische Erziehung und neue Medien. Zwischenbilanz zum BLK-Programm Kulturelle Bildung im Medienzeitalter. Wolfenbüttel: Bundesakademie für kulturelle Bildung (Wolfenbütteler Akademie-Texte. 17).
- Fietz, Yvonne (2005). Kulturmetropole Hamburg: Kulturelle Bühnen heller ausleuchten! Die großen und die kleinen!. Kulturpolitische Mitteilungen. Heft 108 (I).8.
- Fischer, Ernst Peter (2000). Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte. Berlin: Ullstein Taschenbuchverlag.
- Fiske, John (1997). Die kulturelle Ökonomie des Fantums. SpoKK (Hrsg.). Kursbuch Jugendkultur. Stile. Szenen und Identitäten vor der Jahrtausendwende (54–69). Mannheim: Bollmann.
- Flaig, Berthold Bodo/Meyer, Thomas/Ueltzhöffer, Jörg (1993). Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation. Bonn: Verlag J.H.W. Dietz Nachf.
- Fohrbeck, Karla (1982). Deutscher Kulturrat. Ein kurzer Überblick zur Gründungsgeschichte. Kulturpolitische Mitteilungen. Heft 18 (III/1982). 11–12.
- Frömming, Werner (verantw.) (2004). Fachkonzept Kinder- und Jugendkulturarbeit in Hamburg. Anlage zur Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft (Drucksache 18/649) – Hamburg im Juli 2004.
- Fuchs, Max (2003). Interkultur in der kulturellen Bildung. Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.). Jahrbuch für Kulturpolitik 2002/03. Thema: Interkultur (371–377). Essen: Klartext Verlag.

- Fuchs, Max (2004). Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion. Ergebnisse der bundesweiten Fachtagung des Deutschen Kulturrates am 29. und 30. September 2004 in Berpuk. November-Dezember 2004. 21-22.
- Fuchs, Max (2005). Grundversorgung kulturelle Bildung. Zur Rolle der Kommune. Heimo Liebich /Julia Marx /Wolfgang Zacharias (Hrsg.). Bildung in der Stadt. Kooperativ. Kreativ. Kommunal. München. 114-115.
- Ganztagsschule – in guter Form! (2004). Eine Stellungnahme des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Herausgeber: Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland. November.
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (2003). Medienkritik in der gesellschaftlichen Praxis. Ergebnisse des Kölner Werkstattgesprächs mit Institutionen der Medienbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 15.7.2003. Online im Internet: http://www.gmk-net.de/news_25.htm.
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur /Horst Niesyto /Ingeborg Philipper /Ida Pöttinger/ Fred Schell (o. J.). Positionspapier der Fachgruppe Kinder und Jugendliche. Online im Internet: <http://www.gmk-net.de/gmk04p01.htm>.
- Gesprächskreis Kultur der CDU Deutschland (2004). Kulturelle Bildung tut not. Positionspapier des Gesprächskreises Kultur der CDU Deutschland vom 29.6.2004. Kulturpolitische Mitteilungen. Heft 106 (III). 54-55.
- Giddens, Anthony (1995). Die Konsequenzen der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Glaser, Hermann/Stahl, Karl Heinz (1983). Bürgerrecht Kultur. Frankfurt am Main: Fischer.
- Glötz, Peter (2002). Bildungsziele für die Informationsgesellschaft. Im Internet: <http://www.wissensgesellschaft.org/themen/bildung/bildungsziele.pdf>.
- Göschel, Albrecht (1995). Die Ungleichzeitigkeit in der Kultur. Wandel des Kulturbegriffs in vier Generationen. Essen: Klartext Verlag.
- Göschel, Albrecht (2005). Demographie. Ökonomie und Wertewandel. Bedingungen zukünftiger Kulturpolitik. Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.). Jahrbuch für Kulturpolitik. Thema: Kulturpublikum (59-77). Essen: Klartext Verlag.
- Göschel, Albrecht (2005). Kommunale Kulturpolitik zwischen Bildungs- und Identitätspolitik. Margret Krannich / Ralf Zwengel (Hrsg.). Gesellschaftliche Perspektiven. Stadt und Staat. Jahrbuch der Heinrich-Böll-Stiftung Hessen 2004. Essen: Klartext Verlag.
- Haensel, Michael (2005). Interessengemeinschaft der Städte mit Theatergastspielen – Inthega. Hans-Peter Burmeister (Hrsg.). Und jedermann erwartet sich ein Fest. Die Zukunft des deutschen Theaters. 48. Loccumer Kulturpolitisches Kolloquium. Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum (175-179).
- Häußermann, Hartmut (2005). Umbauen und Integrieren – Stadtpolitik heute – Essay. Aus Politik und Zeitgeschehen 03/2005. 3-8; auch Online im Internet: <http://www.bpb.de/publikationen/EZQFJH.html>.
- Hebecker, Eike (2000). Der Kanon ist tot. es lebe das Leitmedium. taz. 6.12.2000.
- Hoffmann, Hilmar (1985). Kultur für morgen. Ein Beitrag zur Lösung der Zukunftsprobleme. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Hofmann, Werner (1999). Wie deutsch ist die deutsche Kunst ? Eine Streitschrift. Leipzig: E.A. Seemann Verlag.
- Höppner, Christian (2005). Musik kennt keine Grenzen – oder etwa doch? Fachtagung des Deutschen Musikrates: Musikland Deutschland – Wie viel kulturellen Dialog wollen wir? nmz 09/2005.
- Huber, Wolfgang (2002). Räume der Begegnung – Religion und Kultur in evangelischer Perspektive. Statement des Vorsitzenden der ad-hoc-Kommission Protestantismus und Kultur auf der Pressekonferenz in Berlin 2. September 2002. Online im Internet: http://www.ekd.de/vortraege/154_pm97_2002_religionundkultur.html.
- Hummel, Karlheinz /Monat, Monika /Schwarz, Christoph (2005). Auf dem Weg zum »Münchener Bildungsnetz«. Zur Fortschreibung des kommunalen Gesamtkonzepts »Kinder- und Jugendkulturarbeit« in München. Heimo Liebich /Julia Marx /Wolfgang Zacharias (Hrsg.). Bildung in der Stadt. Kooperativ. Kreativ. Kommunal. München. (30-43).
- Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.) (2004). Jahrbuch für Kulturpolitik 2004. Thema: Theaterdebatte. Essen: Klartext.
- Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.) (2005). Jahrbuch für Kulturpolitik 2005. Thema: Kulturpublikum. Essen: Klartext.

- INTEGA (2003). Aufruf zum Erhalt der von Ländern und Kommunen unterhaltenen selbständigen Kulturarbeit in Städten mit Theatergastspielen. März 2003 (Ms.). Darmstadt: Mykanee Verlag.
- Jeunesses Musicales Deutschland (2004). Resolution zur Lage der Orchester. Verabschiedet durch die Bundesdelegiertenversammlung der Jeunesses Musicales Deutschland am 7.11.2004. Online im Internet: http://miz.org/artikel/jmd_resolution_orchester.pdf.
- Jeunesses Musicales Deutschland (2005). Musikalische Bildungsnetzwerke. Resolution vom 25.5.2005. Online im Internet: http://213.214.11.72/jmd5/fileadmin/files/global_jmd/dokumente/2005-BV_-MuBiNetzwerke.pdf.
- Johanning, Horst (2004). Spielt nicht bei den Schmuttelkindern! Privattheater im Schraubstock von Kritik und Publikum. Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.). Jahrbuch für Kulturpolitik 2004. Thema: Theaterdebatte. Essen: Klartext (256-259).
- Jugendpolitik in Europa (2005). Inventur in Sachen Lernen: Die Bewertung von formalem, nicht-formalem und informellem Lernen im europäischen Vergleich 12.5.2005. Online im Internet: <http://www.jugendpolitikineuropa.de/themen/bildung/zertifizierung/news-174.html>.
- Kaiser, Klaus (2005). Für einen kulturellen Aufbruch in Nordrhein-Westfalen. Kulturpolitische Mitteilungen. Heft 108 (I/2005). 28–30.
- Kamp, Peter (2003). »Querschnittsaufgabe zur Zukunftssicherung«. Deutscher Städtetag veröffentlicht Orientierungshilfe »Jugendkunstschulen«. Kulturpolitische Mitteilungen. Heft 103 (IV). 7.
- Kamp, Peter (2004). Expertengespräch zur kulturellen Bildung am 8. März 2004. Antworten von Peter Kamp zum Fragenkatalog der Enquete-Kommission Kultur in Deutschland des Deutschen Bundestages (Ms.). Online im Internet: http://www.bundestag.de/parlament/kommissionen/kultur_deutsch/archiv/anhoerungen/peterkamp_kult_bildung.pdf.
- Kamp, Peter (2005). Haus mit vielen Fenstern. Zum Nutzungsprofil in 35 Jahren Jugendkunstschule. Kulturpolitische Gesellschaft (2005). Jahrbuch für Kulturpolitik 2005. Thema: Kulturpublikum. Bonn (159-170)
- Keuchel, Susanne (2005). Das Kulturpublikum zwischen Kontinuität und Wandel. Empirische Perspektiven. Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.). Jahrbuch für Kulturpolitik 2005. Thema: Kulturpublikum. Essen: Klartext. (111–125).
- Klaubert, Birgit (2005). Thesen für die Arbeitsgruppen Bildungspolitik und Kultur in der Kommune zu aktuellen Rahmenbedingungen für die Entwicklung von Jugend- und Breitenkultur. Online im Internet: http://sozialisten.de/politik/kommunal/soemmerda_thesen/pdf/soemmerda_kulturentwicklung.pdf.
- Kommt ein bundesweiter »Kulturrat«? Resolution (1981). Kulturpolitische Mitteilungen. Heft 14/15 (III/IV 1981). 15–16.
- Kommunikative Kunst. Zur 18. Bundestagung »Theaterpädagogik an Theatern« (2004). Schwerpunktthema. Korrespondenzen. Heft 45. 3–19.
- König, Gabriele (2002). Kinder- und Jugendmuseen. Genese und Entwicklung einer Museumsgattung. Opladen: Leske und Budrich. (Berliner Schriften zur Museumskunde. 16).
- Körper, Christian/ Schaffar, Andrea (2002). Identitätskonstruktionen in der Mediengesellschaft. Theoretische Anmerkungen und empirische Befunde. Online im Internet: http://www.mediamanual.at/mediamanual/themen/pdf/identitaet/41_Koerber_Schaffar.pdf.
- Kröger, Franz (2003). Situation und Aufgaben der interkulturellen Kulturarbeit in Nordrhein-Westfalen. Kurzfassung. Ms. Bonn: Institut für Kulturpolitik.
- Kulturausschuss des Deutschen Städtetages (2003). Jugendkunstschulen/ Kulturpädagogische Einrichtungen als Elemente der kulturellen Jugendbildung in den Städten. Eine Orientierungshilfe. Köln/Berlin. 36 S.
- Kulturkreis der deutschen Wirtschaft im BDI e.V. (2005). Bronnbacher Stipendium. Kulturelle Kompetenz für künftige Führungskräfte. <http://www.kulturkreis-presse.de/>.
- Kulturpolitische Gesellschaft (2003). Die Zukunft der Kulturpolitik ist interkulturell. Stellungnahme der Kulturpolitischen Gesellschaft und der Bundeszentrale für politische Bildung zum zweiten Kulturpolitischen Bundeskongress »inter.kultur.politik. – Kulturpolitik in der multiethnischen Gesellschaft« am 26./27. Juni 2003 in Berlin. Online im Internet: <http://www.kupoge.de/presse/erklaerung.pdf>
- Kulturpolitische Gesellschaft (2003). Schulen ans kulturelle Netz! Kulturpolitische Gesellschaft für bundesweite Initiative. Erklärung anlässlich des 47. Loccumer Kulturpolitischen Kolloquiums. 1. März 2003. Online im Internet: http://www.kupoge.de/kupo/presse_2003.htm.

- Kulturpolitische Gesellschaft/Bundeszentrale für politische Bildung (2005). publikum.macht.kultur. Kulturpolitik zwischen Angebots- und Nachfrageorientierung. Online im Internet: <http://www.kupoge.de/kongress/2005/erklaerung.pdf>.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2003). Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen: Leske + Budrich.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2003). Lerngemeinschaft. Das deutsche Bildungswesen und der Dialog mit den Muslimen. Konferenz Weimar 13. – 14. März 2003. Online im Internet: <http://www.kmk.org/doc/publ/Lerngemeinschaft.pdf>.
- Liebich, Heimo/ Marx, Julia /Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) (2005). Bildung in der Stadt. Kooperativ. Kreativ. Kommunal. München.
- Lux, Claudia (2005). Antworten zum Fragenkatalog für die Anhörung: Rechtliche und strukturelle Rahmenbedingungen des Betriebs von Bibliotheken. Online im Internet: <http://www.bibliotheksverband.de/dbv/aktuelles/antwort240205.htm>.
- Mertens, Gerald (2004). Aufbruch. Umbruch oder Abbruch? Die deutschen Berufsorchester auf ihrem Weg in 21. Jahrhundert. Junge Deutsche Philharmonie (Hrsg.). Deutsche Orchester. Zwischen Bilanz und Perspektive. Regensburg: ConBrio Verlagsgesellschaft (126–137).
- Meyer, Hans Joachim (2005). Bericht zur Lage. Gehalten auf der Vollversammlung des Zentralkomitees der deutschen Katholiken am 29./30. April 2005. Online im Internet: <http://www.zdk.de/reden/reden.php?id=114>.
- Miegel, Meinhard (2002). Die deformierte Gesellschaft – Wie die Deutschen ihre Wirklichkeit verdrängen. Berlin/München: Propyläen Verlag.
- NRW Kultursekretariat (2005). Baglama für alle. Pressemitteilung vom 15.6.2005. Online im Internet: <http://www.nrw-kultur.de/output/controller.aspx?cid=132&detail=23>.
- Ortmann, Peter (2005). Wenn die Baglama singt. An Musikschulen können Kinder und Jugendliche das Spiel der anatolischen Langhalslaute lernen. Mit doppeltem Lerneffekt: Einerseits erfahren sie die Unterschiede zwischen den Kulturen. andererseits wird das Interesse für alle Kunstsparten geweckt. taz nrw vom 8. 9.2005.
- PDS (2002). Es geht auch anders: Nur Gerechtigkeit sichert Zukunft! Programm der PDS zur Bundestagswahl 2002. Beschluß der 3. Tagung des 7. Parteitages der PDS Rostock. 17. März 2002. Online im Internet: <http://sozialisten.de/download/dokumente/wahlprogramme/bundestagswahlprogramm2002.pdf>.
- Popp, Michael /Bundesverband der deutschen Kinder- und Jugendmuseen e.V. (2002). Was haben Kindermuseen mit den Ergebnissen der »Pisa – Studie« zu tun? Stellungnahme vom 20.1.2002. Online im Internet: <http://www.bv-kindermuseum.de/PISA.htm>.
- Rat für Baukultur (2003) Baukultur muss Schule machen. Online im Internet: <http://www.baukulturrat.de/site/627/default.aspx>
- Rat für Baukultur (2004a). Baukultur macht Schule. Baukultur in der Bildungsreformdiskussion. Stellungnahme vom 30.9.04. Online im Internet: <http://www.baukulturrat.de/site/628/default.aspx>
- Rat für Baukultur (2004b). Stellungnahme zur baukulturellen Bildung. Stellungnahme vom 1.6.2004. Online im Internet: <http://www.baukulturrat.de/site/626/default.aspx>. Abdruck in: Deutscher Kulturrat (2005). Kulturelle Bildung in der Bildungsdiskussion. Konzeption Kulturelle Bildung III. S. 413-417
- Rat für Baukultur (2004c). Gute Praxis in die Breite bringen. Veranstaltung »Baukultur macht Schule. Stellungnahme vom 1.5.2004. Online im Internet: <http://www.baukulturrat.de/site/625/default.aspx>
- Rau, Johannes (2004). »Bündnis für Theater«. Rede des Bundespräsidenten zur Eröffnung des Kongresses der Kulturstiftung der Länder am 14. November 2003 in Berlin. Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.). Jahrbuch für Kulturpolitik 2004. Thema: Theaterdebatte. Essen: Klartext (37-43).
- Rauschenbach, Thomas (2004). Bildungsprozesse finden nicht nur in der Schule statt. Prof. Dr. Rauschenbach über die Beschreibung non-formaler und informeller Bildungsorte. Bildung PLUS: Online im Internet: http://www.forum-bildung.de/templates/imfokus_print.php?artid=324.
- Robertson, Roland (1998). Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. Beck, Ulrich (Hrsg.). Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp (192-220).
- Scheytt, Oliver (2003). Künste und kulturelle Bildung als Kraffelder der Kulturpolitik. Aus Politik und Zeitgeschichte (B 12/2003).

- Scheytt, Oliver (2004). Kulturpolitik und Theater. Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.). Jahrbuch für Kulturpolitik 2004. Thema: Theaterdebatte. Essen: Klartext (44-50).
- Scheytt, Oliver (2004). Schulen ans kulturelle Netz – Herausforderung für die Bildungs- und Kulturpolitik. Hans-Peter Burmeister (Hrsg.). Schulen ans kulturelle Netz! Kooperationen zwischen kultureller Weiterbildung und Ganztagschule. Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum (45-60).
- Scheytt, Oliver (2005). Kommunales Kulturrecht – Kultureinrichtungen. Kulturförderung und Kulturveranstaltungen. München: C.H. Beck.
- Schirmacher, Frank (2004). Das Methusalem-Komplott. München: Blessing Verlag.
- Schmidt, Siegfried J. (1989). Die Selbstorganisation des Sozialsystems Literatur im 18. Jahrhundert. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schneider, Wolfgang (2004). Stellungnahme zum Fragenkatalog an die Experten des öffentlichen Expertengesprächs zur kulturellen Bildung am 8. März 2004. Berlin: Deutscher Bundestag (EK-Kultur – K-Drs. 15/111).
- Schwanitz, Dieter (1999). Bildung. Alles was man wissen muß. Frankfurt am Main: Eichborn.
- Sievers, Norbert (2005). Publikum im Fokus. Begründungen einer nachfrageorientierten Kulturpolitik. Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.). Jahrbuch für Kulturpolitik. Thema: Kulturpublikum. Essen: Klartext Verlag (45-58).
- SPD (1998). Grundsatzprogramm der SPD. beschlossen vom Programm-Parteitag der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands am 20. Dezember 1989 in Berlin. geändert auf dem Parteitag in Leipzig am 17.4.1998. Online im Internet: http://spd.de/servlet/PB/show/1010243/programmdebatte_grundsatzprogramm.pdf.
- SPD (2003). Menschen brauchen Visionen – Kommunale Kulturpolitik vor neuen Herausforderungen. Beschluss der elften ordentlichen Delegiertenversammlung der Bundes-SGK am 27./28. Juni 2003 in Dortmund. Online im Internet: <http://www.bundes-sgk.de/servlet/PB/show/1369512/Beschluss%20BDV%20Kommunale%20Kulturpolitik.pdf>.
- SPD (2004). Kulturelles Leben. Bildung. Wissenschaft. Kultur – Impulse für das neue Grundsatzprogramm der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands. Berichterstatter: Wolfgang Thierse und Edelgard Bulmahn. Dezember 2004. Online im Internet: http://spd.de/servlet/PB/show/1042864/141204_impulspapier_kulturelles_Leben.pdf.
- Staatliche Museen zu Berlin/Preußischer Kulturbesitz/Institut für Museumskunde (Hrsg.) (2004). Statistische Gesamterhebung an den Museen der Bundesrepublik Deutschland für das Jahr 2003. Berlin: Selbstverlag (Materialien-Hefte. 58).
- Stäbler, Wolfgang (2003). Ehrenamtliche Arbeit in Museen – ein unentbehrlicher Bestandteil des kulturellen Lebens. Bernd Wagner /Kirsten Witt (Hrsg.). Engagiert für Kultur. Bonn/Essen: Kulturpolitische Gesellschaft e.V./Klartext Verlag (38-41).
- Stehr, Nico (2000). Die Zerbrechlichkeit moderner Gesellschaften. Die Stagnation der Macht und die Chancen des Individuums. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stiftung Kunst und Kultur des Landes NRW/Kulturrat NRW (Hrsg.) (2003). Cool – Kult – Kunst !? Jugendliche als Kulturpublikum. Düsseldorf: Selbstverlag.
- Tanzsymposium NRW (2004). Politik für den Tanz in finanziell schwierigen Zeiten (Ergebnisse der Arbeitsgruppen. Online im Internet: <http://tanznrw.de/tanztexte/Lobbyarbeit-Ergebnisse.pdf>.
- Tanzsymposium NRW (2004b). Organisationsmodelle für freie Tanzensembles. Ergebnisse der AG 3
- Tanzsymposium NRW (2004c). Tanz in der Offenen Ganztagschule – Tanz in der Breitenarbeit. Ergebnisse der AG 5
- Tanzsymposium NRW (2004d). Politik für Tanz in finanziell schwierigen Zeiten. Anke Brunn im Vorwort zum Symposium
- Tanzsymposium NRW (2004a). Entwicklung von bundesweiten Lobbyarbeits-Strategien für Tanz. Ergebnisse der AG 1
- Taube, Gerd (2004). Stellungnahme zum Fragenkatalog an die Experten des öffentlichen Expertengesprächs zur kulturellen Bildung am 8. März 2004. Berlin: Deutscher Bundestag (EK-Kultur – K-Drs. 15/035).
- UNESCO (2001). Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt. Verabschiedet am 2. November 2001 auf der 31. UNESCO-Generalkonferenz in Paris. Abgedr. Kulturpolitische Mitteilungen. Heft 95 (IV/2001). 72–73. [Nicht-offizielle Übersetzung durch das Sekretariat der Kultusministerkonferenz und die Deutsche UNESCO-Kommission.]

- van Boxen, Martina /Reibstein, Astrid /Haß, Kirsten (o. J.). Freies Theater im neuen Jahrtausend – Versuch einer Standortbestimmung. Online im Internet: <http://www.freie-theater.de/downloads/grundsatz.pdf>.
- VdM (2005). Erklärung zum Deutschen Musikschultag 2005. Online im Internet: (<http://www.musikschulen.de/seiten/projekte/downloads/ErklaerungA4.pdf>).
- VdM (2005c). Musik verbindet. Erklärung zum Deutschen Musikschultag 2005. Online im Internet: <http://www.musikschulen.de/seiten/projekte/downloads/ErklaerungA4.pdf>.
- VdM/vds (2001). Gemeinsam für Musikalische Bildung. Gemeinsame Erklärung März 2001. Online im Internet: <http://www.musikschulen.de/download/erklaerg-vdm-vds01.pdf>
- Vesper, Michael (2003). Blick zurück nach vorn. Zum Geleit. Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft. Soziokulturelle Zentren in Nordrhein-Westfalen. Genese – Profile – Perspektiven. Bonn /Essen: Kulturpolitische Gesellschaft e.V. /Klartext Verlag (Dokumentation, 61) (9–11)
- von Welck, Karin/Schweizer, Margarete (Hrsg.) (2004). Kinder zum Olymp! Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche. Eine Initiative der Kulturstiftung der Länder. Köln: Wienand.
- von Welck, Karin: Kinder zum Olymp. Zur Notwendigkeit einer Kultur- und Bildungsinitiative für Kinder und Jugendliche. Kulturpolitische Mitteilungen. Heft 103 (IV/2003). 54.
- Wagner, Bernd (2001). Kulturelle Differenz und normative Kultur. Multikulturelle Gesellschaft und interkultureller Dialog als Herausforderung an die Kulturpolitik. Matthias Fechter (Hrsg.). Gesellschaftliche Perspektiven: Wissensgesellschaft – Globalisierung. Essen: Klartext Verlag (Jahrbuch der Hessischen Gesellschaft für Demokratie und Ökologie. Band 3) (68-78).
- Wagner, Bernd (2004). Globalisierung. Migration und Identität. Vorstudie. Bonn: Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft. (Ms).
- Wagner, Bernd (2005). Kulturpolitik und Publikum. Einleitung Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.). Jahrbuch für Kulturpolitik. Thema: Kulturpublikum. Essen: Klartext. (9-27).
- Weiss, Christina (2003). Das Gedächtnis der Zukunft – Museen in unserer Zeit. Museumskunde. Heft 2. 12-17.
- Wiesand, Andreas Johannes (2005). Das BLK-Programm ›Kulturelle Bildung im Medienzeitalter‹. Deutscher Kulturrat (Hrsg.) (2005). Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion. Konzeption Kulturelle Bildung III. Berlin (333-340).
- Worm, Nel (1994). Hands on! Kinder- und Jugendmuseum. Kulturort mit Zukunft. Konzepte und Modelle im internationalen Spektrum. Unna: LKD-Verlag.
- Worm, Nel/BJKE e.V. (Hrsg.) (1998). Kinder- und Jugendmuseum: ein neues Konzept in der Jugendhilfe?! Grundlagen – Erfahrungen – Perspektiven. Unna: LKD-Verlag.
- Wucher, Diethard /Everding, August (1994). Vorwort. Deutscher Kulturrat im Auftrag der Fördergesellschaft für kulturelle Bildung des Deutschen Kulturrates e.V. (Hrsg.). Konzeption Kulturelle Bildung. Analysen und Perspektiven. Essen: Klartext (9–11)
- Zacharias, Wolfgang (1987). Beruf Kulturpädagoge – Arbeitsfeld Kulturpädagogik? Ein weiterer Versuch der Enttarnung des ›Rumpelstilzchens Kulturpädagogik‹ in 14 (hoffentlich ein wenig provokanten) Thesen. Kulturpolitische Gesellschaft/Evangelische Akademie Loccum (1987). Kulturpädagogik – Zur Zukunft eines Berufsfeldes. Aus- und Weiterbildung zwischen Theorie und Praxis. Loccum: Ev. Akademie Loccum (Loccumer Protokolle 66/86/Hagen: Kulturpolitische Gesellschaft (Dokumentation 29) (4–7).
- Zacharias, Wolfgang (2000). Exhibit 2000. Darum geht's: Innovation und Initiative für Kultur- und Museumspädagogik 2000. Online im Internet: <http://www.kidimu.muc.kobis.de/infos/exhibit2/exhibitmore.html>.
- Zacharias, Wolfgang (2005). Kulturpublikum von und für morgen? Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.). Jahrbuch für Kulturpolitik. Thema: Kulturpublikum. Essen: Klartext Verlag (373-385).
- Zacharias, Wolfgang (2005). Spielen bewegt. bildet und macht Spaß. Papier zur 16. IPA World Conference Berlin. 18.-20. Juli 2005. Online im Internet: http://www.ipa2005.de/content/deutsch/downloads/Artikel_2_PM_Zacharias.pdf.
- Zangs, Christiane (2004). Qualitätsgeleitete Bildungsarbeit – Utopie oder Notwendigkeit auch an kleineren oder mittleren Museen? Museumskunde. Heft 2. 30–34.
- Zentrum für Kulturforschung (2004). Zwischen Eminem und Picasso. Teilergebnisse des Jugend-KulturBarometers 2004. Online im Internet: <http://www.kulturforschung.de/dyndata/PresseEndbericht-red2.pdf>.
- Zentrum für Kulturforschung (Hrsg.) (2003). Kulturelle Bildung im Medienzeitalter (kubim). Projekte – Praxis – Perspektiven. Bonn: ARCCult Media.

Zentrum für Kulturforschung (Hrsg.) (2005). Kulturelle Bildung im Medienzeitalter. Abschlusskonferenz des BLK-Programms kubim. Bonn: ARCult Media.

Weitere Literatur

- AG Grundschule im BDK Fachverband für Kunstpädagogik: Anforderungen an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Kunstpädagogik Grundschule. BDK-Mitteilungen. Heft 3. 2004. 2–3.
- Baaden, Andreas (2003). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Umsetzung in Deutschland. UNESCO heute. Heft 1-2/03. 91–94.
- BDI (2005). »Deutschland ungleich Bildungsland« – neue PISA-Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung von Bibliotheken. Bibliothek & Information Deutschland (BID) fordert Integration der Bibliotheken in die Anstrengungen zur Bildungsreform. Bibliotheksdienst. Heft 1. 5
- Bergmann, Susanne (2002). Alle mal herhören: Kinder wollen Radio. Vorwort. Bielefeld. 18 S. Online im Internet: http://www.gmk-net.de/news_23b.htm.
- Bergmann, Susanne (Hrsg.) (2000). Mediale Gewalt. Eine reale Bedrohung für Kinder? Bielefeld: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) (Schriften zur Medienpädagogik. 31).
- Bockhorst, Hildegard (2000). Kulturarbeit mit Mädchen. Konzepte. Erfahrungen und Schlußfolgerungen für die Praxis kultureller Bildung. Remscheid: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung.
- Bund Deutscher Amateurtheater (Hrsg.) (1992). Chronik. 100 Jahre Bund Deutscher Amateurtheater. Chronik zum 100-jährigen Bestehen des Bundes Deutscher Amateurtheater (BDAT). Heidenheim: Selbstverlag.
- Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e.V. (Hrsg.) (2001). Grenzgänge. Kulturelle Bildung zwischen Schule und Jugendarbeit. Grundlagen – Ideen – Projekte. Unna.
- Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e.V. (BJKE)/ Quartier e.V. (Hrsg.) (2004). Mit Kunst lernen, im Leben zu sein. Dokumentation der bundesweiten Fachtagung vom 13. bis 15.11.2003 in Bremen. Sonderbeilage. infodienst Kulturpädagogische Nachrichten. Heft 70.
- Bundesverband Deutscher Kinder- und Jugendmuseen e.V.: Der Bundesverband Deutscher Kinder- und Jugendmuseen e.V. Kulturpolitische Mitteilungen. Heft 92 (I). 51.
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (2000). Kulturarbeit auf Achse. Mobile Projekte für Kinder und Jugendliche. Remscheid (BKJ Projektbank Jugendkulturarbeit. 12. Sammlung.
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (2000). Mit allen Sinnen. Entdecken – Begreifen – Gestalten. Interaktive Ausstellungen für Kinder und Jugendliche und Familien. Remscheid (BKJ Projektbank Jugendkulturarbeit. 13. Sammlung).
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (2001). Rein ins Leben! Jugendliche engagieren sich als Freiwillige in der Kulturarbeit. Kulturpolitische Mitteilungen. Heft 94 (III). 9.
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.) (2000). Bildungspolitisches Positionspapier der BKJ. Weimarer Erklärung zur Zukunft von Bildung und Kultur. Remscheid: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung.
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.) (2004). Ganz nah dran. Junges Engagement in der Kultur. Berlin / Remscheid: Selbstverlag.
- Bundesvereinigung kulturelle Jugendbildung e. V. (Hrsg.) (2001). Kulturelle Kinder- und Jugendbildung: Mit allen Sinnen in die Zukunft. Tätigkeitsbericht 2000. Eine ziel- und wirkungsorientierte Bilanz. Von A-Z: Themen und Aktivitäten. Fakten im Überblick. Positionen. Remscheid: Selbstverlag.
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (2002). Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung. Grundlagen Sachstand Positionen. Remscheid: Selbstverlag.
- Bundesvereinigung kulturelle Jugendbildung e.V. (Hrsg.) (2000). Partizipation und Lebenskunst. Beteiligungsmodelle in der kulturellen Jugendbildung. Remscheid: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Kulturelle Jugendbildung. 54).
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (Hrsg.) (2001). »Kultur leben lernen = Bildung für die Mediengeneration«. Programm des Bundeskongresses im Forum der Technik. Deutsches Museum München. 25. – 27./28. Oktober 2001. Remscheid: BKJ.
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (Hrsg.) (2002). Das freiwillige sozial Jahr in der Kultur. Leipzig: BKJ Büro Leipzig.

- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (Hrsg.) (2002). Mutproben. Mit Kunst und Kultur für Demokratie und Toleranz. Remscheid: BKJ (Schriftenreihe der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung. 59).
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (Hrsg.) (2003). Kultur leben lernen. Bildungswirkungen und Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendkulturarbeit. Remscheid: BKJ (Schriftenreihe der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung. 60).
- Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. BKJ. Remscheid (2000). Kulturarbeit und Armut. Konzepte und Ideen für die kulturelle Bildung in sozialen Brennpunkten und mit benachteiligten jungen Menschen. Bonn: Bundesministerium für Familie. Senioren. Frauen und Jugend.
- Bundesvereinigung Kultureller Jugendbildung (2002). Kulturelle Bildung: Schlüsselkompetenz für das Leben. Für eine Erweiterung der bildungspolitischen Diskussion nach PISA. Standbein Spielbein. Heft 63. 12–14.
- Bundesvereinigung sozio-kultureller Zentren e.V. (Hrsg.) (2000). www.soziokultur.de/20. Bundeskongress soziokultureller Zentren. Essen: Druck- und Verlagskooperative Stattwerk (Arbeitshilfen Soziokultur).
- Deutsche Orchestervereinigung / Verband deutscher Schulmusiker / Arbeitskreis für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik (2004). Gute Noten!. Netzwerk Orchester & Schulen. Berlin: Selbstverlag.
- Deutscher Bühnenverein (2003). Auswertung der Umfrage zu den Marketingaktivitäten der Theater und Orchester für die Zielgruppe der 16- bis 29-jährigen Besucher. Kultur-Journal. Heft 1. 36–37.
- Deutscher Bühnenverein (2003). Auswertung und Analyse einer Befragung von 16- bis 29-jährigen Nicht – Theaterbesuchern. Kultur-Journal. Heft 1. 31–35.
- Deutscher Bühnenverein (Hrsg.) (2005). Geschäftsbericht 2004. Köln: Deutscher Bühnenverein
- Deutscher Bühnenverein / Bundesverband Deutscher Theater (Hrsg.) (2004). Theaterstatistik 2002/2003. Köln: Deutscher Bühnenverein.
- Deutscher Bühnenverein / Bundesverband Deutscher Theater (Hrsg.) (2004). Rechtliche und strukturelle Rahmenbedingungen von Theatern und Orchestern in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Studie vorgelegt vom Deutschen Bühnenverein: Köln: Selbstverlag.
- Deutscher Bühnenverein / Bundesverband Deutscher Theater (Hrsg.) (2003). Muss Theater sein? Fragen. Antworten. Anstöße. Köln: Selbstverlag. Deutscher Bühnenverein (Hrsg.) (2002). Berufe am Theater. Köln: Selbstverlag.
- Doerfel, Tamara (1997). Das Modellprojekt Jeunesse Musicales Clubs – integrative und präventive Ansätze offener Jugendmusikarbeit in den Neuen Ländern. Forum Jugendhilfe Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe. 46–49.
- Eicker, Gerd (2002). Denken wie ein Global Player und handeln als Local Player. Der Verband deutscher Musikschulen. der städtetag. Heft 9. 10–12.
- Fuchs, Max (2000). Bildung Kunst Gesellschaft. Beiträge zur Theorie und Geschichte der kulturellen Bildung. Remscheid: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung.
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (2001). Positionspapier der Fachgruppe Kinder und Jugendliche. Online im Internet: <http://www.gmk-net.de/gmk04p01.htm>.
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (2002). Selbstdarstellung. Kulturpolitische Mitteilungen. Heft 96 (I). 80.
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (2004). Vom analogen zum digitalen Zeitalter. Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur wird zwanzig. Kulturpolitische Mitteilungen. Heft 107 (IV). 6.
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) (Hrsg.) (2005). Was tun bei Dialern. Spam und Viren? Tipps zum sicheren Internetgebrauch in Familien. Bielefeld: Vistasart.
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) (2001). Mensch & Medien. Pädagogische Konzepte für eine humane Mediengesellschaft. Bielefeld.
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (Hrsg.) (2001). Medienkompetenz in Theorie und Praxis. Bielefeld: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur.
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (Hrsg.) (2001). Medienpädagogik. Neues aus dem Wyberspacelab. Heftschwerpunkt. nexum. Heft 4.
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (Hrsg.) (2000). Denkräume. Szenarien zum Informationszeitalter. Rückblick – Ausblick – Realisation. Bielefeld: AJZ-Druck & Verlag (Themen. Rundbrief. 43).

- Göschel, Albrecht / Knopp, Reinhold (2000). Kultur für alle – Kultur für wen? Kulturauffassungen und -ziele im Widerstreit. Bundesvereinigung sozio-kultureller Zentren e.V. (Hrsg.). www.soziokultur.de/20. Bundeskongress soziokultureller Zentren. Essen: Druck- und Verlagskooperative Stattwerk (Arbeitshilfen Soziokultur) (74–84).
- Güntzel-Linger, Bernd / Schöfel, Reinhold T. (1996). Der Bundesverband Jugend und Film e.V.: Ein Filmnetzwerk für Kinder und Jugendliche. Bielefeld. GMK Rundbrief. Heft 39/40. 24–28.
- Haack, Barbara (2003). Der Jugendorchesterpreis der Jeunesses Musicales. Bernd Wagner/ Kirsten Witt (Hrsg.) (2003). Engagiert für Kultur. Bonn/Essen (163–167)
- Heinen, Ulrich: Bildungsauftrag Kunstpädagogik. Eine polemische Antwort auf eine Polemik. BDK-Mitteilungen. Heft 1. 2005. 11–13.
- Hoormann, Anne (2002). Die Neuen Medien und das Schulfach Kunst. Plädoyer für eine medienintegrative Didaktik. BDK Mitteilungen; Fachzeitschrift des Bundes Deutscher Kunsterzieherinnen und Kunsterzieher e.V. Heft. 4. 2–6.
- Höppner, Christian (2004). Der Deutsche Musikrat hat jetzt ein Büro in Berlin. Deutschlandradio 23.03.2004. Christian Höppner im Gespräch.
- Höppner, Christian (2005). Musik kennt keine Grenzen – oder etwa doch? Fachtagung des Deutschen Musikrates: Musikland Deutschland – Wie viel kulturellen Dialog wollen wir? nmz 2005/09. 15.
- Jeunesses Musicales (Hrsg.) (1997). Richtiger Einsatz – Gute Stimmung. Jugendorchester in Deutschland. Regensburg: ConBrio Verlag (ConBrio-Dokument. 5).
- Karmeier, Hartmut /Mertens, Gerald (2004). Schulen. Schüler und Konzerte. Auswertung einer Umfrage bei deutschen Orchestern und Rundfunkklangkörpern zum Stand der Zusammenarbeit mit allgemein bildenden Schulen. Das Orchester. Heft 2. 2-26.
- Karstein, Ula (2002). Ferner Osten? Biografische Zugänge zur ostdeutschen Soziokultur. Potsdam: Verlag Soziokultur der Bundesvereinigung Soziokultureller Zentren (Arbeitshilfen Soziokultur).
- Kettel, Joachim (2002). Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft. Bericht über ein Symposium in Heidelberg und Schloss Rotenfels. BDK-Mitteilungen. Heft 1. 8–13
- Krüger, Martin Maria (2005). "Der Deutsche Musikrat ist ein Lebensmittel-Produzent." Martin Maria Krüger im Gespräch. nmz 2005/02. 25/32.
- Kulturpolitische Gesellschaft (2003). Interkultureller Dialog beginnt mit Bildung. Pressemitteilung vom 26.6.2003. Online im Internet: http://www.kupoge.de/presse/030626_interkultureller_dialog.htm
- Kulturpolitische Gesellschaft e.V. (Hrsg.) (2004). inter.kultur.politik. Kulturpolitik in der multiethnischen Gesellschaft. Dokumentation des 2. Kulturpolitischen Bundeskongresses am 26. und 27. Juni 2003 in Berlin. Bonn/Essen. 214 S.
- Lamprecht, Peter /Müster, Ulrich (2001). »Die Basis der Kultur darf nicht vernachlässigt werden«. Deutscher Sängerbund und Verband deutscher Musikschulen stimmen den selben Ton an – Rahmenvereinbarung soll Kooperationen vor Ort anstoßen. Lied und Chor. Heft 10. 7–10.
- Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Nordrhein-Westfalen (2000). »Spielpädagogik«. Spiel – Aktion – Theater. Remscheid: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung.
- Leicht, Alexander (2004). DUK koordiniert VN-Dekade »Bildung für nachhaltige Entwicklung« in Deutschland. Koordinierungsstelle mit Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung eingerichtet. Unesco heute. Heft 2/04. 37–40.
- Mertens, Gerald (2004). Aufbruch. Umbruch oder Abbruch? Die deutschen Orchester auf ihrem Weg ins 21. Jahrhundert. Das Orchester. Heft 9. 6-13.
- Michaelis, Margot (2003). Bildung braucht Bilder. Zur Notwendigkeit des Faches Kunst in der Schule der Gegenwart. BDK-Mitteilungen. Heft 1. 13–18.
- Muhrböck, Marion (2000). Jugendkulturarbeit in Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf. Das integrierte Handlungsprogramm der Landesregierung NRW. Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.). Kulturarbeit und Armut. Konzepte und Ideen für die kulturelle Bildung in sozialen Brennpunkten und mit benachteiligten jungen Menschen. Remscheid: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung. (159–166).
- Palme, Hans-Jürgen /Basic. Natasa (Hrsg.) (2001). Medienkompetenz – Version 2002. Navigationshilfen für Kinder. Jugendliche und Erziehende. Bielefeld: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur.
- Rat für Baukultur (2003). Baukultur muss Schule machen. Online im Internet: <http://www.baukulturrat.de/site/627/default.aspx>.

- Rat für Baukultur (2004). Gute Praxis in die Breite bringen. Veranstaltung ›Baukultur macht Schule‹. Stellungnahme vom 1.5.2004. Online im Internet: <http://www.baukulturrat.de/site/625/default.aspx>.
- Spieckermann, Gerd (2004). Soziokulturelle Zentren im Jahr 2002. Ergebnisse der Umfrage der Bundesvereinigung Soziokultureller Zentren. Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft e.V. (IfK) / LAKS Hessen e.V. (Hrsg.). Soziokultur und ihre Förderung durch die Länder. Bonn /Essen: Kulturpolitische Gesellschaft /Klartext (Dokumentation. 63) (44–68).
- Stadt Leipzig / Kulturpolitische Gesellschaft u.a. (Hrsg.) (2004). jugendkultur : kontrapunkt : e-kultur. Städtische Kulturangebote für die Jugend – wie finden sie Resonanz bei den Adressaten. Tagungsdokumentation. Leipzig. 48 S.
- Verband Deutscher Musikschulen e.V. (2004). Statistisches Jahrbuch der Musikschulen in Deutschland 2003. Bonn: VdM
- Walch, Josef: Les arts et la culture à l'école. oder was Tomaten mit Kunst zu tun haben. Frankreich startet ehrgeiziges Programm zur kulturellen Bildung. BDK-Mitteilungen. Heft 3. 2002. 14–15.
- Welzel, Barbara: Bildungsauftrag Kunstgeschichte. BDK-Mitteilungen. Heft 4. 2004. 2–4.
- Wiedemann, Dieter (Hrsg.) (2002). Die rechtsextreme Herausforderung. Jugendarbeit und Öffentlichkeit zwischen Konjunkturen und Konzepten. Bielefeld: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (Schriften zur Medienpädagogik. 33).
- Zacharias, Wolfgang (2000). ›Du hast keine Chance. aber nutze sie‹. Über die Möglichkeiten von Kulturpädagogik. Zugespitzt auf soziale Brennpunkte. Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.). Kulturarbeit und Armut. Konzepte und Ideen für die kulturelle Bildung in sozialen Brennpunkten und mit benachteiligten jungen Menschen. Remscheid: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (307–321).
- Ziller, Christiane (2003). Zukunft ist kein Schicksal. Workshopreihe ›Soziokultur im Spiegel‹ 2002/03 der Bundesvereinigung Soziokultureller Zentren. Kulturpolitische Mitteilungen. Heft 101 (II). 54).
- Ziller, Christiane /Knoblich, Tobias J. (2004). Kultur in Hülle und Fülle. Über die Leistungen des soziokulturellen Netzwerks und deren Finanzierung aus der Perspektive der Bundesvereinigung Soziokultureller Zentren. Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft e.V. (IfK) /LAKS Hessen e.V. (Hrsg.). Soziokultur und ihre Förderung durch die Länder. Bonn / Essen: Kulturpolitische Gesellschaft / Klartext (Dokumentation. 63) (28–43).
- Zimmermann, Olaf /Schulz, Gabriele (Hrsg.) (2000). Handbuch Kulturverwaltung. Bonn /Berlin: Deutscher Kulturrat.
- Zimmermann, Olaf /Schulz, Gabriele (Hrsg.) (2000). Verbändealmanach Kultur. Bonn /Berlin: Deutscher Kulturrat.
- Zimmermann, Olaf /Schulz, Gabriele (Hrsg.) (2002). Kulturelle Bildung in der Wissensgesellschaft – Zukunft der Kulturberufe. Eine Studie des Deutschen Kulturrates. Berlin /Bonn: Selbstverlag .
- Zimmermann, Olaf /Schulz, Gabriele (Hrsg.) (2005). Im Labyrinth der Kulturzuständigkeit. Die Kulturverwaltung der Länder, des Bundes und der Europäischen Union. Ein Handbuch. Berlin: Deutscher Kulturrat.