

„Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ - Kritik des Bundesprogramms unter sozialräumlicher und zivilgesellschaftlicher Perspektive

von **Benedikt Sturzenhecker**

Erscheinungsjahr: 2014

Stichwörter:

Kultur macht stark | Neoliberale Bildungspolitik | Sozialraumorientierung | Zivilgesellschaft

Für die Träger der Kulturellen Kinder- und Jugendbildung, wie sie sich in der *Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung* organisiert haben, ist die Herausforderung von Teilhabe an Bildung und „Kultur für alle“ verknüpft mit der Weiterentwicklung kommunaler Bildungslandschaften und der Unterstützung sozialräumlicher Konzepte. Der Bezug der Kulturellen Bildung auf das Thema Sozialraum dürfte stark befördert worden sein durch das Bundesprogramm „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“, welches seit 2012 vom *Bundesbildungsministerium* gefördert wird und eine solche Orientierung explizit fordert. Aber auch die Auseinandersetzung mit sozialräumlichen Konzepten in der Sozialen Arbeit bzw. der Kinder- und Jugendhilfe, besonders der Kinder- und Jugendarbeit sowie die mit der Veränderung zur Ganztagschule zusammenhängende Forderung zur Kooperation in Bildungslandschaften haben sicherlich beeinflusst, dass sich die Kulturelle Bildung – trotz ihrer seit Jahrzehnten praktizierten Orientierung an Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen, ihren Aktivitäten zu „Bildung in der Stadt“ oder „Stadtteilkulturarbeit“ – verstärkt mit sozialräumlich-ästhetischen (Selbst-)Bildungsmöglichkeiten und Sozialraumkonzepten auseinandersetzt (vgl. BKJ 2014).

Der Reflexion von Sozialraumkonzepten in der Kulturellen (Jugend-)Bildung werde ich mich in einem späteren Beitrag widmen. Im Folgenden geht es mir zunächst um eine kritische Auseinandersetzung mit dem Bundesprogramm des *BMBF* „Kultur macht stark“. Dieses läuft inzwischen im dritten Jahr und eine erste Evaluation liegt vor (Becker 2014); genug Anlässe also, um einmal genauer zu hinterfragen, welche Sozialraumkonzepte Kultureller Bildung in dem Programm verwendet werden und diese so ausgewiesene Praxis kritisch konzeptionell zu prüfen und mit einem eigenen konzeptionellen Vorschlag einer sozialräumlich-ästhetischen Bildung zu beantworten. Das Ziel des Textes ist es, eine kritische sozialräumliche Konzeptorientierung anzuregen, die die Organisationen und Projekte Kultureller Bildung auffordert und unterstützt, sich stärker auf die sozialräumliche ästhetische Selbstbildung der Kinder und Jugendlichen einzulassen.

Kritik des BMBF-Programms - besonders im Blick auf Vorgaben zu Sozialraum und Zivilgesellschaft

Zwei Dokumente des Bundesbildungsministeriums werden meiner Kritik zu Grunde gelegt: zum einen die Förderrichtlinie von 2012 (BMBF 2012), zum anderen das „Infopapier“ des *Bundesministeriums für Bildung und Forschung* (BMBF o.J.).

Das Programm kombiniert vieles, was im Moment als Problem, aber auch als Lösungsversprechen in Bildungspolitik und Pädagogik diskutiert wird. Die Problemstellung ist die seit vielen Jahren bekannte Bildungsungerechtigkeit in Deutschland. Sie besteht darin, dass Kinder aus benachteiligten Schichten weniger Bildungserfolg haben, als die mit Finanz- und Bildungskapital gut und besser Ausgestatteten. Eine Ursachenanalyse dieser ja bereits längst vor den ersten PISA Untersuchungen bekannten Tatsache wird allerdings unterlassen und es werden neue Lösungsressourcen gesucht, um das Gap zwischen „Herkunft und Bildungserfolg“ abzuschwächen. Das Infopapier zum Programm, herausgegeben vom Bundesbildungsministerium (BMBF o.J.:1), ordnet diese Aufgabe klar ein: „Der Zugang zu guter Bildung ist ein entscheidender Schlüsselfaktor für die Stellung unseres Landes im globalen Wettbewerb, den Wohlstand seiner Bürger und den Zusammenhalt der Gesellschaft“. Zielgruppe sind die bildungsbenachteiligten Kinder und Jugendlichen zwischen drei und achtzehn Jahren. Als Risikofaktoren von Bildungsbenachteiligung werden genannt: „Arbeitslosigkeit eines oder beider Elternteile, geringes Familieneinkommen, bildungsfernes Elternhaus“ (BMBF 2012:3).

Als Erbringer einer solchen außerschulischen Bildungsunterstützung der Bildungsbenachteiligten entdeckt das Konzept des BMBF die Kulturelle Bildung als zivilgesellschaftlichen Akteur. Deren bundesweit tätigen Verbände sollen ihre lokalen Strukturen aktivieren und diese sollen vor Ort jeweils mit zwei weiteren zivilgesellschaftlichen Partnerorganisationen zusammenwirken, um Aktivitäten Kultureller Bildung für die Zielgruppe durchzuführen. Ziel des Projektes ist damit auch, „die Entwicklung tragfähiger bürgerschaftlicher Netzwerke, in denen unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen ergänzend zur Arbeit der Schulen Verantwortung für die Bildung der jungen Generation übernehmen“ (BMBF 2012:1).

Für das Projekt geeignet seien Maßnahmen der „Förderung kognitiver Kompetenzen, von sozialem Lernen, der Persönlichkeitsbildung und von Erfahrungswissen, da sie besonders geeignet sind, Selbstmotivation, Leistungs- und Verantwortungsbereitschaft zu stärken. Dabei wird ein weit gefasster Kulturbegriff zugrunde gelegt, nach dem Kulturelle Bildung alle künstlerischen Sparten bis hin zur Medienbildung und Alltagskultur umfasst. Hierzu zählen auch Maßnahmen der Lese- und Sprachförderung. Kulturelle Bildung verbindet kognitive, emotionale und gestalterische Handlungsprozesse. Sie umfasst sowohl die eigene kreative Auseinandersetzung mit den Künsten als auch die aktive Rezeption von Kunst und Kultur. Ein wesentlicher Bestandteil Kultureller Bildung ist auch die interkulturelle Bildung“ (BMBF 2012:2).

Für die Umsetzung des Programms wird folgendes Essential gefordert: „Die Berücksichtigung der sozialräumlichen Gegebenheiten auf lokaler Ebene ist Voraussetzung einer Förderung. Hierzu zählen beispielsweise die Sozialstruktur und die Berücksichtigung weiterer Bildungsakteure“ (BMBF 2012:3). Die Förderung hat 2013 begonnen und in den nächsten fünf Jahren werden insges. 230 Millionen Euro dafür bereitgestellt.

Viele Aspekte des Programms können kritisiert werden:

// Die Ursachen von Bildungsarmut werden in arbeitslosen, armen und bildungsfernen Elternhäusern festgemacht. Ein Hinweis auf die wiederum solche Verhältnisse verursachenden gesamtgesellschaftlichen, sozio-ökonomischen und pädagogischen Bedingungen gibt es nicht. Ausschließlich das Elternhaus wird verantwortlich gemacht für die Bildungsarmut der Kinder, auch wenn angenommen wird, dass daran anscheinend strukturelle Bedingungen wie Arbeitslosigkeit mitwirken können. In dieser Analyse fehlen viele Ursachenaspekte von Bildungsbenachteiligung (z.B. gesellschaftlicher und politisch unbewältigter Umgang mit der Einwanderungsgesellschaft, Probleme sozialer Integration in Kommunen und Gemeinden u.v.m.). Im pädagogischen Zusammenhang des Programms fällt besonders auf, dass die Verantwortung der bisherigen Struktur und Pädagogik von Schule nicht thematisiert wird, obwohl dieser ja eine Mitschuld an der andauernden Bildungsungerechtigkeit attestiert werden kann. Insofern bleibt Schule unangetastet wie sie ist und statt ihrer sollen nun die benachteiligten Familien selbst mit Hilfe ergänzender Angebote die strukturellen Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten im (Aus-)Bildungssystem bewältigen. Das Projekt zielt also auf die bildungsbenachteiligten Kinder und Jugendlichen und ihre Elternhäuser, nicht etwa auf die Verbesserung der sozioökonomischen Lage dieser Familien (z.B. durch bedingungsloses Grundeinkommen) oder auf eine bildungsgerechtere Organisation von Schule und Unterricht. Die Subjekte sollen beeinflusst werden, um „Bildungserfolg“ zu erlangen und dabei soll Kulturelle Bildung helfen. Das Motto „Kultur macht stark“ deutet an, dass es um Förderung von Resilienz geht: Die Kinder und Jugendlichen sollen „stark“ gemacht werden, um schwächende Lebenslagen und diskriminierende Ausbildungsverhältnisse zu bewältigen, um trotz alledem individuellen Bildungserfolg zu erbringen.

// Passend dazu, dass Schule nicht als Miterzeugerin von Bildungsungerechtigkeiten thematisiert wird, bleibt ihr Bildungsmonopol dominant. Kultureller Bildung wird die Aufgabe einer „Ergänzung“ von schulischer Ausbildung zugesprochen. Kulturelle Bildung erhält kompensatorische Funktionen. Ausbildung ist demnach die relevante Form von Bildung und die Unfähigkeit der 'Underclass', ihre Kinder zu einer erfolgreichen Bildungskarriere zu führen, muss kompensiert werden. Kulturelle Bildung soll daran mitwirken, den Kindern und Jugendlichen „unabhängig von der Förderung im Elternhaus ein gutes Rüstzeug mit auf ihren Bildungsweg zu geben“ (BMBF o.J.:1). Die Funktionalisierung Kultureller Bildung und ihrer Organisationen für schulische Ausbildung ist deutlich zu erkennen. Kulturelle Bildung wird nicht als unverfügbares und eigenständiges (Menschen-)Recht (vgl. Fuchs 2012) bzw. nicht mindestens als Recht von Kindern und Jugendlichen (wie es § 31.1 der UN Kinderrechtskonvention verlangt) definiert und umgesetzt, sondern sie wird klar den ökonomischen Zielen des Erhalts von Wettbewerbsfähigkeit und damit des „Wohlstands“ der Nation untergeordnet. Dass sie auch noch dem „Zusammenhalt der Gesellschaft“ dienen soll, kann in diesem Zusammenhang so gedeutet werden, dass Letzterer ebenfalls als eine Funktion der ökonomischen Leistungsfähigkeit einer Nation verstanden wird. Kulturelle Bildung ist hier kein Recht auf Selbstbildung in den Künsten und auf selbstbildende Reflexion von Kultur als Lebensweise, sondern sie wird zu einer Zuliefererfunktion für ökonomische Zwecke degradiert. Die andauernde Wiederholung der neosozialen Unterordnung aller bildenden und menschlichen Aktivitäten unter ökonomische Zwecke macht inzwischen schon nicht mehr wütend, sondern nur noch müde. In diesem Zusammenhang und im weiteren Text wird zu einer vorläufigen Unterscheidung von Bildungsbegriffen und damit Bildungskonzepten, hier schulische Qualifikation und Selektion, genauer als ‚Ausbildung‘ bezeichnet. Dagegen wird die selbsttätige Aneignung von Welt-, Sozial- und Selbstverhältnissen ‚Selbstbildung‘ genannt.

// Die Operationalisierung der Ziele der Maßnahmen offenbart in dem BMBF-Infopapier eine krude Mischung: kognitive Kompetenzen, soziales Lernen, Persönlichkeitsbildung, Erfahrungswissen u.a. werden nicht mehr

als Lernziele an sich begriffen, sondern sie sind anzustreben, weil sie „besonders geeignet sind, Selbstmotivation, Leistungs- und Verantwortungsbereitschaft zu stärken“. Hier zeigt sich das vielfach beschriebene und kritisierte Curriculum der modernen ‚Selbst-Unternehmerin‘ als das Ziel von Ausbildung in unserem Land. Kognition, Sozialität und Persönlichkeit sind nur noch Funktionen dieser angezielten Figur eines selbstmotivierten Leistungsträgers. Die Kulturelle Bildung wird mit der Breite ihrer Sparten als geeignet definiert, solche Ziele zu realisieren. Sie wird reduziert auf eine „Auseinandersetzung mit den Künsten“ und - das ist angesichts ihrer komplexen Konzepte ärgerlich - ohne ein Bewusstsein von Brüchen und Widersprüchen anektiert und damit für die staatliche Programmatik umfunktioniert.

Risiken des Programms durch ein fehlendes demokratisches Verständnis von Zivilgesellschaft und die Vereinnahmung zivilgesellschaftlicher Organisationen

Das Konzept enthüllt ein außerordentlich reduziertes (bzw. deformiertes) Verständnis von Zivilgesellschaft. Den zivilgesellschaftlichen Organisationen „d.h. Vereinen, Verbänden und Initiativen“ (BMBF 2012:1) wird verordnet, sich zu Netzwerken zusammenzuschließen und schulergänzend „Verantwortung für die Bildung der jungen Generation“, also Ausbildungsaufgaben, zu übernehmen. In diesem BMBF-Verständnis sind eine ganze Reihe von Problemen versteckt.

Zunächst einmal bedeutet Zivilgesellschaft eine nichtstaatliche Sphäre. Sie beruht wesentlich auf der Selbstorganisation der Bürgerinnen und Bürger, die sich zur Realisierung gemeinsamer Sachinteressen und Geselligkeitsbedürfnisse freiwillig und gleich in Vereinen oder Initiativen zusammenschließen. Es sind die Vereine, in denen und über die sie als Bürger ihre politischen Anliegen diskutieren und artikulieren und sie so in öffentliche Verhandlungen einbringen. Im Idealmodell von Zivilgesellschaft sind sie es, von denen die Besetzung von Themen, die Übernahme selbstgewählter Verantwortung(sbereiche) sowie politische Forderungen an das Gemeinwesen ausgehen. Dieses Verhältnis wird im Konzept des BMBF umgedreht: Der Staat verordnet den zivilgesellschaftlichen Akteuren, welche Themen sie aufgreifen und welche Verantwortung sie gefälligst zu übernehmen hätten. Die politische Richtung geht hier nicht wie im Modell der Zivilgesellschaft ‚bottom- up‘, sondern ‚top-down‘. Der Staat aktiviert die zivilgesellschaftlichen Organisationen und nicht sie ihn. Das Konzept bedeutet: „Zivilgesellschaft von oben“ (Widersprüche 2000).

Das BMBF präsentiert in diesem Programm das Konzept des ‚Gewährleistungsstaates‘, der die öffentlichen Aufgaben nicht mehr selbst erfüllt, sondern diese an andere, besonders die zivilgesellschaftlichen Organisationen des Dritten Sektors delegiert. Was zunächst attraktiv wirken könnte – wird doch die zentrale und von den Lebensverhältnissen vor Ort entfernte/entfremdete staatliche Steuerung an lokal und lebensweltlich kompetente Bürgerorganisationen gegeben – zeigt doch auf den zweiten Blick eine ganze Reihe von Risiken, gerade auch für die Übernahme von Verantwortung Kultureller Bildung für Vermittlung ökonomisch relevanter Kompetenzen im Sinne schulischer Ausbildung..

Mit der Übergabe der Verantwortung für Bildungsgerechtigkeit (auch) an lokale zivilgesellschaftliche Akteure, wird die Verantwortung dezentralisiert. Der Staat entfernt sich vom Staatsziel, die „Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse“ (GG Art. 72) - hier bezüglich der Bildungsgerechtigkeit - zu gewährleisten. Es kommt dazu, dass „durch die Dezentralisierung staatlicher Aufgaben gerechtes Handeln gegenüber Bedürftigen, Schwachen und Benachteiligten faktisch entstaatlicht und in die Hände der kleineren Gemeinschaften rückverlagert wird“ (Dahme 2006:66). Wenn lokale Netzwerke für Bildung für die

Ermöglichung von Bildungsgerechtigkeit für Benachteiligte mitverantwortlich gemacht werden, kann man sich vorstellen, dass dieses vor Ort jeweils zu sehr unterschiedlichen Bildungsmaßnahmen und -strukturen führen wird. Es ist zu bezweifeln, dass so - ausgerechnet für die benachteiligten Kinder und Jugendlichen - Bildungsgerechtigkeit breit und gleichermaßen hergestellt werden kann.

Die Forderung der Entwicklung „tragfähiger bürgerschaftlicher Netzwerke“, in denen „unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen“ (BMBF 2012:1) koordinierte/gemeinsame Ergänzungsangebote zur Schule erbringen, birgt Risiken einer Entdemokratisierung. Zunächst ist die oben genannte Dezentralisierung sozialer Leistungen erkennbar: Der Anspruch, soziale Sicherung und eine gewisse Gerechtigkeit durch das ‚Soziale Netz‘ des Wohlfahrtsstaates zu leisten, wird nun kommunalisiert. Das Sicherungsnetz des Wohlfahrtsstaates wird durchlöchert und nun sollen postwohlfahrtsstaatlich bürgerschaftliche Netzwerke die Verantwortung für dessen „Tragfähigkeit“ übernehmen. Es stellt sich nicht nur die Frage, ob sie das überhaupt können und nur in sehr ungleicher Weise lokal schaffen (s.o.), sondern ob damit nicht auch eine demokratiethoretisch und rechtlich diffuse neue Ebene kommunaler Entscheidungen erschaffen wird. Wenn sich solche Netzwerke von Organisationen zusammenschließen, könnte eine von der allgemeinen kommunalen Öffentlichkeit abgekoppelte Binnenöffentlichkeit entstehen. Zunächst einmal fällt auf, dass der Sinn dieser Netzwerke im Konzept nicht erläutert und begründet wird. Die Forderung nach Netzwerken ist bedauerlicherweise selbsterklärend geworden. Es entsteht eine Worthölse, die vieles bedeuten, in der man vieles verstecken kann. In einer der hier nicht weiter aufgegriffenen Bedeutungsmöglichkeiten könnte Netzwerk auch als eine Metapher für eine engmaschige Herrschafts- und Kontrollstruktur verstanden werden.

Es sind dann die so vernetzten Organisationen, die untereinander definieren könnten, wer lokal welche soziale Probleme hat und wer (von den Organisationen) sie wie bearbeiten soll. Zwar soll eine gewisse zivilgesellschaftliche Pluralität durch Einbezug „unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen“ ermöglicht werden, wer aber wie bestimmt, welche Gruppen an den Netzwerken beteiligt werden sollen, bleibt offen. Es ist zu befürchten, dass sich hier die lokal ohnehin mächtigen Organisationen wieder treffen und ‚den Kuchen unter sich aufteilen‘. Selbst wenn marginalisierte Gruppen hier Zugang fänden, existiert noch die Schwierigkeit, wie denn spezifische Gruppierungen, etwa von Kindern und Jugendlichen, dort mit ihren eigen-artigen Artikulationsweisen Gehör fänden. Zudem bleibt die Rolle dieser Netzwerke gegenüber den verfassten kommunalen, repräsentativen Entscheidungsgremien merkwürdig undefiniert. Es wird unklar, wer wo, wie, wie öffentlich und mit wem lokale Bildungsbenachteiligung diskutieren soll/darf und wie daraus legitime Entscheidungen für kommunales Handeln werden können. Eine demokratische Mitverantwortung gerade der Betroffenen, die ja selten organisiert sind, wird erschwert, wenn nicht verhindert. So wird wiederum die Variante einer ‚Zivilgesellschaft von oben‘ inszeniert: diesmal sind es die arrivierten Organisationen und lokalen Stakeholder, die ohne Beteiligung der Benachteiligten über deren Köpfe hinweg Bildungskonzepte entscheiden.

Die konzeptionell zugewiesene Aufgabe der Netzwerke besteht wie zitiert darin, „ergänzend zur Arbeit der Schulen Verantwortung für die Bildung der jungen Generation (zu) übernehmen“. Zivilgesellschaftliche Organisationen Kultureller Bildung haben aber das originäre Ziel, Kulturelle Bildung zu ermöglichen. Ihre Vereinszwecke bestehen nicht in der „Ergänzung“ von schulischer Ausbildung. Stattdessen verstehen sie sich als außerschulische Bildung, die gerade die besondere Qualität nicht verzweckter kultureller Selbstbildung für Kinder und Jugendliche eröffnen will. Das tun im klassischen Selbstverständnis zunächst

lokal demokratisch organisierte Vereine Kultureller Bildung (im Weiteren zu überregionalen Verbänden zusammengeschlossen), die nicht nur ihre eigene Arbeit vor Ort demokratisch selbst bestimmen, sondern sich auch in die kommunale Öffentlichkeit und ihre Diskurse einbringen. Mit dieser Struktur würden sie potenziell auch ein demokratisches Erfahrungsfeld für ihre kindlichen und jugendlichen Mitglieder eröffnen, die in ihren eigenen Vereinen Kulturelle Bildung mitbestimmen und sich darüber auch in breiterer Öffentlichkeit partizipativ einbringen könnten (vgl. Richter 2008). Sie könnten mit ihren Kulturellen Bildungsangeboten und -gelegenheiten, die vielfältigen Ausdrucksweisen und -medien eröffnen, die eigenartige Artikulation von benachteiligten Teil-Kulturen von Kindern und Jugendlichen befördern. Kulturelle Bildung könnte sie unterstützen, sich eigenwillig mit ihren Ansichten und Anliegen selbst in die demokratische Öffentlichkeit und Gesellschaft einzubringen. Aber diesem Potenzial kultureller zivilgesellschaftlicher Strukturen werden in dem Programm des BMBF enge Grenzen gesetzt.

Wenn die Vereine Kultureller Bildung nun durch staatliche Finanzierungsanreize in andere Verantwortungsbereiche gelockt werden sollen, greift das auch ihre zivilgesellschaftliche Vereinsstruktur an. Die Vereine folgen dann nicht mehr den demokratischen Entscheidungen ihrer Mitglieder in Bezug auf die Verhältnisse vor Ort, sondern orientieren sich an staatlichen Programmen und ihren Geldquellen. Mit der Umstellung von einer Strukturförderung bürgerschaftlicher Organisationen (Kultureller Bildung) auf eine Projektförderung, macht der Staat die Träger abhängig von seinen wechselnden Zuweisungen. Die Träger werden gezwungen, sich wechselnden staatlichen Forderungen zu immer neuen Inhalten und Arbeitsformen anzupassen, um ihre Finanzierung zu sichern. Der Staat verwandelt die demokratischen Vereine so in (kulturelle) Dienstleistungsbetriebe, die in der Lage sein müssen, organisatorisch und ökonomisch den staatlich-politischen Zielen zu dienen. Nicht mehr ihre lebensweltlichen und zivilgesellschaftlichen Inhalte, ihre Selbst- und Mitbestimmungsprozesse zählen, sondern die Vereine werden gezwungen, sich den Steuerungsmedien von Macht und Geld, von politischer und finanzieller Herrschaft zu unterwerfen. Als ‚Betriebe‘ verlieren sie ihren zivilgesellschaftlichen, demokratischen Charakter und dessen Potenzial, eine Demokratiepraxis in der Kulturellen Bildung auch für benachteiligte Kinder und Jugendliche zu eröffnen (vgl. Richter/Sturzenhecker 2011). Die Kinder und Jugendlichen (und ihrer Familien) werden zu Klienten (nicht einmal zu Kunden!) von lokalen Programmanbietern im Staatsauftrag, die paternalistisch ihre Bildungsleistungen fördern sollen. Statt eingeladen zu sein, in kommunalen bürgerschaftlichen Selbstorganisationen und entsprechend des eigenen Selbstverständnisses Kulturelle Bildung und kommunale Bildungslandschaften aktiv und demokratisch zu gestalten, werden die Benachteiligten zu passiven Empfängern von fremdbestimmten Leistungen. Statt unterstützt zu werden an Kultureller Bildung und lokaler Demokratie aktiv teilzunehmen, erhalten sie Almosen kultureller Teilhabe.

Man kann allerdings Anzeichen dafür erkennen, dass die überregionalen Organisationen Kultureller Bildung (wie der Deutsche Kulturrat und die BKJ) selbst an dieser Entwicklung nicht ganz unschuldig sind. Gerade der seit Ende der 1990er - im Anschluss an die Qualitätsdebatte und die PISA-Reformen - folgenden Strategie, Kulturelle Bildung als „Erwerb“ von nachweis- und zertifizierbaren Schlüsselkompetenzen (siehe Kompetenznachweis Kultur) zu legitimieren, hat die Figur entstehen lassen, Kulturelle Bildung erfülle andere Zwecke als zweckfreie Selbstbildung (vgl. Deutscher Kulturrat 2009:391): „Kulturelle Bildung vermittelt Schlüsselkompetenzen, die aus gesellschaftlicher und ökonomischer Perspektive von größter Bedeutung sind“. Denn „...aus der gesellschaftlichen Perspektive bleibt der Kompetenzerwerb Mittel zur Erfüllung eines von außen bestimmten Zwecks und eine vom Einzelnen zu erbringende Leistung, um am gesellschaftlichen Leben angemessen teilzuhaben“ (Wenzlik 2012:149). Sich dem Staat als nützlicher

Dienstleister zur Erfüllung seiner spezifischen Ziele zur Erzeugung von `Employability` und nationalökonomischer Konkurrenzfähigkeit anzubieten, hat das Risiko geschaffen, dass der Eigenwert, der Eigensinn, ja das Recht auf Kulturelle Bildung zurückgenommen wird gegenüber ihrer Indienstnahme für Ausbildung und letztlich ökonomische Zwecke.

Für die betroffenen benachteiligten Kinder und Jugendlichen hat das unter Umständen problematische Folgen, falls sich die zivilgesellschaftlichen Vereine Kultureller Bildung der Programmrationalität unterwerfen. Sie stünden den Teilnehmenden im Programm „Kultur macht stark“ dann möglicherweise nicht mehr als Ressource ästhetischer und politischer Artikulation und damit demokratischer Partizipation zur Verfügung, sondern träten Ihnen als staatlich beauftragte ‚Ergänzer‘ schulischer Ausbildung gegenüber. Statt Subjekte kultureller und politischer Selbstbildung und Mitbestimmung zu sein, würden Kinder und Jugendliche konzeptionell zu Objekten fremdbestimmter Erziehungs- und Hilfsmaßnahmen. Sie würden nicht als ausdrucks- und mitbestimmungsfähige Bürgerinnen und Bürger thematisiert, sondern als KlientInnen lokaler (Aus-)Bildungsnetzwerke. Ihre Benachteiligung würde so verstärkt, statt ihnen Reflexivität und Ressourcen zu deren Kritik und Abbau zu bieten.

Risiken des Programms durch ein verengtes Sozialraumkonzept (mit der Gefahr der Territorialisierung sozialer Probleme und stigmatisierenden Festschreibung)

Die schon angesprochene Dezentralisierung (auch) von Sozial- und Bildungspolitik von der staatlichen auf die kommunale Ebene setzt sich in den Kommunen noch einmal fort, indem dort der ‚Sozialraum‘ (bzw. die unterschiedlichen ‚Sozialräume‘) zum Rahmen für soziale und pädagogische Maßnahmen wird. Kurz gesagt: Der Staat dezentralisiert Leistung und Verantwortung auf die Kommune und von dort weiter auf die Sozialräume. Deshalb ist es nicht verwunderlich, im Konzept des BMBF auch eine solche Sozialraumorientierung als Vorgabe für Kultureller Bildung zu finden: „Die Berücksichtigung der sozialräumlichen Gegebenheiten auf lokaler Ebene ist Voraussetzung einer Förderung. Hierzu zählen beispielsweise die Sozialstruktur und die Berücksichtigung weiterer Bildungsakteure“ (BMBF 2012:3).

An dieser Formulierung ist erkennbar, dass ‚Sozialraum‘ hier als eine Planungsgröße verstanden wird. Seine ‚objektiven‘ „Gegebenheiten“, wie Sozialstruktur und vorhandene Bildungsakteure, sollen berücksichtigt werden, d.h. sie müssen in der Planung erhoben und analysiert werden. Man muss dann planerisch Sozialräume in der Kommune definieren und deren spezifische Daten und Zahlen bestimmen. Der Sozialraum wird zu einem verdinglichten Raum, den man meint, mithilfe der Datenlage zu fassen zu bekommen (vgl. Reutlinger 2009). Raum wird so als ‚Container‘ verstanden, dessen Parameter bestimmend sind und dessen materielle Fakten das Handeln der Menschen in ihm beschreiben und bedingen. Eine solche sozialgeographisch-planerische Bestimmung des Sozialraums kann leicht dazu führen, quasi aus einer kartographischen Perspektive ‚von oben‘ Räume zu definieren und dabei die tatsächliche räumliche Praxis der BewohnerInnen zu ignorieren. Will man nachvollziehen, wie und unter welchen Bedingungen (benachteiligte) Kinder und Jugendliche vor Ort handeln, wird man das kaum durch eine solche distanzierte Datenanalyse leisten können. Christian Reutlinger (2003) argumentiert, dass durch eine solche Konstruktion gar Handlungsweisen und Bewältigungsaufgaben der Kinder und Jugendlichen der „Unsichtbarkeit“ preisgegeben würden.

Mit einer solchen Modellierung von Sozialraum ist aber gerade im Zusammenhang mit Benachteiligten immer wieder eine „Territorialisierung“ sozialer Probleme verbunden, wie in der kritischen Debatte zur Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit vielfach reflektiert. (vgl. z.B. Deinet 2012, 2013; Kessl u.a. 2005; Kessl/Reutlinger 2007; Reutlinger 2009, 2013). Das bedeutet, dass Benachteiligung lokalisiert und mit konkreten Orten, einzelnen Stadtteilen oder Quartieren verbunden wird. Das hat zwar oft faktische Hintergründe, denn die Politiken der Segregation, also der abspaltenden Zusammenfassung von armen Bevölkerungsgruppen in bestimmten Stadtteilen, haben reale Wirkungen erzeugt. Da aber mit der Territorialisierung das Containermodell von Sozialraum einhergeht, wird der Raum als bestimmend für Lage, Bewusstsein und Handlungsweisen der Ausgegrenzten definiert. Wie die Benachteiligten wo ihre Lage (und Bewegung) sehen und ihre Lebensweise im Umgang damit gestalten, wie sie also selbst ihr Leben führen, ist dann nicht relevant. Die Generalisierung der Sozialräume als belastet, abgehängt, prekär etc. (euphemistisch: „mit besonderen Erneuerungsbedarf“) bedingt automatisch den Rückschluss auf eine verallgemeinernde Charakterisierung der dort lebenden Menschen. Das führt zu einer oberflächlichen, vorurteilshaften Einordnung im doppelten Sinne: wer Sozialraum sagt weiß, wo die Problemzone liegt und wie die Menschen darin beschaffen sind. Dieser Blick kann mitleidig und hilfebietend sein, aber auch zynisch aburteilend. Immer jedoch thematisiert er Raum und BewohnerInnen ‚von oben‘, mit einer generalisierenden, (besser)wissenden Unterstellung ihrer Lagen und Charakteristika. Damit geschieht allzu leicht eine stigmatisierende Festschreibung: Man weiß dann schon, wie der Sozialraum zu bestimmen ist und bestimmt damit auch die Handlungsweisen seiner BewohnerInnen: Sie sind wie der Raum und der Raum ist wie sie.

Mit dieser verdinglichenden Konstruktion des Sozialraumes und seiner Strategie der Zuschreibung von Defiziten der BewohnerInnen, werden dann auch Ansätze „sozialräumlicher Hilfen und Angebote“ (wie es z.B. in Hamburg heißt) verbunden. Schulische und außerschulische (Kulturelle) Bildung sowie Soziale Arbeit sollen demnach „sozialraumbezogen“ sein. Sie sollen, wie oben beschrieben, „sozialräumliche Gegebenheiten“, also feststehende (unveränderliche?) räumliche und soziale Fakten analysieren und ihre Hilfen darauf abstimmen. Konzeptionell sollen „Gegebenheiten“ berücksichtigt und nicht etwa die sozialen (Veränderungs-)Prozesse im Dialog mit den Betroffenen kritisch verstanden und angegangen werden; die Hilfe soll auf die Fakten abgestimmt werden und nicht etwa mit den EinwohnerInnen. Die Verdinglichung setzt sich in technologischen Fantasien von ‚wirksamer‘ Hilfe um, die sozialräumliche ‚Vermessung‘ ermöglicht dann ‚abgestimmte und angepasste Maßnahmen‘. Aus derartiger Festschreibung der „Gegebenheiten“ folgt dann leicht auch eine Festlegung oder Festhaltung der Zielgruppen. Da ihr Handeln mit den zugeschriebenen Raumbedingungen gleich gesetzt wird, wird es auf den so definierten Raum festgelegt.

Zusammenfassend analysiert Reutlinger: „Indem ein ‚Stadtteil mit besonderem Entwicklungsbedarf‘ als ‚Sozialraum‘ definiert wird, können die Menschen darin mit einem Mal als ‚Abgehängte‘ und ‚Modernisierungsverlierer‘ lokalisiert und als solche festgeschrieben werden. Oder mit anderen Worten, es ist auf die Gefahr hinzuweisen, dass in Zeiten des sozialstaatlichen Abbaus und den Integrationsschwierigkeiten die damit zusammenhängenden sozialen Probleme nicht sozialstaatlich gelöst, sondern in den Sozialraum der Städte hineinverlagert werden. Der Sozialraum wird in dieser Logik zugeschnitten als Ort, an dem die sozialen Probleme auftauchen und gelöst werden sollen. Die Menschen drohen damit in physisch-materiellen Raumsegmenten eingeschlossen und dadurch weiter sozial- und auch räumlich ausgegrenzt zu werden“ (Reutlinger 2013:594).

Insgesamt entsteht also mit solchen Konzepten wie im Programm „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ das Risiko, die Benachteiligten zu Objekten von Zuschreibungen und zugreifenden wie übergriffigen Hilfsstrategien zu machen, die zwischen Paternalismus und Kontrolle/Disziplinierung oszillieren. Der Sozialraum und seine EinwohnerInnen werden zu Objekten staatlich beauftragter lokaler Organisationen, die staatlich definierte Ausbildungs- und Integrationsziele umsetzen sollen. Perfide genug sollen die AdressatInnen trotz ihrer Verobjektivierung im Widerspruch dazu noch aktiviert werden, „Selbstmotivation, Leistungs- und Verantwortungsbereitschaft“ zu entwickeln. Als Objekte behandelt, sollen sie sich doch als autonome Subjekte verhalten lernen. Real geschwächt wird durch solche Konzepte jedenfalls ihr Potential demokratischer Mitverantwortung, denn nicht nur die ‚verbetrieblichten‘ zivilgesellschaftlichen Organisationen verlieren ihr Demokratiepotehtial, sondern auch das hier kritisierte Sozialraumkonzept entwertet und entmachtet den kommunalen Raum (den Stadtteil, das Quartier) in seinem Charakter als demokratische Öffentlichkeit und seine BewohnerInnen als demokratische Mitentscheider.

Zusammenfassend: Das Konzept „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ des BMBF birgt erhebliche Risiken für die Programmpartner und die Praxis Kultureller Bildung. Es funktionalisiert sie als Ergänzung schulischer Ausbildung, statt außerschulisch gestaltbare, ästhetische Selbstbildungschancen abzusichern. Folgt Kulturelle Bildung mit ihren Trägervereinen diesen Orientierungen, würden die Vereine zu Betrieben für die Erbringung staatlich bestimmter Dienstleitungen und Ziele werden, statt ihr zivilgesellschaftliches Potential demokratischer Vereinsstruktur für demokratische Artikulation und lokale Mitbestimmung zu entfalten. Kulturelle Bildungsträger wären mitverantwortlich für lokal ungleiche Bildungs- und Lebensverhältnisse, statt auf der Basis materieller Grundsicherung zur eigensinnigen Lebenskunst anregen zu können. Kulturelle Bildung wird aufgefordert, sich daran zu beteiligen, ihre AdressatInnen zu Objekten von diskriminierenden und paternalistisch-kontrollierenden Sozialraumkonzepten zu machen, statt deren Erfahrungsmöglichkeiten als verantwortliche Subjekte Kultureller Selbstbildung und selbstbestimmte BürgerInnen kommunaler, demokratischer Mitentscheidung auszuweiten. Wie weit es die Programmnehmer und die Praxis schaffen, eine Balance zu halten (zwischen der notwendigen Akquise von Finanzierungsmitteln und programmatischer Eigenständigkeit) und sich nicht vereinnahmen zu lassen, muss sich in einer differenzierten Auswertung von Umsetzungsformen noch zeigen.

Probleme für die Programmträger und in der Umsetzung des Programms: erste Evaluationsergebnisse zum Thema Sozialraum

Eine erste programmbegleitende, qualitative Selbstevaluation der „Kultur macht stark – Praxis“ im Programm „Künste öffnen Welten“ der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Becker 2014) macht deutlich, dass zumindest einige der hier theoretisch erschlossenen Risiken des BMBF-Konzepts in den Praxisprojekten vor Ort auftauchen bzw. als Herausforderung von den Programmpartnern berücksichtigt und angegangen werden müssen. Obwohl die Evaluation die bisherige Programmpraxis der Beteiligten aus der Kulturellen Bildung auch kritisch sieht, zeigt doch die Evaluation zunächst, dass die Kulturelle Bildung sich damit überhaupt eine Chance verschafft, die eigene Programmpraxis kritisch zu reflektieren und unter Umständen zu revidieren. Durch die staatliche Umorientierung von der Struktur- zu einer Projektfinanzierung sind die Träger gezwungen, Finanzmittel einzuwerfen. Sie sind damit zunächst einmal den Programmforderungen ausgeliefert. Nur parallel dazu erscheint es überhaupt möglich, trotz ihrer Inanspruchnahme deren Programmatik zu kritisieren und sich für Alternativen zu engagieren. Das

kann man nur tun, wenn man auch die eigene Praxis angesichts des Risikos der Übernahme herrschender Diskurse kritisch befragt. Die Kulturelle Bildung zeigt also mit dieser Evaluation nicht nur starkes fachliches Selbstbewusstsein, sondern auch den Willen, sich nicht allzu stark dominieren zu lassen. Es wäre also zu früh, die Programmnehmer als pure Erfüllungsgehilfen der staatlichen Programmatik fest- und damit abzuschreiben. Die im Folgenden referierten Ergebnisse der Evaluation könnten also der Kulturellen Bildung einen Anstoß geben, die eigenen Qualifizierungsangebote zu verbessern. Zunächst haben die (in Fokusgruppen befragten) beteiligten Anbieter im Programm kaum ein konzeptionell-begriffliches, schon gar nicht kritisches Verständnis des komplexen Sozialraumbegriffs. Versuche der gemeinsamen Begriffsarbeit machten den „Begriff durch die im Gespräch ständig „erweiterte Definition unscharf, sodass seine Verwendung noch nicht Auskunft darüber gibt, ob oder wie hilfreich er in dieser Form für eine Konzeption der Projekte ist“ (Becker 2014:3). Das könnte bedeuten, dass die eingereichten und bewilligten Programmkonzepte nicht durch ein fundiertes Sozialraumverständnis getragen waren, sondern – wie verbreitet üblich – an dieser Stelle durch ‚Antragslyrik‘ überzeugten. Übernehmen aber die Veranstalter unkritisch konzeptionelle Kernelemente, ohne deren Bedeutung kritisch zu reflektieren und sie bewusst zu verwenden, schleicht sich hinter ihren Rücken die faktenschaffende (Diskurs-)Macht dieser Konzepte ein. Wird die konzeptionell-begriffliche Bedeutung nicht erkannt, kann sie auch nicht kritisch reflektiert und zu einer eigständigen professionellen Positionierung führen. Man macht dann mit, was angesagt ist und wundert sich nachher über erst ungeahnte und dann ungewollte Folgen. Die bekannte Haltung von Trägern, sich an Programmvorgaben zunächst anzupassen, um an das Geld zu kommen und um dann nachher selbstverständlich die eigene übliche und respektable Arbeitsweise fortzusetzen, wird hier tückisch. Träger geraten in die Gefahr, sich zu einem anpassungsbereiten Dienstleister zu entwickeln, bei dem die ökonomische Rationalität an erster Stelle dominant geworden ist; man hat sich in einen Betrieb entwickelt, der erstmal macht, für was es Geld gibt. Damit soll die Not der Anbieter, angesichts von zunehmender ausschließlicher Projektfinanzierung in diese Praxis gezwungen zu werden, nicht ignoriert werden. Aber sie hat Folgen, die man zumindest selbstkritisch hinterfragen sollte.

Die ersten Evaluationsergebnisse in diesem einen, von insgesamt 35 durch das BMBF geförderten Programmen, zeigen, dass die verlangte sozialräumliche Vernetzung der Projekte vor Ort nicht selbstverständlich ist und gelegentlich „‚künstliche‘ oder eigentlich ungewollte Allianzen eingegangen“ (Becker 2014: 4) wurden, um die Förderbedingung zu erfüllen. Für den Programmnehmer BKJ könnte daraus deutlich werden, wie entscheidend es sein könnte, mit den Projektpartnern über die Erfüllung der Förderansprüche kritisch zu reflektieren und sie nicht nur irgendwie zu erzeugen, ohne sich deren fachlichen Bedeutung, Handlungsfolgen, Chancen und Risiken bewusst zu machen bzw. sie kritisch mit einer selbst-bewusst erarbeiteten fachlichen Position zur Gestaltung Kultureller Bildung abzugleichen.

Andererseits belobigen die beteiligten kulturellen Organisationen die Kompetenz ihrer „sozialräumlichen Partner“ zur „Sozialplanung“ und bei der pädagogischen Konzeptentwicklung, der „(Einschätzung dessen, ‚was geht‘)“ (Becker 2014:3). Das bestätigt die oben herausgearbeitete Tendenz, Sozialraum als Konzept der Sozialplanung zu verstehen und daraus dann aus Anbietersicht ‚machbare‘ Maßnahmen und Interventionen ‚zu fahren‘.

Die Praxis einer Planung ‚von oben‘ hat die Evaluation weiter herausgearbeitet. Zwar kam es nicht zu dem von mir oben kritisierten ‚Festhalten‘ der Kinder und Jugendlichen in dem definierten Sozialraum. Das lag aber daran, dass die Veranstalter die Kinder/Jugendlichen in ihre Einrichtungen, also über die ‚Grenzen‘ des

definierten Sozialraums hinauslocken wollten. Aber auch daran kann man die Problematik einer Bildungsarbeit ‚von oben‘ festmachen, denn dominant wird die Realisierung der Interessen der Organisationen und nicht die reale sozialräumlich-kulturelle Praxis und die Interessen der Kinder und Jugendlichen. So stellt die Evaluation fest: „Was in der Gesprächsrunde auffällig fehlte, war eine Reflexion über die kulturellen Ausformungen und Grenzen, die jugendliche Zielgruppen selbst gestalten oder erfahren. (...) Auch die Tatsache, dass sich bis auf einen Teilnehmer niemand auf die Frage äußerte, wie denn die Kinder und Jugendlichen „ihren“ Sozialraum verstehen würden, ist ein Indiz für eine eher zurückhaltende Reflexion der kulturellen Formen und Inhalte der Zielgruppe und deren Berücksichtigung durch die Projekte“ (Becker 2014:5).

Hellsichtig und kritisch kommentiert die Evaluation:

„Diese Perspektive hat für die Projekte zur Folge, dass a) eine Mangelperspektive wahrscheinlicher ist als eine Ressourcenorientierung und Wertschätzung, und b) die Reflexionen über die Möglichkeiten der Sozialraum-„Überschreitung“ oder Erweiterung sich pragmatisch, eventuell auch naiv, auf geografische oder soziale Aspekte bezieht, weniger auf die Frage kultureller oder künstlerischer Aktivitäten und Qualitäten. Für diese Vermutung sprechen auch die von den Teilnehmenden genannten, überwiegend technologisch zu nennenden Konzepte und Methoden, mit denen der Sozialraum erweitert oder gewechselt werden sollte (Durchmischung, Strukturelle Vernetzung, Begleitung, allmähliche Annäherung/Gewöhnung). Die wenigen Äußerungen zum Thema Partizipation (selbstgesteuerte Aneignung, ggf. Emanzipation) blieben dagegen blass und eher auf der Ebene einer Forderung“ (Becker 2014:5).

Methodisch werden in den Projekten häufig kulturelle Arbeitsweisen und -mittel vorgegeben, die die Projektpartner vor Ort kennen, die der eigenen Sparte entstammen und die ihnen geläufig sind. Zwar versucht man durchaus, zumindest die Inhalte durch die Teilnehmenden bestimmen zu lassen, aber die Ausdrucksweisen und Medien werden durch die Projektmacher vorbestimmt, auch in der Annahme, diese würden die Jugendlichen interessieren. Aber „dass die bloße Annahme, was Jugendliche interessieren könnte, allein nicht ausreicht“, um ihnen Zugänge und Selbstausdruck zu eröffnen, mussten die Projekte dann erfahren. Es fehlt eine offene Erkundung der sozialräumlich-kulturellen Praxen, Vorlieben, Grenzen und Unsicherheiten der Kinder und Jugendlichen, auf die dann eine gemeinsame Bestimmung von kulturellen Arbeits-/Ausdrucksweisen (incl. Medien) und Inhalten aufbauen müsste. Die Haltung, dass Kinder/Jugendliche ihre Themen in den Rahmen der vorgegebenen Arbeitsweisen einbringen dürfen, ist partizipativ nur im Sinne einer unumgehbaren ‚Koproduktion‘ von Dienstleistungen. Auch ein Friseur muss mit dem Kunden dessen Wünsche abklären, aber das Grundsetting des Frisiersalons und des Haarschneidens zu verändern, ist undenkbar. Die Responsivität, die in den Projekten angestrebt wird, entgeht nicht dem Problem, die Teilnehmenden als Kunden zu thematisieren statt sie als demokratische MitbestimmerInnen und -erzeugerInnen des gesamten Settings anzuerkennen und zu befähigen.

Schlussfolgerungen: Fallstricke des Programms in der Praxis

Zusammenfassend ergibt sich für mich der Eindruck, die Projekte definieren den Raum planerisch-distanziert, erzeugen „künstliche“ Kooperationen und machen das, was sie ohnehin kennen und können, um die Aufgabe der eigenen Einrichtung besser umsetzen und die eigene Leistung erweitern zu können (vgl. Becker 2014:14). Die Kinder und Jugendlichen werden zu Objekten dieser Zugriffe. Ihre kulturellen Praxen und Interessen zählen wenig, von Partizipation im demokratischen Sinne kann kaum die Rede sein.

In der Evaluation erfreulich wenig zu erkennen ist allerdings eine Stigmatisierung der „Bildungsbenachteiligten“, wenn auch in von TeilnehmerInnen verwendeten Begriffen wie „Sozialraumfamilien“ aufblitzt, dass „Sozialraum“ und „Problemfamilien“ synonym gebraucht werden.

Die erste Evaluation im Programm „Künste öffnen Welten“ der BKJ zeigt nicht so sehr eine direkte Übernahmen der oben kritisierten Konzeptelemente des BMBF, sondern eher eine Passung zwischen beiden: die selbstbezogene, Methoden vorgebende, und nur wenig auf prozesshafte Berücksichtigung der kulturellen Praxen der Kinder und Jugendlichen orientierte Praxis der (kultur-) pädagogischen Einrichtungen, trifft sich mit den sozialplanerischen und postwohlfahrtsstaatlichen Konzeptelementen des BMBF. Da sich die Einrichtungen im Programm vor Ort selbst gar nicht als zivilgesellschaftlich-demokratische generieren, sondern ihre (ökonomischen und aufgabenspezifischen) Eigeninteressen ins Zentrum stellen, macht es sie kompatibel für staatlich geforderte/geförderte Dienstleitungen in einer „Zivilgesellschaft von oben“.

Noch einmal thesenhaft zugespitzt:

- Da sich die Einrichtungen selbst gar nicht als zivilgesellschaftlich-demokratisch platzieren, fällt ihnen das Risiko, sich in Betriebe zu verwandeln, gar nicht auf (wenn sie es nicht, wie Museen oder Theater, ohnehin schon sind).
- Da sie sich selbst gar nicht als Teilnehmer politischer Öffentlichkeit und Gestaltung verstehen, fällt ihnen der Verlust ihrer Potentiale demokratischer Teilnahme und Eröffnung von Demokratiebildung gar nicht auf.
- Da sie sich auf die Vermittlung ästhetischer Erfahrungen konzentrieren, fällt ihnen deren politisches Potential gar nicht auf.
- Da sie bereit sind sich für eine Sicherung ihrer Einrichtung zu verkaufen, fällt ihnen ihre Indienstnahme durch den Staat gar nicht auf.
- Da sie ohnehin nur die Arbeitsweisen ihrer Sparte kennen, fällt ihnen gar nicht auf, dass die Zielgruppen vielleicht ganz andere Ausdrucksweisen haben/brauchten.
- Da sie selbst überzeugt sind, den Benachteiligten mit ihren Angeboten Gutes zu tun, fällt ihnen der Paternalismus des Konzepts gar nicht auf.
- Da sie sich selbst auf Erbringung von (lokalen) Dienstleistungen für Kunden (Individuen und Gruppierungen) zentrieren, fällt ihnen das Risiko der Individualisierung und Kommunalisierung des Umgangs mit Bildungsungerechtigkeit nicht weiter auf.

In der Konsequenz bedeutet dies: Verhalten sich die (kultur-)pädagogischen Organisationen anpassungsfähig und anpassungsbereit an die staatlichen Vorgaben zur Bildungsergänzung für Benachteiligte, hat dies nicht nur Folgen für die betroffenen Kinder- und Jugendlichen (wie oben dargestellt), sondern auch für die Organisationen/Einrichtungen selbst: Vor lauter Anpassung verwandeln sie sich und ihre „Kultur“ möglicherweise stärker, als sie es bewusst und reflektiert wünschen könnten.

Angesichts der oben geübten Kritik ist relativierend einzuräumen, dass die Organisationen Kultureller (Jugend-) Bildung auch auf öffentliche Förderung angewiesen sind, ja diese einfordern müssen, wenn Kulturelle Bildung mindestens ein Recht von Kindern und Jugendlichen, wenn nicht gar von allen Menschen ist. Angesichts des oben aufgezeigten Risikos, dabei einfach nur in eine Anpassung an staatliche Fördervorgaben zu geraten, ginge es darum, sich in die Gestaltung von Programmkonzepten fachlich und politisch einzumischen. Dies setzt voraus, dass man ein eigenes professionelles, fachtheoretisch fundiertes

Standing entwickelt. Kulturelle (Jugend-) Bildung verfügt über Konzepte, mit deren Hilfe sie ihre spezifischen zivilgesellschaftlich-demokratischen und sozialräumlichen Potentiale für eine eigenständige und eigensinnige ästhetische Selbstbildung und demokratische Partizipation, besonders der benachteiligten Kinder und Jugendlichen, einbringen könnte. Es bleibt zu wünschen, dass die Debatte um die eigenen Konzeptessentials, um deren politische Durchsetzung und um eine selbstkritische Prüfung der eigenen Praxis wie bisher fortgesetzt wird.

Verwendete Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012):** Richtlinie zur Förderung von außerschulischen Maßnahmen, insbesondere der kulturellen Bildung, für Kinder und Jugendliche im Rahmen von Bündnissen für Bildung. URL: <http://www.buendnisse-fuer-bildung.de/media/content/Foerderrichtlinie.p...> Letzter Zugriff am 04.12.2014
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o. J.):** Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung: www.bmbf.de/pubRD/Infopapier.pdf (letzter Zugriff am 04.12.2014).
- Becker, Helle (2014):** Programm der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.: „Künste öffnen Welten“ innerhalb von „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ Programmbegleitende Selbstevaluation, qualitativer Teil, Auswertung des Fokusgesprächs 1, Thema: Sozialraum. Berlin/Remscheid.
- Dahme, Heinz-Jürgen (2008):** Die Architektur des neuen Sozialstaates und die Rolle der Sozialen Arbeit. In: DIE ARMUTSKONFERENZ (Hrsg.): Mut zum Möglichen. Armut ist vermeidbar. Dokumentation zur sechsten Österr. Armutskonferenz (63-66) Wien: Österreichisches Netzwerk gegen Armut und soziale Ausgrenzung.
- Deinet, Ulrich/Krisch, Richard (2013):** Das sozialräumliche Muster in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit (4. überarbeitete und aktualisierte Auflage) (311-324). Wiesbaden: Springer.
- Deinet, Ulrich (2012):** Raumaneynung von Jugendlichen, öffentliche Räume und die sozialräumliche Orientierung von Kindern und Jugendlichen In: Schröterle-von Brand, Hildegard/Coelen, Thomas/Zeising, Andreas/Ziesche, Angela (Hrsg.): Raum für Bildung, Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten (43-52). Bielefeld: transcript.
- Deutscher Kulturrat (Hrsg.) (2009):** Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel. Berlin: Deutscher Kulturrat.
- Fuchs, Max (2012):** Kulturelle Bildung als Menschenrecht? In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung (91-94). München: kopaed.
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2007):** Sozialraum. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian/Maurer, Susanne/Frey, Oliver (Hrsg.) (2005):** Handbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reutlinger, Christian (2013):** Urbane Lebenswelten und Sozialraumorientierung. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit (4., überarbeitete und aktualisierte Auflage) (589-607). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reutlinger, Christian (2009):** Vom Sozialraum als Ding zu den subjektiven Raumdeutungen. In: sozialraum.de , Ausgabe 1/2009. URL: <http://www.sozialraum.de/reutlinger-vom-sozialraum-als-ding.php>, letzter Zugriff am 21.08.2014.
- Reutlinger, Christian (2003):** Jugend, Stadt, Raum. Sozialgeographische Grundlagen einer Sozialpädagogik des Jugendalters. Unsichtbare Jugend und verdeckte Engagementstrukturen. Opladen: Leske & Budrich.
- Richter, Helmut/Sturzenhecker, Benedikt (2011):** Demokratiebildung am Ende? Jugendverbände zwischen Familiarisierung und Verbetrieblichung. In: deutsche jugend, Heft 2/2011, 61-67.
- Wenzlik, Alexander (2012):** Schlüsselkompetenzen in der Kulturellen Bildung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung (146-150). München: kopaed.
- Widersprüche (2000):** Heft 76: Zivilgesellschaft von oben – Regulation der Kooperation.

Anmerkungen

Ich plane in Kürze einen weiteren Fachartikel mit entsprechenden Konzeptimpulsen zur Reflexion von Sozialraumorientierung in der Kulturellen Kinder- und Jugendbildung und weiteren Vorschläge hierzu auf www.kubi-online.de zu veröffentlichen.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Benedikt Sturzenhecker (2014): „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ – Kritik des Bundesprogramms unter sozialräumlicher und zivilgesellschaftlicher Perspektive . In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/kultur-macht-stark-buendnisse-bildung-kritik-des-bundesprogramms-unter-sozialraeumlicher>

(letzter Zugriff am 21.11.2022)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>