

Kulturelle Bildung für alle und von allen? Über Teilhabe an und Zugänge zur Kulturellen Bildung

von **Eckart Liebau**

Erscheinungsjahr: 2015

Stichwörter:

Distinktionsmechanismen | Kommunale Bildungslandschaften | Kultur für alle | Rat für Kulturelle Bildung | Teilhabe | Zugänge

Vorbemerkung

Nichts scheint im aktuellen kulturpolitischen Diskurs so anerkannt zu sein wie die Forderung nach kultureller Teilhabe. Was hier im Rahmen von gesellschaftlichen Demokratisierungs- und Emanzipationsprozessen an Bedeutung gewonnen hat, findet in Theorie und Praxis der Kulturellen Bildung seine Entsprechung. Das zeigt sich unter anderem an der Etablierung der zentralen Leitformel „Kultur für alle“ (Hoffmann 1979), in der Programmatik der überregionalen Kulturprogramme, wie beispielsweise ‚Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung‘, in den bundesweiten Wettbewerben oder als Movens bei der Entwicklung und dem Erhalt der kommunalen Bildungslandschaften. Der individuelle Anspruch auf ein Mindestmaß an kultureller Teilhabe ist dabei in einen größeren Zusammenhang zu stellen, denn „die Hinführung zur Selbst- und Mitbestimmung ist nicht nur für das Individuum lebensnotwendig, sondern auch, weil sie für die Reproduktion und Entwicklung der Gesellschaft notwendig sind. Der demokratische Staat braucht den mündigen Bürger ebenso wie der mündige Bürger den demokratischen Staat.“ (Liebau 1999:37). So hat das Recht auf kulturelle Teilhabe in unterschiedlicher Akzentuierung Eingang in Landesverfassungen, Schulgesetze, spezialgesetzliche Regelungen oder Koalitionsverträge gefunden. Die wesentlichen Deklarationen, wie die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, die Kinderrechtskonvention oder die Charta der Grundrechte der Europäischen Union, gelten Vielen im Diskurs als zentrale Referenzen (siehe: [Max Fuchs „Kulturelle Bildung als Menschenrecht?“](#)). Der Kulturellen Bildung wird das Potenzial zugesprochen, mehr Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen.

Man könnte meinen, wenn kulturelle Teilhabe so häufig und an prominenter Stelle gefordert wird, sei die Umsetzung reine Formsache. Oder, dass die Vielzahl der regionalen und überregionalen kulturellen Bildungsprogramme genügend Gelegenheiten und Angebote zur kulturellen Teilhabe stellten. Man könnte annehmen, dass ein Rechtsanspruch wie das Bildungs- und Teilhabepaket zu einer Förderung der

kulturellen Teilhabe beiträgt.

Aber so einfach ist die Sache nicht: Warum stoßen so viele kulturelle Teilhabeprojekte so schnell an Grenzen oder scheitern sogar? Was hilft vor diesem Hintergrund der Verweis auf die rechtliche Pflichtenlage, wenn sie in der Praxis nicht die entsprechende Beachtung findet? Warum weichen normative Rechtslage und empirische Rechtswirklichkeit so stark voneinander ab? Was nützt es dem Einzelnen, wenn viele Regelungen zur kulturellen Teilhabe juristisch nicht bindend sind? Warum ist also auch – und vielleicht gerade – in diesem Bereich die Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit so groß? Das führt zu zwei Grundsatzfragen, die der [Rat für Kulturelle Bildung](#) in seiner aktuellen Publikation „Schön, dass ihr da seid. Kulturelle Bildung: Teilhabe und Zugänge“ (2014) eingehender behandelt hat. Welches Recht und welchen Anspruch hat der Einzelne in der Gesellschaft auf Kulturelle Bildung oder Teilhabe? Und: Welche Verpflichtung haben Staat und Gesellschaft, diese Zugänge zur Kultur zu gewährleisten bzw. gangbar zu machen? Man muss zugleich auf die individuellen Voraussetzungen und die strukturellen Rahmenbedingungen schauen, wenn man die Praxisprobleme der Kulturellen Bildung verstehen und die Praxis verbessern will – so der Ansatz der Denkschrift des Rates. Der Rat für Kulturelle Bildung verfolgt das Ziel, die Potenziale ästhetischer Erfahrungen noch besser und nachhaltiger zur Entfaltung zu bringen. Daher spielt auch das Thema Qualität eine besondere Rolle: insbesondere die Qualität von Teilhabemöglichkeiten und Zugängen, die Qualität des Angebots und seiner Vermittlung und schließlich die politische und ökonomische Qualität der Rahmungen. Hier fangen häufig schon die Probleme an.

Problemstellung

Damit der Anspruch auf kulturelle Teilhabe eingelöst werden kann, muss es einen äußeren Zugang geben, muss ein Angebot erst einmal als solches erkennbar, geografisch erreichbar und darüber hinaus finanzierbar sein. Die Begrüßungsfloskel ‚Schön, dass ihr da seid‘, die sowohl inkludierendes als auch exkludierendes Potenzial besitzt, setzt voraus, dass die Menschen den Weg zu einem Kulturangebot bereits gefunden haben. Bekanntermaßen ist schon hier häufig das Gegenteil der Fall (Ermert 2012). Und selbst wenn eine Teilnahme oder Anwesenheit ermöglicht wird, nutzt sie nur, wenn die Teilnehmer sich mit der Kultur und den Künsten auseinandersetzen wollen. So ist eine erste Voraussetzung aller Kulturellen Bildung, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene überhaupt ein Interesse an ihr entwickeln. Das führt zu einem Kernproblem aller kultureller Bildungsprozesse: Teilhabe kann man nur ermöglichen. Aber man kann sie weder gewährleisten noch erzwingen. (Erzwingen kann man allenfalls, z.B. im Rahmen der Schulpflicht, eine Teilnahme.) Richtet man den Blick auf die gegenwärtige Lage im deutschen Bildungssystem wird dieses Problem in dreierlei Hinsicht verschärft.

Erstens: Es besteht ein begriffliches Problem. Beschränkt man sich zu sehr auf die Verwendung des Begriffs ‚Teilhabe‘ wird man nicht über die Beschreibung des Ermöglichungsrahmens hinauskommen. Häufig bleibt undeutlich, was darunter überhaupt zu verstehen ist; dann bringt der Begriff einen selbsterzeugten Verdruss hervor, wenn diese ‚Möglichkeiten‘ nicht befriedigend eingelöst werden. Die konkrete Gestaltung und qualitative Beschaffenheit der ‚Zugänge‘ kultureller Bildungsangebote geraten dabei als mögliches Korrektiv aus dem Blick. Das ist erstaunlich, da positive Beispiele und Stellschrauben für Veränderungen im Feld der Kulturellen Bildung vorhanden sind: bei der Besetzung von Schlüsselpositionen im Öffentlichen Dienst, bei Angestellten und freien MitarbeiterInnen, bei der Besetzung von Ensembles, in Beiräten und Jürs, Steuerungsgruppen und Gremien, bei der Gestaltung von Programmen. Auf allen Ebenen der Politik,

der Kulturinstitutionen und der Schulen, aber auch der non-formalen Bildung gibt es Handlungsspielräume, unterschiedliche Beteiligungs- und Besetzungsmodelle und zahlreiche Möglichkeiten, Programme zu gestalten.

Zweitens: Der tatsächliche Abstand zwischen Anspruch und Wirklichkeit von kultureller Teilhabe ist groß. So kann in vielen Bereichen keine Aussage darüber getroffen werden, inwiefern Staat und Gesellschaft den Anspruch auf kulturelle Teilhabe/ Kulturelle Bildung einlösen. Im Bereich der frühkindlichen Kulturellen Bildung hat die öffentliche Aufmerksamkeit in den letzten Jahren hinzugewonnen (siehe: [Vanessa-Isabelle Reinwand „Kulturelle Bildung für U6“](#)). So besteht auch in den Kindertagesstätten der Bedarf an kulturellen und künstlerischen Angeboten, die aber wegen mangelnder musischer Ausbildung der ErzieherInnen (Cloos/Oehlmann 2010) immer weniger realisiert werden können. Ob und in welchem Umfang Kooperationsprojekte geeignet sind, dieses Defizit auszugleichen, ist nach wie vor eine offene Frage. In den Schulen sieht es nicht besser aus. Hier gibt es zur Qualität des tatsächlich erteilten Unterrichts, zum Ausmaß des Unterrichtsausfalls, zum fachfremd erteilten Unterricht und zum Lehrpersonal mit Lehrbefähigung (Rat für Kulturelle Bildung 2014:74ff.) in den künstlerischen Fächern kaum empirisches, geschweige denn verlässliches statistisches Material. Der Umfang des intendierten Curriculums lässt sich darstellen, der des realisierten Curriculums nicht – zumindest nicht in Bezug auf einzelne Fächer. Zwar führen fast alle Bundesländer Erhebungen durch, um den Anteil des Unterrichtsausfalls über alle Fächer und Schultypen hinweg zu ermitteln. Die Definition von Unterrichtsausfall, die angewandte Methodik, Häufigkeit und der Umfang der Erhebungen variieren jedoch von Bundesland zu Bundesland (Bellenberg 2013). Bereits vor zwei Jahren hielt der nationale Bildungsbericht fest: „Weiterführende, belastbare und vor allem repräsentative Daten zum Unterrichtsausfall in den künstlerischen Fächern liegen nicht vor“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012:180). Kooperationen mit der non-formalen Bildung etwa in der offenen Ganztagschule können nicht alle strukturellen Defizite der curricularen Angebote der Schule ausgleichen – zumal die Frage nach der Qualität und ihrer Kontrolle gerade in diesen Bereichen weder normativ noch empirisch geklärt ist. Auch fehlen nach wie vor belastbare Erkenntnisse, wie stark und in welchen Hinsichten der Ausbau der Ganztagschule oder die kulturellen Großprogramme die bestehenden Strukturen des non-formalen Bereichs verändern bzw. verdrängen.

Ein ausgeprägtes Missverhältnis von Rechtsanspruch und Umsetzungsverpflichtung lässt sich darüber hinaus beim *Bildungs- und Teilhabepaket* identifizieren. Obwohl das einschneidende Urteil des Bundesverfassungsgerichts, auf dem das *Bildungs- und Teilhabepaket* fußt, festlegte, dass Kinder und Jugendliche aus leistungsberechtigten Familien nicht vom soziokulturellen Leben ausgeschlossen bleiben dürfen, droht diese Maßnahme ausgerechnet im Bereich ‚Teilhabe‘ ins Leere zu laufen. Erhebungen der *Bundesagentur für Arbeit* lassen eine erste, tendenzielle Aussage darüber treffen, in welchem Verhältnis die erfasste Anzahl der Personen zu den potenziell Leistungsberechtigten steht (Rat für Kulturelle Bildung 2014:78ff). Die Beantragung der Leistung (nach empfohlener Eingrenzung der *Bundesagentur für Arbeit*) lag beispielsweise im Monat Juli (2013) bei rund 8,5 %. Diese ohnehin schon niedrigen Werte für den Bereich ‚Teilhabe‘ haben sich im Verlaufszeitraum 2013 bis 2014 nicht wesentlich verbessert. Richtet man den Blick nur auf die in Anspruch genommenen Leistungen für ‚Kultur‘, würde der Prozentsatz noch weit geringer ausfallen, da die bisher vorliegenden Daten den gesamten soziokulturellen Bereich (also ‚Kultur‘, ‚Sport‘ und ‚Freizeit‘) umfassen. Weiterhin lassen sich weder die Anzahl der tatsächlich bewilligten Anträge noch die Korrelation von Leistungsberechtigten und Beantragungen erfassen. So erschütternd diese ersten Befunde sind, so fragwürdig erscheint es, dass derzeit offenbar in Kauf genommen wird, dass die

geschaffenen Möglichkeiten nicht ausgeschöpft werden.

Das führt schließlich zum *dritten* Punkt: Der Begriff ‚kulturelle Teilhabe‘ läuft in vielen Bereichen unter dem Leitgedanken ‚individuelle Zuständigkeit‘. Obwohl es eine gesellschaftliche Aufgabe ist sich darüber zu verständigen, wie kulturelle Angebote und Maßnahmen gestaltet sein müssen, die die verschiedenen Bevölkerungsgruppen erreichen sollen, wird in der vorherrschenden Denkweise die ursprüngliche Vorstellung von der Selbstgestaltung des eigenen Lebens „zur vollständigen Überantwortung der Lebensrisiken auf den Einzelnen“ (siehe: [Max Fuchs „Kulturelle Bildung als neoliberale Formung des Subjekts? Eine Nachfrage“](#)). Dass jedoch nicht alle die gleichen Startbedingungen und Möglichkeiten zur Gestaltung des eigenen Lebens haben, attestieren zahlreiche Untersuchungen und Berichte (Bertelsmann 2010; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012), die auf die starke Korrelation von Bildungserfolg und sozioökonomischen sowie soziokulturellen Hintergründen hinweisen. Den Ausgangspunkt für Überlegungen zur kulturellen Teilhabe und Kulturellen Bildung sollten daher immer die individuellen Voraussetzungen bilden, in der Unterteilung von Teilhabefähigkeit und -interesse einerseits, familialen, sozioökonomischen und soziokulturellen Hintergründen andererseits.

Individuelle Voraussetzungen

Es ist ein Grundproblem der Kulturellen Bildung, dass ihre Angebote für den Einzelnen immer zugleich sowohl mit Selektivität als auch mit Passung zu den eigenen Voraussetzungen zu tun haben. Dass und wie etwas gesehen, gehört und erlebt wird, hängt unmittelbar mit dem eigenen Lebens- und Wahrnehmungszusammenhang, also mit früheren Erfahrungen zusammen. In der Kulturellen Bildung stellt sich die daraus folgende pädagogische Anforderung noch schärfer dar als in der naturwissenschaftlichen Bildung. Hier kommt den familiären Voraussetzungen und Praktiken wesentlich höhere Bedeutung zu: Denn die Bildung von Geschmack und Kompetenz, die Aneignung von Kultur wird in der Familie grundgelegt. Dementsprechend unterschiedlich ist der Grundstock an „kulturellem Kapital“ (Bourdieu 2013), der Kindern auf ihren Lebensweg mitgegeben wird. Insgesamt gehen die wichtigsten Bildungsprozesse in Kindheit und Jugend nicht aus der expliziten, sondern aus der impliziten Erziehung und aus den allgemeinen Sozialisationserfahrungen hervor (Liebau 2006). Um diese Phänomene ‚Interesse‘ und ‚Geschmack‘ besser zu verstehen, wird seit Jahrzehnten Lebensstilforschung betrieben, seit einiger Zeit auch im Bereich der Kulturellen Bildung unter den Aspekten ‚Kinder und Jugendliche‘ (Calmbach/Thomas/Borchard/Flaig 2012).

Während im Familienzusammenhang das unmerkliche, alltägliche Einüben und Lernen, das bereits in frühester Kindheit einsetzt, überwiegend beiläufig geschieht, unterscheidet sich der Bildungserwerb im formalen und non-formalen Bereich davon in praktischer, ästhetischer und sozialer Hinsicht insbesondere durch seine explizite Intentionalität und Organisationsform.

Die Übertragungsvorgänge, Aneignungs- und Vermittlungsprozesse folgen dabei jeweils eigenen Logiken und werden im Bildungssystem häufig verfestigt und reproduziert (Hopf 2010). Wenn der Umgang mit Kultur und mit kulturellen Bildungsprozessen keine Selbstverständlichkeit ist, die Aneignungsformen nicht selbstverständlich im Familien- oder Freundeskreis entwickelt und eingeübt werden, erweisen sich insbesondere das schulische Leistungsprinzip und die Tendenz zur Verwissenschaftlichung, Versprachlichung und Intellektualisierung der Vermittlung weiterhin als entscheidende Sozialisations- und Selektionsmechanismen. Darüber hinaus spitzen sich die Folgen der Privilegierung und Unterprivilegierung

des Kulturerwerbs zu, wenn die erworbene ‚Kultur‘ als symbolischer Besitz dargestellt wird. Man ‚hat‘ dann Kultur und bringt sie ins Spiel, um sich von anderen – eher beiläufig oder ganz bewusst – abzuheben. Kultur wird zum Distinktionsmerkmal und dient der Auf- und der Abwertung sowie der Abgrenzung (Bourdieu 2013). Es ist wenig überraschend, dass Menschen, die im Wettbewerb unterlegen sind, häufig negative Imaginationen, Erfahrungen und Gefühle mit Kunst und Kultur verbinden (Mandel 2010:17). Solche Voraussetzungen können nicht nur zum Misslingen kultureller Bildungsangebote führen, sondern auch zu einer grundsätzlich kulturfernen Haltung: Kultur ist nichts für mich, Kultur ist da, wo ich nicht bin.

Kultur ist etwas für Andere. Distinktionsmechanismen im Feld der Kulturellen Bildung werden für den Einzelnen in mindestens vier Zusammenhängen besonders wirkmächtig:

- Wer keine Sprache, Erfahrung oder Vermutung von den Möglichkeiten der Künste und der Kulturellen Bildung besitzt, wird auch keinen Bedarf nach ästhetischen Erfahrungen in diesen Bereichen entwickeln. In der Regel kennt man die Berichte und Beschreibungen der kulturell ‚Begeisterten‘. Wie will man aber über etwas sprechen, das außerhalb der Imaginationsfähigkeit liegt? Hinzu kommt: Wenn keine erreichbaren Angebote vor Ort bestehen, sind pauschale Ertüchtigungsratschläge für ein fernegelegenes Angebot wenig erfolgsversprechend.
- Eine weitere kultursoziologische Begründung lautet: Eine Teilnahme an Kultur wird aufgrund sozialer Scham und Fremdheit ausgeschlossen. Der Besuch eines Museums oder das Spielen eines Instrumentes wird als etwas gesehen, das etwas für andere ist. Die Geltung der ‚legitimen‘ Kultur wird ex negativo bestätigt: Sie ist für andere gemacht, sie findet an Orten statt, an die man nicht hingehört oder die einem nichts sagen. Dieses ‚klassische‘ Muster ist in der einschlägigen kultursoziologischen Forschung (Reuband 2002) bestens untersucht und belegt. Es lässt sich aktuell auch interkulturell (Keuchel 2012) fortschreiben. Die aktuellen Diskurse zur Multi-, Inter- und Transkultur (Stemmler 2011; Terkessidis 2010; Welsch 2009) verdeutlichen, dass der Auftrag zum Umgang mit Diversität noch lange nicht in allen Köpfen des Kulturbetriebes und des Bildungssystems angekommen ist.
- Eine andere Form der Ausschließung, sicher ebenso wirksam, entsteht durch individuelle Beschämung und Traumatisierung durch kulturelle Misserfolge. Das ist ein vermutlich außerordentlich starkes und verbreitetes Muster, das insbesondere die individuelle Produktivität langfristig abbrechen oder verhindern kann. Schlechte Bewertungen, ungewollte und erfolglose Bühnenpräsenz oder die Zwangsteilnahme an ungeliebten Kulturangeboten in informellen, non-formalen oder formalen Kontexten führen zu Beschämung und Erschütterung. Diese traumatisierenden Erfahrungen werden in der bisherigen Forschung zur Kulturellen Bildung selten berücksichtigt. Man weiß empirisch noch zu wenig darüber, wie diese Ausschlusszenarien jeweils wirksam werden.
- Eine vierte Gruppe von Ausschlussphänomenen bezieht sich auf die beschleunigten Pluralisierungs- und Individualisierungsprozesse im Zeitalter der Globalisierung, die eine Vielzahl von Wahlmöglichkeiten hervorbringen, das eigene Leben zu gestalten. Die Lebensstile können hier von transkulturellen und transnationalen Differenzierungen geprägt sein und sich an den unterschiedlichen Werten orientieren wie Spaß, Liebe, Geld, Abenteuer, Spannung, Beruf, Freunde, Reisen, Leistung oder Erfolg. Kultur stellt in diesem Zusammenhang keine Notwendigkeit für den eigenen Lebensentwurf dar. In solchen postkonventionellen, nachbürgerlichen Mustern (Schulze 2005) stellen Orientierungen an Kunst und Kultur lediglich eine beliebige Lebensstilvariante neben

vielen anderen dar.

Insgesamt ist vor diesem Hintergrund zu bedenken, dass ästhetische Erfahrung nicht vollständig kalkulierbar ist. Unvorhergesehene Wirkungsweisen ästhetischer Erfahrungen - eine neue Sicht der Dinge oder Brüche im Leben, die das Bisherige in Frage stellen - kommen vor und gehören dazu. Man sollte daher auch für solche Erfahrungen bereit und offen sein: eine alles andere als selbstverständliche, ggf. wiederum hoch selektiv wirksame Voraussetzung. Die Auseinandersetzung mit besonderen ästhetischen Erfahrungen ist nicht von der Notwendigkeit zu lösen, sich mit dem Phänomen der Emergenz auseinanderzusetzen: „mit dem Unerwarteten, Unberechenbaren [...] und Neuen, das in jeder Biografie überraschend in Erscheinung tritt oder treten kann“ (Schulze 2006:47). Das heißt aber auch, dass die Auseinandersetzung mit Kultureller Bildung über den schlichten Unterhaltungsbedarf des Alltäglichen hinausweisen kann. Wenn die ästhetischen Momente als Medium eines Unsagbaren angesehen werden, dann können sie Teile der Welt zur Sprache bringen, die sich in anderen Entwicklungsprozessen verschließen (Bilstein 2010). Teilhabefähigkeit, Teilhabeinteresse und der Umgang mit Emergenz sind somit für die Gestaltung als auch für die Wahrnehmung von Kultur unerlässlich. Damit sich ein geeigneter Umgang, Berührungspunkte, Fähigkeiten und Interessen für den Einzelnen ausbilden können, bedarf es einer entsprechenden Qualität der Rahmungen.

Strukturelle Voraussetzungen: Sicherung der Zugänge

Welche Verpflichtung hat nun der Staat, die individuellen Ansprüche zu erfüllen? Im Kern dieses staatlichen Auftrages liegt eine Aufgabe darin, Strukturen zu konstituieren, die kulturelle Angebote für den Einzelnen garantieren. Das manifestiert sich in rechtlichen Grundlagen, in Kulturaufgaben mit pflichtigem Charakter oder in den regionalen und überregionalen Kulturprogrammen. Die Begriffe ‚kulturelle Grundversorgung‘ oder ‚kulturelle Infrastruktur‘ spielen in diesem Zusammenhang seit Mitte der 1990er Jahre in den kulturpolitischen Diskussionen eine entscheidende Rolle (siehe: Oliver Scheytt „Pflichtaufgabe, Grundversorgung, Infrastruktur: Begründungsmodelle der Kulturpolitik“). Um es vorweg zu nehmen: Für die Gewährleistung des Teilhabeanspruchs der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen braucht es ein Mindestmaß an subjektiven Rechten oder rechtlichen Rahmenbedingungen, die die Teilhaberechte des Einzelnen stärken. Lediglich im *Kinder- und Jugendhilfegesetz*, in dem die Kulturelle Bildung ein festgeschriebener Teil der außerschulischen Jugendbildung ist, und im Kinder- und Jugendplan des Bundes, der die Richtlinien zur Gewährung von Zuschüssen und Leistungen zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe festlegt, werden diese Rechte auf Kulturelle Bildung explizit aufgeführt. Mit unterschiedlichen Akzentuierungen hat das Recht auf kulturelle Teilhabe auch Eingang in Landesverfassungen und Schulgesetze gefunden. Dabei ist zu bedenken, dass zwar in nahezu allen Bundesländern der Schutz, die Pflege und die Förderung von Kunst und Kultur als staatliche Aufgabe mit Verfassungsrang festgelegt wird, diese Staatszielbestimmungen jedoch keine subjektiven, einklagbaren Ansprüche (Scheytt 2005) für den Einzelnen enthalten. Es gibt lediglich Verweise auf den Anspruch auf kulturelle Teilhabe. Diese Form der freiwilligen Pflichtaufgabe betrifft auch die Spezialgesetze etwa zu den Musikschulen und Bibliotheken, die allerdings nur in einigen Bundesländern vorhanden sind: Deutschland hat hier, angesichts der Tatsache, dass in etwa 80 % der Länder der *Europäischen Union* Bibliotheksgesetze existieren (Deutscher Bundestag 2007:131), keineswegs einen Vorreiterstatus.

Einen wesentlichen Beitrag zur kulturellen Angebotsgewährleistung scheinen mittlerweile regionale und überregionale kulturelle Bildungsprogramme („Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“, „Jedem Kind ein Instrument“, „Kulturagenten für kreative Schulen“) unter Einbeziehung zivilgesellschaftlicher Akteure auszumachen. Diese Programme sind dann wichtig und sinnvoll, wenn sie im jeweiligen Kontext ihr Spezifikum zum Tragen bringen: In der Regel sind sie zeitlich, räumlich und finanziell begrenzt, bieten ein überschaubares Versuchsfeld, agieren mit einer begrenzten Zahl von Akteuren und geben richtungsweisende Handlungsempfehlungen.

Aber: Unabhängig davon, ob und inwieweit man die Begeisterung oder Skepsis teilen kann, die solche Großprogramme hervorrufen, müssen sie ins Verhältnis zu der umfassenden Aufgabe der kulturellen Grundversorgung (rechtliche und finanzielle Sicherung kultureller Angebote im formalen und non-formalen Bildungsbereich) gesetzt werden. Solche Programme können die kulturelle Bildungslandschaft ergänzen und anregen; sie können aussichtsreiche Entwicklungswege aufzeigen – mehr aber auch nicht (Rat für Kulturelle Bildung 2013). Sollte curricularer Unterricht ersetzt oder sollten bestehende und grundlegende Strukturen des non-formalen Bereichs durch zeitlich begrenzte Programme verdrängt werden, würde das langfristig die Qualitätsentwicklung in den Angeboten und der Vermittlung nicht befördern, sondern nachhaltig hemmen: Es sind die Kindertagesstätten und die Schule, in denen allen Kindern und Jugendlichen erste Zugänge zur Kulturellen Bildung eröffnet werden müssen; und es sind non-formalen Bildungs- und Kulturinstitutionen, die alternative Lernorte, interessenorientierte Ergänzungen, Vertiefungen und Alternativen zugänglich machen. Eine Grundversorgung mit Kultureller Bildung in kommunalen Bildungslandschaften muss beide Perspektiven berücksichtigen – nur dann kann sie Teilhabe ermöglichen. Der Rat für Kulturelle Bildung setzt sich auch daher mit Nachdruck für die weitere Entwicklung kommunaler Bildungslandschaften ein. Dass dabei auf allen relevanten Ebenen die Frage nach der Qualität in der Kulturellen Bildung eine entscheidende Rolle spielen muss, ist evident. Das verdeutlicht auch die erste Auftragsrecherche des Rates zu Qualitätskatalogen Kultureller Bildung auf überregionaler Verbandsebene (Rat für Kulturelle Bildung 2014:100). Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Mehrzahl der untersuchten Qualitätskataloge tendenziell eher von einem instrumentellen Qualitätsverständnis ausgeht, wohingegen Qualitätsmerkmale zum Aspekt der Teilhabe eine sehr geringe Rolle spielen und spezifische Qualitätsmerkmale zu ästhetischen Erfahrungen kaum benannt werden. Die Frage nach Qualität in der Kulturellen Bildung bedarf indessen einer ausführlicheren und genaueren Erörterung, die in einem weiteren Beitrag zu kubi-online erfolgen wird.

Verwendete Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bielefeld. Online verfügbar unter:

<http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=10203> (letzter Zugriff: 25.07.2014).

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

Bertelsmann Stiftung (2010): Soziale Gerechtigkeit in der OECD – Wo steht Deutschland? Bielefeld: Bertelsmann.

Bilstein, Johannes (2013): Was bewirkt ästhetische Bildung? In: Bilstein, Johannes/Neysters, Silvia (Hrsg.): Kinder entdecken Kunst. Kulturelle Bildung im Elementarbereich (13-30). Oberhausen: Athena Verlag,

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

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

Bundesagentur für Arbeit. Statistik (2014): „Leistungen für Bildung und Teilhabe. Füllgrads- und Qualitätsanalysen. Bildung und Teilhabe. 3. Quartal 2013“, Tabellenblatt „5. Analyse Leistungsart Teilhabe“, Nürnberg. Online verfügbar unter:

<https://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Grundlagen/Dat...-Nav.html> (letzter Zugriff: 06.08.2014).

Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (2012): Richtlinien über die Gewährung von Zuschüssen und Leistungen zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP) vom 16. Januar 2012, S. 145. Online verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/kjp-richtli...> (letzter Zugriff: 12.01.2015).

Calmbach, Marc/Thomas, Peter Martin/Borchard, Inga/Flaig, Bodo (2012): Wie ticken Jugendliche 2012? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Düsseldorf: Haus Altenberg.

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

Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2007): Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“. Drucksache 16/7000. Berlin.

Ermert, Karl (Hrsg.) (2012): Kultur für alle oder Produktion der „feinen Unterschiede“? Wozu kulturelle Bildung dient. Wolfenbüttel: BKJ.

Hoffmann, Hilmar (1979): Kultur für alle. Perspektiven und Modelle. Frankfurt/M.: Fischer.

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

Keuchel, Susanne (2012): 1. InterKulturBarometer. Migration als Einflussfaktor auf Kunst und Kultur. Köln: ARcult Media.

Liebau, Eckart (2006): Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen. In: Frieberthäuser Barbara/ Rieger-Ladich, Markus/ Wigger Lothar (Hrsg.) (2006): Reflexive Erziehungswissenschaft, Wiesbaden: Springer VS.

Liebau, Eckart (1999): Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe. Weinheim/München: Juventa.

Mandel, Birgit (2010): Nicht-Kulturnutzer. Empirische Befunde und Anreizstrategien für ein neues Publikum. In: Hennefeld, Vera/ Metje, Ute-Marie (Hrsg.): Demografischer Wandel als Herausforderung für Kultur und ihre Evaluierung. Dokumentation der Frühjahrstagung 2010 des AK Kultur und Kulturpolitik, S. 17. Online verfügbar unter:

www.alt.degeval.de/calimero/tools/proxy.php?id=22951 (letzter Zugriff 12.01.2015).

Rat für Kulturelle Bildung (Hrsg.) (2013): Alles immer gut. Mythen Kultureller Bildung. Essen: http://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/RFKB_AL... (letzter Zugriff am 21.09.2016).

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

Scheytt, Oliver (2005): Kommunales Kulturrecht. Kultureinrichtungen, Kulturförderungen und Kulturveranstaltungen. München: Beck.

Schulze, Gerhard (2005): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Mit einem aktuellen Vorwort des Autors. Frankfurt am Main: Campus.

Schulze, Theodor (2006): Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft. In: Krüger, Heinz-Herman/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung (2. überarb. u. akt. Auflage) (35-58). Wiesbaden: VS.

Stemmler, Susanne (2011): Multikultur 2.0. Willkommen im Einwanderungsland Deutschland. Göttingen: Wallstein.

Terkessidis, Mark (2010): Interkultur. Berlin: Suhrkamp.

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

Anmerkungen

Der Text bildet eine Zusammenfassung einiger Aspekte der Publikation [„Schön, dass Ihr das seid. Kulturelle Bildung: Zugänge und Teilhabe“](#) (Rat für Kulturelle Bildung, Essen 2014).

Zitieren

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

Eckart Liebau (2015): Kulturelle Bildung für alle und von allen? Über Teilhabe an und Zugänge zur Kulturellen Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-alle-allen-ueber-teilhabe-zugaenge-zur-kulturellen-bildung>

(letzter Zugriff am 14.01.2022)

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>