



# KULTURELLE BILDUNG

**REFLEXIONEN. ARGUMENTE. IMPULSE**

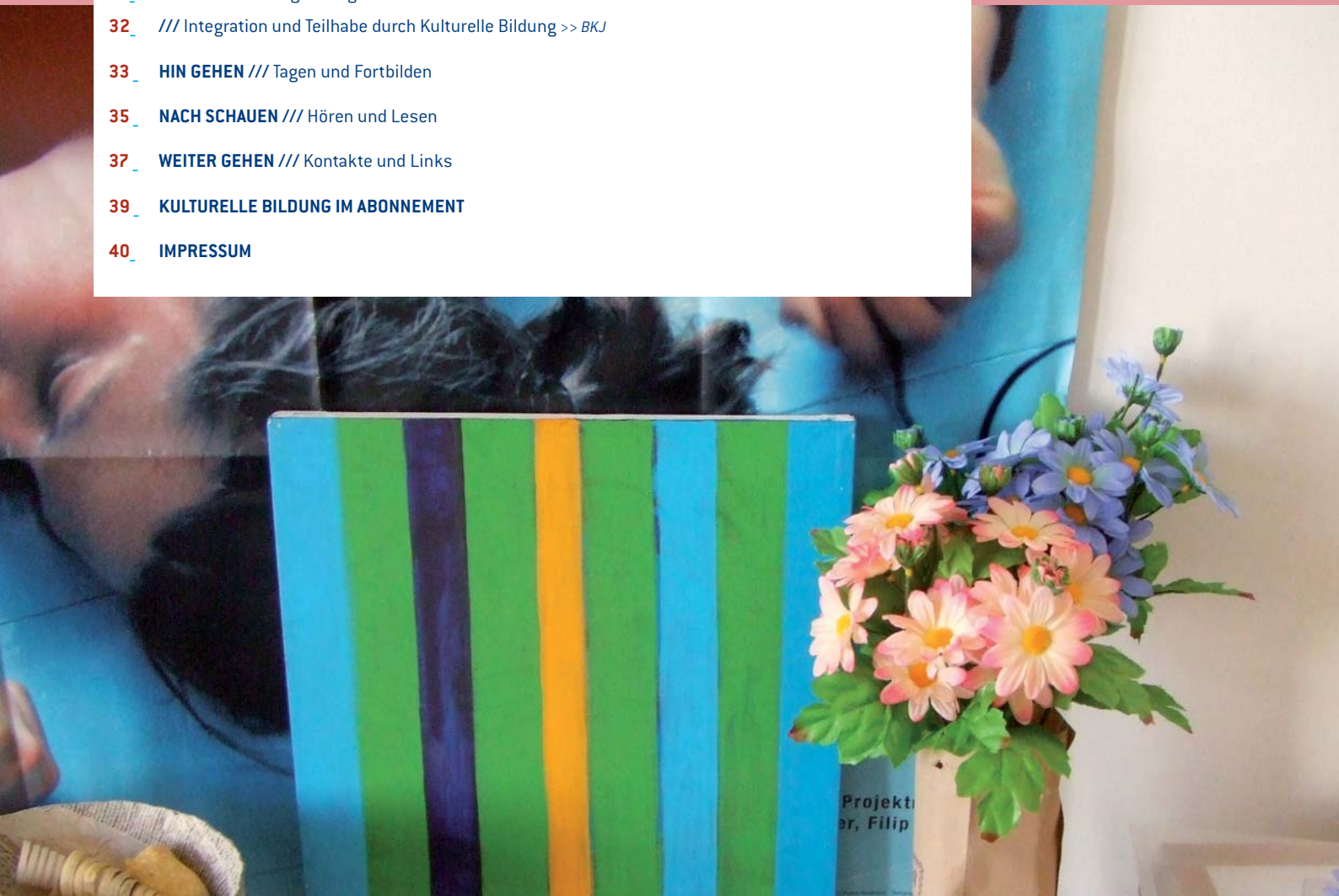
**INTEGRATION UND TEILHABE DURCH KULTURELLE BILDUNG**

Kulturelle Bildung und Teilhabe >> *Max Fuchs* /// Teilhabe gestalten >> *Tom Braun*

Die nächste Welle sozialer Entmischung? >> *Heinz-Jürgen Stolz* /// Was bedeutet Teilhabe? >> *Peter Bartelheimer*

## >>> INHALT

- 03** \_ **EDITORIAL** >> *Hildegard Bockhorst*
- 05** \_ **HINEIN DENKEN**  
/// Kulturelle Bildung und Teilhabe >> *Max Fuchs*
- 07** \_ /// Teilhabe gestalten – Herausforderung an Kultur und Schule >> *Tom Braun*
- 10** \_ **KENNEN LERNEN**  
/// „Eine Reise am Abgrund“ – Romeo und Julia als Hip-Hop-Drama am Offenbacher Ledermuseum >> *Mathias Grünwald*
- 12** \_ /// „Ich will es anders machen.“ – GENETY e. V. bringt Jugendliche auf die eigene Bahn >> *Petra Wollny*
- 13** \_ /// Coole Monkeys – Videos und ein Musical zum Thema „Mobbing und Gewalt“ >> *Erich Schriever*
- 14** \_ /// Willkommen im Museum? – Die finnische Nationalgalerie fördert den gleichberechtigten Zugang zu Kultur >> *Sari Salovaara*
- 17** \_ /// Hunger auf Kunst und Kultur: „Das Ich am Leben halten...“ >> *Monika Wagner*
- 18** \_ **TIEFER BLICKEN**  
/// Die nächste Welle sozialer Entmischung? Das neue Paradigma der Ganztagsbildung, „Empowerment“-Strategien und der Matthäus-Effekt >> *Heinz-Jürgen Stolz*
- 21** \_ /// Was bedeutet Teilhabe? – Risiken und Nebenwirkungen >> *Peter Bartelheimer*
- 24** \_ /// Kulturinteresse, Kulturnutzung, kulturelle Aktivität von benachteiligten Jugendlichen >> *Kerstin Hübner*
- 27** \_ /// Ich sende, also bin ich – Partizipation in Zeiten des Digital-Lifestyles >> *Hans-Jürgen Palme*
- 29** \_ /// Der Weg in die Gesellschaft – Sprache und Lesen als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und Integration >> *Susanne Upmeyer*
- 31** \_ /// Mut zum Erfolg – Erfolg macht Mut >> *Eva-Maria Dehrens*
- 32** \_ /// Integration und Teilhabe durch kulturelle Bildung >> *BKJ*
- 33** \_ **HIN GEHEN** /// Tagen und Fortbilden
- 35** \_ **NACH SCHAUEN** /// Hören und Lesen
- 37** \_ **WEITER GEHEN** /// Kontakte und Links
- 39** \_ **KULTURELLE BILDUNG IM ABONNEMENT**
- 40** \_ **IMPRESSUM**



## EDITORIAL

Weil es so erschreckend ist, dass viele junge Menschen ihre eigenen Stärken nicht benennen können und sich durch ihr negatives Selbstbild so wenig zutrauen, steht das Unterrichtsfach „Glück“ seit 2007 in der Heidelberger Willy-Hellpach-Schule auf dem Lehrplan und soll vor allem eins: Lebenskompetenz fördern.

Wir sprechen vom „Lernziel Lebenskunst“ in den Fachverbänden der Kulturellen Bildung und nehmen damit Bezug auf die spezifischen Bildungsqualitäten der Künste. Diese bestehen beispielsweise darin, Identitätsentwicklung und Allgemeinbildung zu verknüpfen, eigene Stärken zu entdecken und Selbstbewusstsein zu erlangen. Um diese Bildungswirkungen und Stärken junger Menschen sichtbar zu machen und um Fachkräfte hierfür zu qualifizieren, hat die BKJ ein entsprechendes Verfahren und den Bildungspass „Kompetenznachweis Kultur“ entwickelt. Eindrucksvoll hat auch die Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ die persönlichkeitsbildenden Wirkungen und den gesellschaftspolitischen Wert der Kulturellen Bildung herausgestellt.

„Kulturelle Bildung soll zu einer Selbstverständlichkeit für jedes Kind werden“, fordert die Kinderkommission des Deutschen Bundestages in ihrer jüngsten Stellungnahme „Kinder und Kultur“ vom 7.4.2008. Durch Kulturelle Bildung erworbene Schlüsselkompetenzen legen „den Grundstein für eine erfolgreiche Bildungsbiografie. Darüber hinaus ermöglicht Kulturelle Bildung insbesondere benachteiligten Kindern und Jugendlichen den Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe und leistet einen wichtigen Beitrag zur Integration.“ Nur: „Gerade die Bedeutung von Kultur für unsere Kinder wird systematisch vernachlässigt.“ (Ebd.)

Die Fachorganisationen der Kulturellen Bildung fordern daher seit Langem, die förderpolitischen Rahmenbedingungen ihrer Arbeit zu verbessern, um Zugangschancen zu Kunst und Kultur – unabhängig von Herkunft, Bildung und Einkommen – vergrößern zu können. Entsprechende fachliche Strategien und Vermittlungskonzepte wurden in unterschiedlichsten Modellen und Projekten entwickelt.

Modellprojekte reichen jedoch für den Abbau von Bildungsbenachteiligung nicht aus. Kulturelle Teilhabe ist von sozialer, ökonomischer und rechtlicher Teilhabe nicht zu trennen (vgl. Fuchs, S. 5–6). Jugend-, Bildungs- und Kulturpolitik sind hier gleichermaßen gefordert, die Infrastrukturen der Kulturellen Bildung in der Öffnung ihrer Einrichtungen und Angebote zu unterstützen. Verlässliche Kooperationen mit Kindergärten, Schulen und weiteren Bildungspartnern im Gemeinwesen brauchen dauerhafte strukturelle Absicherung. Den unzähligen Sonntagsreden von Bundes- und Landespolitiker/innen zur Bedeutung vielfältiger kultureller Bildungsmöglichkeiten müssen endlich förderpolitische Konsequenzen folgen.

Die BKJ und ihre Mitgliedsverbände sind überzeugt: Der Schlüssel für mehr Teilhabegerechtigkeit liegt in mehr Bildungsgerechtigkeit. Dabei muss Bildung zum Ziel haben, jeden einzelnen Menschen zu befähigen, reflektiert, sinnorientiert und mitgestaltend seine Lebensziele verfolgen zu können. Kulturelle Bildungsangebote verdienen mit ihren Möglichkeiten, Bildungsbenachteiligung abzubauen, verstärkte Aufmerksamkeit. Neugier, Kreativität, Lebensfreude, Selbstsicherheit und Ausdrucksfähigkeit sind gefragt, wenn wir unseren Kindern innerhalb vieler Kulturen, mit Bildwelten, Sprachen und Handlungsalternativen eine gute Ausrüstung mit auf den Weg geben und sie lehren wollen, Verantwortung zu übernehmen. Für das Integrationspotenzial der Kulturellen Bildung spricht zudem, dass gerade benachteiligte junge Menschen in Kunst- und Kulturprojekten die Erfahrung von Stärke und Selbstwirksamkeit machen können. Denn künstlerische und kulturelle Kompetenzen müssen nicht zwangsläufig mit ausgeprägten, sprachlich-kognitiven Fähigkeiten und schulischer Leistungsstärke einhergehen.

Um so beunruhigender sind die verfügbaren Daten und Forschungsergebnisse (Hübner, S. 24–26). Kulturelle Teilhabe ist heute vornehmlich den der Mittelschicht entstammenden Kindern und Jugendlichen vorbehalten. Sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche sind als Publikum kultureller Veranstaltungen und Nutzer/innen von Angeboten Kultureller Bildung deutlich unterrepräsentiert.

In den nachfolgenden Beiträgen geben die Autorinnen und Autoren eine Fülle grundsätzlicher wie praxisbezogener Anregungen dazu, was im Hinblick auf Zugangsoffenheit und ein ganzheitliches Bildungsverständnis zu berücksichtigen ist, wie sich persönlichkeitsorientierte und wissenszentrierte Bildungsmöglichkeiten bestmöglichst verzahnen lassen und wie in einer von Medien determinierten Wissensgesellschaft die Kulturelle Bildung zu einer neuen Lernkultur und zu mehr Teilhabegerechtigkeit beitragen kann. Spannend wird der Umgang mit noch zu bewältigenden Herausforderungen: Hans-Jürgen Palme (S. 27–28) beispielsweise bringt das Lehr- und Lernziel einer „digitalen Lebenskunst“ ein und Heinz-Jürgen Stolz (S. 18–20) fordert als zentrale Elemente von chancengleicher Teilhabe und individueller Förderung eine deutliche „Dekategorisierung“ und „soziale Durchmischung“.

Neben der Vermittlung fachwissenschaftlicher Informationen und neuer Einblicke in teilhabeorientierte, interkulturelle und sozialintegrative Modellprojekte, zielt die Auswahl der Beiträge auch darauf ab, die Reflexion der strukturellen Rahmenbedingungen zu intensivieren und über die institutionelle Verortung kultureller Bildungsangebote stärker nachzudenken.

Die „Zauberworte“ für kulturelle Teilhabe und mehr Chancengleichheit durch Bildung lauten Kooperation und Vernetzung. Kulturorte als Bildungs- und Integrationsorte erzielen eben dann ihre größtmögliche Wirkung, wenn sie sich als Teil eines integrierten Bildungsnetzwerks profilieren und ein Ineinandergreifen der formalen, non-formalen und informellen Bildung unterstützen.

Kulturelle Teilhabegerechtigkeit führt für die BKJ-Mitgliedsorganisationen über den Weg, die Bildungspotenziale der Künste vor allem durch die Zusammenarbeit mit Kindergärten und Schulen möglichst vielen Kindern und Jugendlichen zugänglich zu machen. Die aktuelle kulturpolitische Leitorientierung „Kulturelle Vielfalt leben lernen“ verstärkt die Bedeutung strategischer Partnerschaften – auch mit Elternverbänden, mit Migrantenselbstorganisationen und mit all denjenigen gesellschaftlichen Kräften, die dazu beitragen wollen, dass die Ursachen gesellschaftlicher Benachteiligungen aufgehoben werden und Kulturelle Bildung für alle – von Anfang an und ein Leben lang – Wirklichkeit wird!

Hildegard Bockhorst  
Geschäftsführerin der BKJ



#### **Hildegard Bockhorst**

studierte Pädagogik, Soziologie und Erziehungswissenschaften.  
Sie ist Geschäftsführerin der BKJ, Vorstandsmitglied der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) sowie Geschäftsführerin des Rates für Soziokultur und Kulturelle Bildung des Deutschen Kulturrats.



# KULTURELLE BILDUNG UND TEILHABE

MAX FUCHS

Der vermutlich bekannteste kulturpolitische Slogan der 1970er und 1980er Jahre des letzten Jahrhunderts, nämlich „Kultur für alle“, ist schon seit längerem in die Kritik geraten. Die einen fanden ihn ohnehin schon immer hoffnungslos überzogen. Vielleicht dachten auch Einige, dass „Kultur“ sowieso nur etwas für die Elite sei. Andere bemängeln, dass der Slogan suggeriere, es gäbe nur eine einzige Kultur, vielleicht sogar eine „Leitkultur“, die man nunmehr allen zu verabreichen habe. Dabei weiß doch inzwischen jeder, dass „Kultur“ ein Pluralitätsbegriff ist und wir daher von „Kulturen“ sprechen müssen. Natürlich spricht für die letztere Position, dass „Vielfalt“ inzwischen zu einem der wichtigsten kulturpolitischen Leitbegriffe geworden ist. Doch muss man immer wieder hervorheben, dass bei aller Vielfalt kultureller Äußerungen in der kulturpolitischen Förderung die traditionellen Künste – und nicht die Vielfalt der Kulturen – immer schon privilegiert behandelt wurden und unter diesen zudem der künstlerische Mainstream stets eine besondere Rolle spielte. Deshalb hat das Wuppertaler Kultursekretariat in seiner Kunstförderung den Slogan „Fördern, was es schwer hat“ als Maxime gewählt.

„Kultur für alle“ mag also in einer strengen kulturwissenschaftlichen Sicht kritisierbar sein, doch sollte man bei aller akademischen Penibilität nicht die Grundbotschaft vergessen: sich nämlich in der öffentlichen Förderung immer wieder die Frage zu stellen, welche Bevölkerungsgruppen, welche Stile und kulturellen Ausdrucksformen übermäßig bedacht und welche vernachlässigt werden. Das demokratische Potenzial dieses Slogans sollte also durch kulturwissenschaftlich abstrakte Debatten nicht verdeckt werden, da man sonst sehr leicht Argumente für eine reaktionäre Kulturpolitik liefert, der der Großteil der Bevölkerung immer schon gleichgültig war – so lange er mit seinen Steuern die Freuden der 10%igen Minderheit, die die Kunstangebote nutzt, mitfinanziert.

Was für den ehrwürdigen kulturpolitischen Slogan gilt, gilt erst recht für den Slogan „Kulturelle Bildung für alle“. Man erinnere sich: Es war schon lebensgefährlich revolutionär, als Comenius zur Zeit des Dreißigjährigen Krieges die Forderung „Bildung für alle“ aufstellte. Er meinte damit adlige und nichtadlige Menschen, Mädchen und Jungen, Kinder von Bürgern, Bauern und Leibeigenen. Er stellte damit eine Forderung auf, die in letzter Konsequenz in den entwickelten Ländern erst im 20. Jahrhundert realisiert wurde. Und wie viele Probleme man bis heute mit der Umsetzung dieses Zieles hat, zeigen die PISA-Studien. Wenn etwa 20% der Jugendlichen gerade mal die unterste Kompetenzstufe erreichen, dann kann von einer „Bildung für alle“ nicht die Rede sein. Und wie steht es mit der Kulturellen Bildung? Glaubt man unseren vielfältigen anthropologischen, politischen und pädagogischen Begründungen von Kultureller Bildung, dann darf sie niemandem vorenthalten werden. Dies bringen auch die unterschiedlichen Menschenrechte in Sachen Bildung und Kultur zum Ausdruck. Doch sieht die Realität auch hier anders aus. Man braucht keine umfassenden empirischen Studien, um zu sehen, dass der Zugang zu kulturellen Bildungsangeboten sehr verschieden ausgeprägt ist. Es kommt stark darauf an, ob man aus einer Zuwanderungsfamilie kommt oder nicht. Es kommt darauf an, welche Bildungsvoraussetzungen in der Familie vorliegen. Es kommt darauf an, wie viel Geld zur Verfügung steht. Es kommt darauf an, wo man wohnt und wie erreichbar entsprechende Angebote sind. Es kommt sogar darauf an, ob man im Norden oder Süden, im Westen oder im Osten, in einer Stadt oder im ländlichen Raum wohnt.

All dies bringt die Sozialpolitikforschung im Hinblick auf soziale Teilhabe so auf den Begriff, dass bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit eine solche Teilhabe gelingt: Es geht um rechtliche, finanzielle, geografische und bildungsmäßige Voraussetzungen. Vielleicht mit Ausnahme der recht-



lichen Voraussetzungen ist leicht zu erkennen, dass die oben getroffenen Feststellungen zur Teilhabe an kulturellen Bildungsangeboten sich in dieses Kategoriensystem einordnen lassen. Dies verwundert auch nicht, denn die Unterscheidung von kultureller, sozialer, ökonomischer und politischer Teilhabe sind lediglich Ausdifferenzierungen eines komplexen Teilhabebegriffs. Da jedem, zumindest jedem, der seine eigenen Begründungen für eine gute Kulturelle Bildung glaubt, einsichtig ist, dass man in dieser Problematik tätig werden muss, man sich also nicht mehr besonders ins Zeug legen müsste, um erhebliche praktische Anstrengungen zu begründen, sind vielleicht einige theoretische Erwägungen ganz interessant. Warum ist Teilhabe überhaupt so wichtig, dass sie höchststrangig in den Menschenrechten und internationalen Pakten und Konventionen abgesichert ist?

Ein erster Blick gilt dabei dem Wort: „Teilhabe“ meint wörtlich, einen Teil von etwas zu haben, wobei „Teil“ sich logischerweise auf ein Ganzes bezieht. Man will Teil eines Ganzen sein, will bei diesem Ganzen mitmachen („Teilnahme“), vielleicht sogar das Ganze mitgestalten. Drückt man diesen Sachverhalt mit Fremdwörtern aus, so handelt es sich bei dem „Teil“ lateinisch um „pars“, bei der Teilhabe also um Partizipation. Die (aktive und mitgestaltende) Teilhabe an einem Ganzen nennt man Integration. Interessanterweise dürften die Fremdwörter Partizipation/Integration nicht nur leichter auf den relevanten Sachverhalt hinweisen: Man erkennt auch plötzlich die politische Tragweite. Denn Demokratie heißt Partizipation von allen bei der Gestaltung des Gemeinwesens. Es geht also um die Grundlage unseres politischen und Gesellschaftssystems. Hilfreich ist auch, mit Gegenbegriffen zu arbeiten. So ist der Gegenbegriff zu „Teilhabe/Partizipation“ nämlich „Ausschluss/Exklusion“. Ausschluss heißt, dass man außerhalb des sozialen Netzes steht. Dies ist nicht nur politisch problematisch, es ist es auch im Hinblick auf das eigene Menschsein. Denn wenn der Mensch ein soziales Wesen ist, sich also nur durch Teilhabe am

Sozialen in seiner Menschlichkeit entfalten kann, ist das Vorenthalten von Teilhabe das Vorenthalten von etwas, das zu seinem Menschsein gehört. Genau dies ist die Idee des Gefängnisses: Jemand hat gegen die Regeln der Gemeinschaft verstoßen, hat also gezeigt, dass er diese nicht braucht oder sogar zerstören will. Daher reagiert die Gemeinschaft so, dass dem Delinquenten das soziale Netzwerk entzogen wird. Dass dies in der Tat eine fruchtbare Bestrafung ist, erkennt man an den Folgen der Haft. Tragischerweise bestehen diese nicht darin, dass ein nunmehr sozial gereiftes Wesen in die Öffentlichkeit entlassen wird, sondern jemand, der soziales Verhalten völlig verlernt hat. Denn auch soziales Verhalten ist Übungssache.

Auch wenn das Gefängnisbeispiel im Kontext der Kulturellen Bildung überzogen scheint: Genau bei diesem Aspekt des ständigen Übens kann ich wieder zu meinem Thema zurückkommen. Kulturelle Teilhabe (als „Kulturelle Bildung für alle!“) muss nämlich nicht nur überprüfen, ob bei einem bestimmten Angebot die oben genannten Bedingungen (Erreichbarkeit, Finanzierbarkeit, bildungsmäßige Voraussetzungen) erfüllt sind. Man muss für eine ständige, kontinuierliche Angebots- und Beteiligungsstruktur sorgen, damit man in (kultureller) Übung bleibt. Förderpolitisch hat dies erhebliche Konsequenzen: Man braucht nämlich Infrastrukturen, die auf Dauer versuchen, mit entsprechenden Angeboten auch in schlecht zugänglichen Gegenden zurückhaltende Zielgruppen zu erreichen. Der obige kulturpolitische Slogan, „Fördern, was es schwer hat“, lässt sich daher in unserem Kontext umformulieren: Verstärkt diejenigen zu fördern, die es schwer haben.

#### Max Fuchs

ist Direktor der Akademie Remscheid, Vorsitzender der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ), des Deutschen Kulturrats und des Instituts für Bildung und Kultur (IBK). Er lehrt Kulturarbeit an den Universitäten Duisburg-Essen, Hamburg und Basel. Fuchs hat zahlreiche Schriften zur Theorie und Geschichte von Bildung und Kultur sowie zur Theorie der Kulturpolitik veröffentlicht.

# TEILHABE GESTALTEN – HERAUSFORDERUNG FÜR KULTUR UND SCHULE

TOM BRAUN

Kulturelle Bildung hat Konjunktur! Nicht nur das Feuilleton hat nach den ersten hastigen PISA-Reaktionen das Thema entdeckt, sondern auch Länder, Kommunen und Interessenverbände haben in den letzten Jahren, neben den bereits langfristig engagierten Mitgliedern der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ), die bildende Dimension von Kunst und Kultur in den Blick und konkrete Programme in Angriff genommen. Die Mitglieder der BKJ haben auf die notwendige Verbesserung des Bildungssystems reagiert, indem sie im Dreieck von Erziehung, Bildung und Betreuung neue Konzepte und Kooperationsstrukturen entwickelt haben.

Einen umfassenden Überblick bietet hierzu die Homepage [www.kultur-macht-schule.de](http://www.kultur-macht-schule.de). Das neue Engagement des Bundes, der Länder und der Kommunen soll an dieser Stelle anhand einer beispielhaften Auswahl verdeutlicht werden: So hat etwa der Deutsche Städtetag bereits 2005 ein Thesenpapier zur kulturellen Bildung im kommunalen Raum verabschiedet. Die großen Kulturstiftungen der Länder und des Bundes haben mit „Kinder zum Olymp“ und „Jedem Kind ein Instrument“ eigene Programme aufgelegt. Das Land Nordrhein-Westfalen machte sich mit „Kultur und Schule“ zum Ziel, zum Modellland für kulturelle Bildung zu werden. Unlängst richtete das Land Berlin zusätzlich zu den bisher bestehenden Angeboten der kulturellen Kinder- und Jugendbildung einen Projektfonds von insgesamt 3,5 Millionen Euro für die Jahre 2008/2009 ein.

In dieser breiten Allianz für kulturelle Bildung stellt der viel beachtete Film „Rhythm is it“ ein eigenes kulturelles Phänomen dar. Kaum ein Dokumentarfilm hat sich in den letzten Jahren in der Kulturdiskussion zu einer vergleichbaren Diskursgröße entwickelt. In Fachkreisen gern auch kritisch betrachtet, hat der Film weit über die üblichen Gruppen hinaus Aufmerksamkeit und Leidenschaften für kulturelle Bildung geweckt. Natürlich kann es dem Medium Film wie kaum einem anderen gelingen, Atmosphären zu kommunizieren und emotionale Beteiligung zu erzeugen. Dass es jedoch u. a. die sprichwörtlichen „leuchtenden Augen“ der Kinder und Jugendlichen – und auch die der beteiligten Erwachsenen – waren, die zur Impulskraft des Films beigetragen haben, kommt nicht von ungefähr. „Rhythm is it“ ist es gelungen, breitenwirksam etwas zu kommunizieren, dem Angebote der kulturellen Bildung überhaupt das Interesse und die hohe persönliche Beteiligung der Kinder und Jugendlichen verdanken. Es handelt sich um das Erlebnis, dass dort, wo in ästhetischen Prozessen alltägliche Deutungs-

und Handlungsmuster aufs Spiel gesetzt werden, Erfahrungen möglich sind, von denen sich der/die Einzelne unmittelbar betroffen fühlt. Diese Erfahrung eines Freiseins zu einem anderen Handeln und Denken beschreibt Dieter Henrich als das Entstehen einer „Integrationswelt“, in der die Wahrnehmung bzw. Umsetzung einer äußeren Handlung dem Subjekt zugleich zur Beschreibung seiner selbst wird (Henrich 2001, S. 132; vgl. auch Pothast 1988, S. 453). In der ästhetischen Praxis, so Henrich, erfahren wir uns mit der aktuellen Situation vollkommen identisch, „weil unser Leben, diesseits alles ausdrücklichen Wissens, sich selbst so vollzieht oder weil es unserer Lebensbewegung als solcher wesentlich wäre, sich so zu vollziehen.“ (Ebd.). Dieser kurze Ausflug in die philosophische Ästhetik verdeutlicht, dass zur Kernkompetenz kultureller Bildung die Ermöglichung identitätsbildender Erfahrungen, vor allem aber auch die Entstehung von Lebenssinn gehört. Damit steht ästhetische Praxis immer im Prozess der Aneignung von Welt in ihrer kulturellen, materiell-dinglichen, sozialen und subjektiven Dimension. Wenn ästhetische Praxis unmittelbar mit diesem Bildungsvorgang verknüpft ist, stellt sich jedoch die Frage, wie sie sich zu den Lebensrealitäten der Kinder und Jugendlichen in Deutschland verhält. Laut des im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister, der Bundesländer sowie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erstellten zweiten nationalen Bildungsberichts lebten über 3,4 Millionen Kinder 2006 in Familien, deren Einkommen unter der Armutgefährdungsgrenze lag (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 10). Das bedeutet, 23% aller in Deutschland lebenden Kinder machen täglich Erfahrungen einer sehr konkreten Exklusion. Wenn entsprechend der ästhetischen Theorie Vertreter/innen der ästhetischen Praxis Experten/innen für „Integrationswelten“ im Schnittpunkt von Kultur und Bildung sind, stellt sich die Frage, wie sie diese Kernkompetenz für alltagstaugliche Integration und Teilhabe einbringen können.

Im Zuge der gesellschaftlichen Reformbewegung der 1960er und 1970er Jahre hat sich die kulturelle Bildung aus gutem Grund ein Profil gegeben, in dem ästhetische Praxis und die Beschäftigung mit den Künsten immer auch in einer gesellschaftspolitischen Orientierung erfolgen. Der Namenswechsel von der „Musischen“ zur „Kulturellen Bildung“ sollte dies damals deutlich machen. Hubert Kirchgäßner beschrieb 1970 die Funktion der musischen Bildung pointiert als Beruhigung durch „niedliche und unverbindliche Beschäftigungen“ (Kirchgäßner

1970, S. 13 f.) im Kontext des Ästhetischen. Was einst aus herrschaftskritischer Sicht als Ruhigstellung einer im besten Sinne eigensinnigen Jugend kritisiert wurde, hat heute bildungspolitisch an neuer Relevanz gewonnen. Aus Sicht der damaligen wirtschaftsskeptischen Kulturpädagogik kommt der Hinweis aus einer unerwarteten Richtung. Die im Auftrag der OECD erstellte PISA-Studie hat für Deutschland bekanntermaßen auf eine strukturelle Chancenungerechtigkeit hingewiesen, die wesentlich in unserem Bildungssystem verankert ist. Helmut Fend sah noch 1980 für benachteiligte Kinder nur einen Ausweg: „Für leistungsfähige Arbeiterkinder ist die Schule die einzige Möglichkeit des sozialen Aufstiegs, da die Schule von ihrem rechtlichen Anspruch her diesen Aufstieg nicht an vererbte Privilegien oder an geburtsbestimmte Merkmale wie Geschlecht und soziale Herkunft bindet, sondern von der individuellen Tüchtigkeit der Kinder abhängig macht.“ (Fend 1983, S. 39). Mittlerweile ist dieser Optimismus getrübt. PISA hat vor Augen geführt, dass es gerade die benachteiligten Kinder und Jugendlichen sind, die vom mehrgliedrigen Schulsystem zurückgelassen werden. Auch der 2006 erschienene Bericht des UN-Sonderbeauftragten für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz, spricht mit Blick auf die stark selektierende Wirkung des deutschen Bildungssystems von einer Menschenrechtsverletzung. Dies hat Muñoz im Rahmen seiner zweiten Anhörung im Deutschen Bundestag im Februar 2008 erneut bekräftigt.

Neueste Positionierungen erwarten von der Theorie und Praxis Kultureller Bildung daher einen souveränen Umgang mit den gesellschaftlichen Prozessen der Qualifikation, Legitimation, Allokation und Sozialisation. Ihre Funktion wird mit Reflexion und Orientierung sowie auch mit Bewertung und Kritik beschrieben (vgl. Steenblock 1999; Fuchs 2007a). Kulturelle Bildung, so Fuchs, geht damit weit über die traditionellen Künste hinaus. Wenn Kulturelle Bildung sich demnach nicht auf eine kontemplative ästhetische und künstlerische Praxis beschränken lässt, gewinnt auch der selbstauferlegte Anspruch, Teilhabe zu fördern, an Brisanz. Die BKJ hat angesichts dieser gesellschaftlichen Herausforderung in jüngster Zeit zwei Modelle entwickelt, die mittlerweile Eingang in die praktische Umsetzung vor Ort gefunden haben. Der von der BKJ initiierte „Kompetenznachweis Kultur“ sowie der von der BKJ entwickelte Qualitätskatalog des Projekts „Kultur macht Schule“ reflektieren, dass Teilhabe in den Dimensionen individueller Förderung sowie ihrer strukturellen Sicherung erfolgt. Während der „Kompetenznachweis Kultur“ als individueller Bildungspass Jugendliche in ihrer Reflexionsfähigkeit stärkt und für ihre eigenen Stärken sensibilisiert, stellt der Qualitätskatalog einen ersten Schritt zur Umsetzung eines integrierten Bildungsmodells dar, das wissenszentrierte und persönlichkeitsorientierte Bildungsmöglichkeiten miteinander verbindet. Dahinter steht die Auffassung, dass ein chancengerechtes Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen ein Bildungskonzept verlangt, das beides leistet: zum einen die Vermittlung und Einübung von Kulturtechniken mit dem Ziel ihrer sicheren Anwendung. Ebenso verlangt es aber zum anderen das freie Experimentieren mit ihnen, mit dem Ziel, das Wie des eigenen Deutens und Handelns in den Blick zu nehmen und es der Offenheit der Erfah-

rung auszusetzen. Handlungsfähigkeit als Grundlage gesellschaftlicher Teilhabe braucht ein Ineinandergreifen beider Bildungswege, des formalen schulischen wie des nonformalen der Kulturellen Bildung. Hierin liegt jedoch nur ein Grund von mehreren für die Notwendigkeit von Bildungspartnerschaften von Kultur und Schule.

In den letzten Jahren hat sich eine vielfältige Kooperationspraxis zwischen Schulen und Trägern der Kulturellen Bildung entwickelt. Sie hat Räume eröffnet, die für alle Beteiligten neue Bildungserfahrungen ermöglichen. Diese positiven Erfahrungen beruhen u. a. darauf, dass Kulturelle Bildung die schulische Lernkultur mit ihren Angeboten erweitert hat. Die Evaluationsergebnisse des Projekts „Kultur macht Schule“ verweisen eindringlich darauf, dass Kulturelle Bildung in einem zukunftsfähigen Bildungskonzept nicht bloß eine Beigabe, sondern ein prinzipieller und originärer Bestandteil sein muss. Die Begeisterung, die nicht nur die Schüler/innen, Lehrer/innen und Kulturpädagogen/innen in „Rhythm is it“, sondern aus einer Vielzahl von Kooperationsprojekten mitteilen, darf nicht vergessen machen, dass Schule ein zentraler gesellschaftlicher Ort ist, an dem es nicht allein die Bildungsinhalte und Methoden sind, mit denen über die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen entschieden wird. Schule ist mit einer strukturellen Autorität ausgestattet, die sich aus der staatlichen Schulaufsicht herleitet. Diese bezieht sich nicht nur auf die Organisation des Schulwesens, sondern auch auf den Erziehungs- und Bildungsauftrag. Wohlgermerkt ist der staatliche Erziehungsauftrag, im Bezug auf den Schulbesuch, dem elterlichen Erziehungsrecht nicht nachgeordnet, sondern gleichgeordnet (vgl. Avenarius/Heckel 2000, S. 62). Damit verbunden ist, dass Schule mit gesetzlicher Legitimation Zugangsberechtigungen erteilt oder verwehrt. Neben dieser selektierenden Funktion anhand von Leistungsmessungen stellt die sozialisatorische Wirkung einen zentralen Auftrag von Schule dar. Damit rückt unter dem Gesichtspunkt der Teilhabegerechtigkeit neben den Bildungsinhalten und den Methoden das Geschehen jenseits der unterrichtlichen Anteile von Schule in den Blick. Wenn Kulturelle Bildung Verantwortung für die gesellschaftliche Teilhabe von Kindern und Jugendlichen wahrnehmen will, ergibt sich aus der zentralen Stellung von Schule sowie ihres zweifachen Auftrags deshalb eine neue Herausforderung. Sie liegt darin, die sozialisatorische Aufgabe von Schule dahingehend zu unterstützen, Bedingungen eines teilhabegerechten Miteinanders innerhalb der Schulgemeinschaften zu entwickeln. Dies bezieht sich auf Schulen als gegenständliche, soziale wie auch symbolische Räume (vgl. Fuchs 2007b). Das heißt, neben individueller Förderung durch kulturelle Angebote, für die u. a. der „Kompetenznachweis Kultur“ ein Instrument darstellt, stellt sich für Kulturelle Bildung die Anforderung, zu klären, inwiefern sie zur Entwicklung teilhabegerechter Schulkulturen beitragen kann. Diese Aufgabe wahrnehmen zu können, setzt zunächst voraus, dass sich Vertreter/innen Kultureller Bildung ihre Kernkompetenzen vergegenwärtigen. Diese liegen wesentlich im Umgang mit ästhetischen Prozessen, die jene Bildungsqualität darstellen, die mit den eingangs erwähnten „Integrationswelten“ zu beschreiben ist. Ästhetische Praxis ermöglicht Kom-



munikations- und Gestaltungsvorgänge, in denen sich der/die Einzelne mit sich und seinem/ihrem Handeln identisch fühlt und Bedeutung entsteht. Weil die Selbst- und Weltwahrnehmung im Augenblick der ästhetischen Erfahrung eine vollzugsorientierte ist, beinhaltet sie zum einen ein Ankommen im Hier und Jetzt und öffnet sich daher zum anderen immer auch dem Unbekannten und Neuen. Damit ist ästhetischer Praxis immer ein Bildungsprozess inhärent. Ausgehend hiervon stellt sich für die Kulturelle Bildung die Aufgabe, zu reflektieren, wie sie dazu beitragen kann, dass Kinder und Jugendliche als sinnorientierte Subjekte im Hier und Jetzt der Schule ankommen können. Damit Schule viel mehr als bisher ein Integrationsort sein kann, durch den Kinder und Jugendliche gestärkt werden, wird es zu den Aufgaben gehören, die Symbole und Rituale in den Blick zu nehmen, die den „geheimen Lehrplan“ einer jeden Schulgemeinschaft ausmachen. Nicht zu vergessen ist, dass die BKJ mit ihren Mitgliedern nicht nur durch zahlreiche kulturelle Bildungspartnerschaften, sondern auch durch die künstlerischen Fachlehrer/innen bereits im Kontext Schule vertreten ist. So sind der Arbeitskreis für Schulmusik (AFS), der Bundesverband Darstellendes Spiel (BVDS) und der Bund Deutscher Kunstlehrer (BDK) Mitglieder der BKJ.

Kulturelle Bildung ist unumgänglich auf soziale und interkulturelle Verständigung ausgerichtet. Durch die Bereitstellung von gemeinsamen Erfahrungsmöglichkeiten im Medium der Künste fördert sie die in jeder Generation erneut zu durchlaufenden Legitimierungs- bzw. Delegitimierungsprozesse des kulturellen Grundkonsenses. In Schule werden geplante Erziehungs- und Unterrichtsprozesse verantwortet. Kulturelle Bildung stellt im Rahmen dieses eher sozial-konservativen Zusammenhangs ein Sperrgut dar. Welcher Beitrag hieraus für die Entwicklung teilhabeorientierter Schulkulturen abzuleiten ist, gilt es nun zu klären. Dies ist Teil des Modellprojekts „Lebenskunst lernen – Mehr Chancen durch Kulturelle Bildung!“, das die BKJ gemeinsam mit dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend durchführt. In einem Verbund aus 16 Bildungspartnerschaften von Kultureinrichtungen mit Haupt-, Förder- und Gesamtschulen werden Rahmenbedingungen ermittelt, die unter dem Leitziel der Teilhabe Schulgemeinschaften nachhaltig in der Entwicklung einer ganzheitlichen Bildungskultur unterstützen.

Wenn kulturelle Teilhabe und soziale Integration zentrale Anliegen der Kulturellen Bildung sind, dann bieten gerade Bildungspartner-

schaften von Kultur und Schule einen notwendigen Anlass zur Reflexion der eigenen Profession. Neu ist, dass diese Reflexion nicht mehr nur hinsichtlich der inhaltlichen und methodischen Wirkungsdimensionen erfolgt. Sie muss vielmehr auch berücksichtigen, dass Bildungsprozesse sich immer entsprechend ihrer institutionellen Verortung gestalten. Das Modellprojekt „Lebenskunst lernen“ erprobt und evaluiert deshalb Konzepte, die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen abbauen, indem sie strukturelle Bedingungen für das Erlernen von Lebenskunst in der Institution Schule mit Kunst und Kultur ermöglichen. Im Rahmen von sechs bundesweiten Werkstatt-Treffen reflektieren im Modellprojekt Fachkräfte aus Kultur und Schule, wie eine Pädagogik der Lebenskunst in der Partnerschaft schulischer und außerschulischer Institutionen möglich sein kann. Zwei Fachtagungen in den Jahren 2009 und 2010 werden dieser Frage, neben den praxisorientierten Werkstätten aus bildungstheoretischer Sicht, nachgehen.

#### Tom Braun

ist Bildungsreferent der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ). Im Handlungsfeld „Kultur macht Schule“ leitet er das Modellprojekt „Lebenskunst lernen“. Er studierte Erziehungswissenschaft, Neuere deutsche Literatur und Theaterwissenschaft.

## LITERATUR

### Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2008):

Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld.

**Avenarius, Hermann/Heckel, Hans** (2000): Schulrechtskunde. Neuwied.

**Fend, Helmut** (1980): Theorie der Schule. München/Wien/Baltimore 1980.

**Fuchs, Max** (2007a): „Kommen die musischen Zeiten zurück? Konzepte und Traditionen in der Debatte über kulturelle Bildung“. In: Politik und Kultur. Zeitung des Deutschen Kulturrats, Nr. 06/07, November/Dezember 2007.

**Ders.** (2007b): „Kultur mobilisiert Menschen“. In: Bücher, Adriana/Jaberg, Jürg/Karrer, Elisabeth (Hg.): Schule muss schön sein. Facetten des ästhetischen Bildungsauftrags. München.

**Henrich, Dieter** (2001): Versuch über Kunst und Leben. München/Wien.

**Kirchgäßner, Hubert** (1970): „Infragestellung der musischen Bildung“. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hg.): Wege der Kommunikation – Braucht unsere Gesellschaft musische Bildung? Berlin.

**Pothast, Ulrich** (1988): Philosophisches Buch. Schrift unter der aus der Entfernung leitenden Frage, was es heißt, auf menschliche Weise lebendig zu sein. Frankfurt a. M.

**Steenblock, Volker** (1999): Theorie der kulturellen Bildung. München.

# EINE REISE AM ABGRUND

## ROMEO UND JULIA ALS HIP-HOP-DRAMA IM OFFENBACHER LEDERMUSEUM

MATHIAS GRÜNEWALD

Grenzen erweitern, Strukturen erlernen, Team sein, eigene Ideen entwickeln und diese verteidigen, sich selbst präsentieren, groß sein, Selbstwert entwickeln – diese Erfahrungen und Möglichkeiten bot die gemeinsame Theater-Reise, auf die sich rund 20 Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 16 und 25 Jahren aus ganz verschiedenen Kulturkreisen und Nationen im Projekt „Romeo und Julia“ begaben. Die Innenstadt Offenbachs wird zu 70% von Einwandererfamilien bewohnt, die Teilnehmer/innen stellten einen Querschnitt aus diesem Umfeld dar: ihre Familien stammen aus Kolumbien, von den Philippinen, aus Afghanistan und der Türkei.

„He, du Pisser, hau’ ab!“ So drastisch beginnt die Shakespeare-Inszenierung „Romeo und Julia“, die im Januar 2007 im Offenbacher Ledermuseum Premiere feierte. Worte, die typisch sind für die Lebenssituation der jugendlichen Mitspieler/innen. Keiner der Teilnehmer/innen konnte auf Theatererfahrung zurückblicken. Nur die wenigsten hatten überhaupt eine Theatervorstellung gesehen, und wenn, dann lag dies Jahre zurück. „Wir suchen coole Typen. Leute, die Lust auf Kämpfe haben“, war der Lockvogel, mit dem Regisseur Mathias Grünewald in Schulen und Einrichtungen um männliche Darsteller warb. Denn die waren rar. Der größere Mut lag bei den Mädchen, sie übernahmen das weitere Casting in der Offenbacher Fußgängerzone. Kickboxer und Jungs, die gerade nichts anderes zu tun hatten, erlagen Güldens oder Nuncans Charme und ließen sich zum Theaterspiel verführen. Aber wie spielt man Romeo und Julia mit Jugendlichen, die einen muslimischen Lebenshintergrund haben? Und wenn der größte Teil der Probenzeit mit dem Ramadan zusammenfällt, was dann?

Von Anfang an war die Theaterreise eine Reise am Abgrund. Ein Balanceakt. Über 50 Jugendliche beteiligten sich am Projekt, fast zwei Drittel sprangen ab. Einer der Gründe: Spannungen zwischen deutschsprachigen Migranten/innen, den wenigen Muttersprachlern/innen und der großen türkischen Gruppe. Die wenigen deutschsprachigen fühlten sich von den türkischen Jugendlichen unterdrückt und ausgegrenzt. Als ein Lösungsbaustein wurde Deutsch als gemeinsame Verkehrssprache vereinbart, auch wenn dies der türkischen Gruppe schwer fiel und Rückfälle zum Probenalltag gehörten.

Ziel war eine inspirierende Version des Klassikers, die auch künstlerischen Gesichtspunkten genügt. „Das war mein persönlicher Anspruch und Kampf. Schließlich war eine Aufführung an einem repräsentativen Ort der Stadt geplant. Wir wollten raus aus dem Ghetto von Jugendhäusern und Nach-

barschaftsheimen und mitten rein in die Stadt“, so der Regisseur. Dafür bot sich das Ledermuseum mit einem Theatersaal für 300 Zuschauer/innen an.

Die Projektteilnahme war freiwillig. Wer keine Lust mehr hatte, konnte jederzeit aufhören. Gemeinsamer Spaß war der Kitt, der die Gruppe zusammenhalten sollte. „Jugendliche kommen zu den Proben, um gemeinsam abzuhängen und eine gute Zeit miteinander zu haben“, kommentiert der Regisseur. Viele Szenen wurden in wechselnden Besetzungen immer wieder neu geprobt. „Es war immer lustig, ging aber nur in Millimetern vorwärts!“

Die Beziehungsarbeit zwischen Regisseur und Darstellern/innen nahm einen großen Teil der Probenzeit ein. Pünktlichkeit ist für viele Jugendliche eine schier unlösbare Anforderung. Viele sind mit ihrem sozialen Kontext überlastet. Probleme aus dem häuslichen, familiären oder schulischen Umfeld sind allgegenwärtig. Kein Geld, Stress mit den Eltern, Freundin schwanger und kein Job – fünf „Big Points“, mit denen sich ein Hip-Hopper, der für den Soundtrack mitverantwortlich war, herumschlagen musste. Klar, dass er dann Probentermine vergaß. Das Fokussieren auf eine Aufgabe ist für Jugendliche aus sozialen Brennpunkten eine besonders schwierige Aufgabe. Im Überangebot an täglichen Katastrophen, die immer wieder neu in die Welt eintreten, scheint das momentane Problem am drängendsten, bis es von der nächsten Welle abgelöst wird. Die Gestaltung der eigenen Zukunft geht unter im Strudel der Ereignisse.

*„Ich kann doch auf der Bühne keinen anderen lieben, wenn ich mich für Murat entschieden habe?“*

Aber was macht eigentlich Julia? Nach vielen Probemonaten erklärt die Darstellerin am Abend der Generalprobe ihren Rücktritt. „Ich kann nicht mehr mitspielen, ich bin verlobt.“ Stolz zeigt sie ihren Verlobungsring. Der Regisseur gratuliert, aber wieso heißt das Rücktritt? „Ich kann doch auf der Bühne keinen Anderen lieben, wenn ich mich für Murat entschieden habe“, war die Antwort. „Kann das nicht bis nach der Premiere warten?“ die „egoistische“ Hoffnung des Regisseurs. Es kommt zum Schwur. „Entweder du spielst die Julia oder alles fällt ins Wasser. Bedenkzeit bis morgen.“ Da waren es noch drei Tage bis zur Premiere. Am Abend die erlösende SMS: „Ich spiele die Julia. Ich lasse euch doch nicht im Stich!“ Erleichterung. Doch die Nacht, für den Regisseur begleitet von Alpträumen. „Was tun, wenn am Premierentag die Hälfte der Darsteller/innen fehlt?“ Das Liebespaar Romeo und Julia wurde mit einem Afghanen



und einer türkischstämmigen Darstellerin besetzt. Schon während der Proben, die in den Ramadan fielen, war Improvisations- und Überredungskunst gefragt. Die Frage aller Fragen: Wie probt man mit Menschen, deren letzte Mahlzeit vor dem Morgengrauen lag? Verständlich, dass die Konzentration, Aufmerksamkeit und Kraft am Nachmittag aufgebraucht war. *„Es ist Ramadan“, sagt Romeo. „Es ist Theater“, sagt der Regisseur.*

Und noch ein Hindernis: „Wissen Sie, wir dürfen keine Gefühle haben“, erklärt Romeo. „Wie?“ die Gegenfrage. „Na ja, keine Liebesgefühle.“ „Wie meinst du das?“ „Es ist Ramadan“, sagt Romeo. „Es ist Theater“, sagt der Regisseur. „Es ist Ramadan“, sagt Romeo mit Bestimmtheit, erkennt aber das Dilemma und wir finden glücklicherweise eine salomonische Lösung. Das Ende des Ramadans feiert die Gruppe mit einem gemeinsamen Fest.

*Neue Proben, gleiche Probleme. „Wo ist eigentlich...?“ – „Kann heute nicht“, ruft jemand, der über den Tagesablauf Bescheid weiß. „Ist beim Zahnarzt...“*

Viele Übungen waren darauf angelegt, neue innere Räume zu erfahren und die eigene Welt zu vergrößern. Raus aus dem engen Feld der Gruppe, die sich selbst durch das Coolsein von vielen Erfahrungen ausschließt. Dieses Unterfangen war Schwerstarbeit. Strecken? Nein, danke! Laut sein? Bloß nicht! „Können wir nicht Mikrofone bekommen?“ die Frage der Darsteller/innen, die überwältigt waren von Scham und Angst.

Am Premierenabend ist Julia an Bord, aber es fehlt Vater Capulet. „Der ist nach Berlin gefahren“, heißt es. „Wie?“ erneute Frage des fassungslosen Regisseurs. „Sein Opa liegt im Krankenhaus, und es gab keinen anderen Zug.“ „Keinen anderen Zug?“ Der Darsteller des Julia-Vaters, ein Jugendlicher mit kroatischem Elternhaus, war bislang durch übergroße Coolness und „Ich-binder-Beste-Attitude“ aufgefallen – und nun das.

Der Text des Klassikers stammt von den Jugendlichen selbst. Das Auswendiglernen einer Textvorlage erwies sich als nicht praktikabel und so bauten sich die Jugendlichen einen Text, der an ihre Lebenssituation angepasst ist. Authentisch, glaubhaft und realistisch. „Willst du mit Romeo heiraten“, heißt es an einer Stelle, oder eben „He, du Pisser, hau' ab!“ Der Spielort wurde auf einen Schrottplatz in Offenbach verlegt, umgeben von Müll und ausgedienten Kühlschränken. Die Musik, die das Stück begleitete: Hip-Hop. Zwei Offenbacher Gruppen, die „Platinum Players“, ein fünfköpfiges Ensemble, überwiegend

bestehend aus Flüchtlingen und „United Liberty“, eine türkisch-deutsche Formation, taten sich hervor. Und dann kam das Wunder. Im Angesicht von mehreren Hundert Zuschauern/innen erkannten die Teilnehmer/innen, worum es geht und was es heißt, auf der Bühne zu stehen. „Wir wollen uns nicht blamieren“, machte die Runde. Lampenfieber. Der Saal wurde dunkel. Die Bühnenscheinwerfer beleuchteten die Szenerie, aus der es jetzt kein Entkommen mehr gab. Durchbeißen, Kämpfen, Leidenschaft, Begeisterung, Spaß haben. Jeder der Akteure hat alles gegeben. Im Brennglas der Scheinwerfer wurden sie groß. Die Premiere, ein rauschendes Fest, Applaus und glückstrahlende Augen der Lohn.

Im Nachgang erklärten die Jugendlichen, was sich für sie verändert hat. Julia erzählt, wie es ihr jetzt leichter falle, ein Vorstellungsgespräch zu bestehen, und dass sie eine Ausbildungsstelle gefunden habe.

*„Noch ein Wunder?“*

„Wie lässt sich ein solches Projekt mit so vielen Herausforderungen bestehen?“ war eine von vielen Fragen an den Regisseur. Der unerschütterliche Glaube an die Gruppe. Die in keinem Moment wankende Gewissheit: Es wird ein Ergebnis geben, wie auch immer es aussehen mag. „Es war mir wichtig, dass die Teilnehmer/innen Verantwortung für sich selbst übernehmen. Ich bin nicht derjenige, der ihr Leben gestalten wird. Genauso wenig wie Lehrer/innen, Sozialpädagogen/innen oder die Eltern. Das müssen sie selbst tun. Wenn sie scheitern, dann scheitern sie. Dann ist dies Teil der Erfahrung. Aber ich weiß, dass ich mein Möglichstes getan habe, um zu einem gemeinsamen Ergebnis zu kommen.“ Und das Allerwichtigste zum Schluss: „Ohne Liebe geht gar nichts. Wer Coolsein als Angst, Scheu und Verletzlichkeit umdeutet, findet einen Zugang zum Herzen der Jugendlichen. Eigene Ambitionen sind ehrenhaft, müssen aber immer auf die Erreichbarkeit hin überprüft werden. Regie und Darsteller/innen sind auf einer gemeinsamen Fahrt.“

## KONTAKT

### Die Duvaliers

Seegasse 21, 63505 Langenselbold

Fon/Fax: 06184.93 47 88

info@dieduvaliers.de

www.dieduvaliers.de

# ICH WILL ES ANDERS MACHEN.

GENETY E. V. BRINGT MIT DEM KOMPETENZNACHWEIS KULTUR JUGENDLICHE AUF DIE EIGENE BAHN

**PETRA WOLLNY**

Issa ist schon berühmt. Ein Artikel in der ZEIT beschrieb im November 2007 seine Erfolgsgeschichte, die beispielhaft für die Arbeit von GENETY e. V. und dessen Einsatz des Kompetenznachweises ist. Issa, 16-jähriger Hamburger Gesamtschüler und gebürtiger Makedonier, drohte der Schulverweis, als Petra Wollny von GENETY ihm vorschlug, in einem Fotoprojekt und anhand des Kompetenznachweises zu zeigen, was in ihm steckt. Issa be- und ergriff die Idee als Chance und ließ sich im Fotografiekurs erst einmal zeigen, wie man mit der Kamera umgeht. Dann inszenierte er auf seinen Fotos sich selbst: „Was mit Jugendlichen heute so los ist und wie ich nach dem Kurs gern sein würde.“ Die Fotos zeigen ihn, wie er wütend und gewalttätig ist, andere bedroht, aber auch, wie er mit Hanteln auf einem Hochhausdach trainiert, interessiert ein Buch liest oder sich lachend mit Freunden unterhält. Er möchte mit den Fotos aufzeigen, wie sinnlos Jugendliche ihre Freizeit häufig verbringen: „Ich habe entschieden, ich will es nicht mehr so machen wie bisher. Ich will es in Zukunft anders machen. Ich fange jetzt an mich zu ändern. Die Fotos sollen Geschichten dazu erzählen.“

## Eher uncool

Petra Wollny ist Fotografin und Geschäftsführerin von GENETY, einem kleinen Hamburger Verein, der Kindern und Jugendlichen den Zugang zu kulturellen und künstlerischen Kursangeboten eröffnet, die ihnen sonst verschlossen bleiben würden. GENETY steht als Abkürzung für „General Empowerment of the Youth – wörtlich „Allgemeine Stärkung der Jugend“. Das Besondere: Der Verein arbeitet ausschließlich mit Schulen zusammen und integriert die Angebote verbindlich in deren Kurssystem. Vor allem in Ganztagschulen wird in Form von Wahlpflichtangeboten eine Vielfalt quer durch die Sparten geboten: Theater, Fotografie, Breakdance, Marching Band, Streetdance, Hip-Hop und Modern Dance, Improvisationstheater, Film, Schwarzlichttheater, Internetkurse, Kunstkurse, sogar einen Garten- und einen Kochkurs. Die Kurse werden ausschließlich von Profis geleitet. Die Angebote erreichen in den Schulen Kinder und Jugendliche in sozial benachteiligten Stadtteilen der Hansestadt Hamburg, die es zunächst, wie Issa, eher uncool finden, eine Kamera, einen Pinsel oder einen Kochlöffel in die Hand zu nehmen.

## Eine andere Seite

„Die kulturellen Angebote mit Schulen, die mehrheitlich von benachteiligten Jugendlichen besucht werden, stellen eigene Anforderungen an die Konzepte und die Umsetzung“, erklärt Petra Wollny. „Durch aktive kulturelle und künstlerische Betätigungen können die Kinder und Jugendlichen neue Erfahrungen sammeln, ihre Talente und Interessen entdecken und neue Ausdrucksmöglichkeiten für sich finden.“ Dadurch gewinnen sie Selbstvertrauen und Kraft, erleben Erfolge, erhalten Anerkennung und entwickeln soziale Schlüsselkompetenzen wie Mitgefühl, Respekt und Disziplin. Durch den intensiven Austausch zwischen Petra Wollny und den Jugendlichen im

Prozess des Kompetenznachweises, durch die stete Ermutigung setzt der außerschulische Bildungspass da noch einen drauf. Nicht zuletzt dokumentiert er die Jugendlichen von ihrer „anderen Seite“, so wie Issa. Er war bei den ersten 10 Jugendlichen, die am 8.11.2007 von GENETY den Kompetenznachweis Kultur überreicht bekamen – verbunden mit der Ermutigung, den eingeschlagenen Weg weiterzuverfolgen und sich auch zukünftig kulturell zu engagieren.

## Eine Menge gelernt

Petra Wollny sagt, dass Issa Ausdauer bewiesen hat und die Fähigkeit zu reflektieren. Sein Kompetenznachweis bescheinigt ihm hohe Verantwortungsbereitschaft. Das werde bereits mit der Wahl des Fotothemas deutlich. „Er entwickelt eigenständig unterschiedliche Unterthemen, prüft sie in diversen Gesprächen mit anderen und entscheidet sich dann sicher und zielorientiert für die ihn passenden Themen mit den für ihn dazu gehörigen Fotomotiven. Im eigentlichen Arbeitsprozess der fotografischen Arbeit mit einem Freund ist seine Flexibilität offenkundig, da er mal als Fotograf und mal als Model konzentriert agiert. Beim Fotografieren arbeitet er ganz teamorientiert mit dem Freund und berät sich meistens mit ihm. Da die geplanten Motive sich nicht immer so umsetzen lassen wie gedacht, muss er häufig neu planen und kreierte flexibel und selbstbewusst Alternativen. Diverse Leute als Models für die Fotos zu gewinnen, zeigt seine Kommunikationsfähigkeit. Die häufige Umplanung für Location und Models macht seine Organisationsfähigkeit deutlich“, so heißt es in seinem Kompetenznachweis Kultur. Issa ist jetzt auf seiner eigenen Bahn: „Ich habe dadurch eine Menge gelernt.“

Und sein Schuldirektor, sagt die ZEIT, hat Issa noch eine Chance gegeben: „Er darf bleiben. Auch viele Lehrer/innen glauben wieder an ihn. Wenn er nächsten Sommer seinen Realschulabschluss schafft, wird Issa in Hamburg eine Bankausbildung beginnen.“

## Petra Wollny

ist Fotografin und Geschäftsführerin von GENETY e. V. in Hamburg. GENETY ermöglicht Kindern und Jugendlichen den Zugang zu kulturellen und künstlerischen Kursangeboten, die sonst für sie verschlossen bleiben würden. GENETY-Kurse werden ausschließlich von Profis wie Schauspielern/innen, Tänzern/innen, Choreografen/innen, Musikern/innen oder Köchen/innen geleitet. Die Angebote sind verbindlich in das Kurssystem beteiligter Schulen integriert.

## KONTAKT

**GENETY e. V.**

Kleiner Kielort 3–5, 20144 Hamburg

Fon: 040.35 08 26 26, info@genety.de

www.genety.de

Der Kompetenznachweis Kultur ist ein Bildungspass. Er wird an Jugendliche ab 12 Jahren vergeben, die aktiv an künstlerischen und kulturpädagogischen Angeboten teilnehmen. Er ist ein Nachweis darüber, welche individuellen personalen, sozialen, methodischen und künstlerischen Kompetenzen sie dabei gezeigt und weiterentwickelt haben. Weitere Informationen: [www.kompetenznachweiskultur.de](http://www.kompetenznachweiskultur.de)

# COOLE MONKEYS

## VIDEOS UND EIN MUSICAL ZUM THEMA „MOBBING UND GEWALT“

ERICH SCHRIEVER

*„Ich habe richtig gelernt, in eine andere Rolle zu schlüpfen.“*

Eine 3er-Gang der Klasse hat sich auf Marlon, einen blassen, etwas schüchternen Mitschüler, eingeschossen, um ihren Frust abzulassen. Mit „die Schwuchtel“, „der Looser“ wird er bezeichnet. Nach der Schule verfolgt ihn die Gang. Er versucht mit seinen Eltern zu reden. Einige in der Klasse unterhalten sich darüber, wie mit Marlon umgegangen wird – doch niemand will sich einmischen: „... sonst bin ich das Opfer!“

Dieser Plot entstammt dem Kurzfilm „Drei Tage“, inszeniert und produziert in einer 11. und 12. Klasse eines Berufskollegs. Der Film ist Teil eines überregionalen Film- und Theaterprojektes zum Thema „Mobbing und Gewalt“ des Aktionsbüros „Rap für Courage“, einer Arbeitsgruppe der Spiel- und Theaterwerkstatt Villigst. Unter dem Titel „Coole Monkeys“ griff das Aktionsbüro das schwierige Thema auf, um es mit theaterpädagogischen, filmischen und musikalischen Mitteln und 110 Jugendlichen zwischen 13 und 17 Jahren zu bearbeiten. Drei Schulklassen machten im ersten Durchgang mit: eine Gesamtschule, ein Berufskolleg und eine Hauptschule. Unter Einbeziehung der Klassen- bzw. Fachlehrkräfte entwickelten die Jugendlichen eine fiktive Mobbinggeschichte, inszenierten und drehten. Die Erarbeitung des „Kompetenznachweises Kultur“ war Teil des Projektkonzeptes.

In den Produktionsprozess gingen eigene Erfahrungen ein. Die Schüler/innen waren Drehbuchautoren/innen und Schauspieler/innen zugleich. Durch die Überlegungen zur Geschichte und ihrer filmischen Umsetzung sowie durch die Übernahme der Täter- und Opferrollen wurde allen Beteiligten die Mechanismen der Entstehung von Mobbing deutlich. Aufgabe war es, den Höhepunkt bzw. Wendepunkt der Geschichte festzulegen, an dem der Film abbricht. Denn als zweiten Schritt führten die Jugendlichen den Film ihren Mitschülern/innen vor, forderten sie auf, ihn weiterzuspinnen und so über das Thema „Wirkungen von Mobbing und Gewalt“ nachzudenken und zu diskutieren.

„Zu Projektbeginn sind wir in eine von Frust geprägte Lernwelt in zwei Berufsvorbereitungsklassen, vorgedrungen. Wir haben den Jugendlichen und Lehrern/innen unsere Idee einer Hip-Hop-Song- und Filmproduktion vorgestellt“, erzählt Erich Schriever vom Haus Villigst. „Wir sagten ihnen, dass sie das, was sie sonst nur konsumieren, auch selbst machen können und dass wir ihnen zutrauen, dass sie das auch schaffen!“ Auch dass sie am Ende einen „Zettel“ bekommen können, auf dem „nur etwas Positives“ über sie draufstehen sollte, konnten sie sich anfangs nicht vorstellen.

*„Ich habe richtig gelernt, in eine andere Rolle zu schlüpfen.“*

Diese Selbsteinschätzung einer Jugendlichen, notiert auf ihrem Kompetenznachweis, markiert sowohl den theaterpädagogischen Erfolg als auch die soziale Kompetenz, sich in andere Menschen – auch „Opfer“ – hineinversetzen zu können. Diese doppelte Qualität des Projekts, künstlerische und zugleich soziale Kompetenzen zu vermitteln, spiegeln auch die Kompetenznachweise der Teilnehmer/innen. Sie haben viel über den Entstehungsprozess einer Filmproduktion erfahren und gelernt. Sie haben Kameraperspektiven und deren Wirkungen erfahren und mitbekommen, was Musik- und Schnitt-Technik bewirken. Sie haben verschiedene Rollen, Perspektivwechsel und sich selbst in neuen Zusammenhängen erlebt. „Um den Mut und die mit der Veröffentlichung verbundenen Erfahrungen richtig einzuordnen, sollte man wissen, dass diese Jugendlichen die ‚Underdogs‘ des Berufskollegs sind. Das Erstaunen der Abi-Schüler, der Lehrerschaft sowie der Schulleitung über Qualität und Inhalt der Präsentationen trug sehr zur Steigerung ihres Selbstwertgefühls bei“, erzählt Erich Schriever. „Die Jugendlichen werden im Gesamtprozess mutiger, sprachfähiger, finden neue Identitäten, entwickeln Strukturen von Zusammenhalt und Austausch. Sie haben gelernt über Getanes und Gelerntes zu reflektieren und fordern das nun auch bei ihren Lehrern/innen ein. In diesem Zusammenhang sind wir froh, ihnen auch durch den Kompetenznachweis ein Stück Selbstwertgefühl und Anerkennung mitgeben zu können.“ Voraussetzung dafür sei ein gutes Konzept: „Jugendliche in sozialen Brennpunkten und den entsprechenden Schultypen versinken oft im alltäglichen Schulfrust. Wenn sie jedoch feststellen, dass man wirklich Interesse an ihnen hat und ihnen etwas zutraut, kann man eine neue Dynamik in Gang setzen, die bei manchen Kompetenzen sichtbar und erkennbar machen, von denen sie bis dahin kaum etwas wussten.“

**Erich Schriever** ist Diplom-Sozialpädagoge/Diplom-Sozialarbeiter und Ausbildungsleiter, Begründer und Koordinator der Spiel- und Theaterwerkstatt Villigst (STW). Seit 1980 ist er Referent für Kulturarbeit im Amt für Jugendarbeit der Evangelischen Kirche Westfalen (KvW).

### KONTAKT

**Aktionsbüro Rap für Courage der Spiel- und Theaterwerkstatt Villigst**

Iserlohner Straße 25, 58239 Schwerte

Fon: 02304.75 51 94, [info@coole-monkeys.de](mailto:info@coole-monkeys.de)

[www.coole-monkeys.de](http://www.coole-monkeys.de)

# WILLKOMMEN IM MUSEUM?

## DIE FINNISCHE NATIONALGALERIE FÖRDERT DEN GLEICHBERECHTIGTEN ZUGANG ZU KULTUR

SARI SALOVAARA

Manchmal klappt es nicht mit einem Museumsbesuch. In München möchte ich ein Museum besuchen und betrete ein altes Museumsgebäude. Als ich mich im Foyer befinde und mich dem Ticketschalter nähere, richtet sich die Aufmerksamkeit des Kassierers auf mich, der mir zuruft, ich dürfe nicht ins Museum hereinkommen. Ich versuche, mit ihm zu diskutieren, aber das Verbot ist absolut. Ich bitte den Kassierer, seine Vorgesetzte um Rat zu fragen. Die Vorgesetzte kommt und untersagt mir ebenfalls den Eintritt. Ich erkläre ihr, dass ich in einem Museum in Finnland arbeite und zeige meine ICOM-Karte (International Council of Museums); sie holt schließlich den Museumsleiter herbei. Dieser ist sehr freundlich und bittet um Verzeihung. Selbstverständlich darf ich das Museum besuchen wie alle Anderen auch. Er berichtet mir über sein Museum, diskutiert mit mir eine Weile in den Ausstellungsräumen und bietet mir noch beim Ausgang seine Hilfe an. So bleibt doch eine positive Erinnerung an diesen Besuch.

In Finnland, einige hundert Meter von meinem Arbeitsplatz entfernt, befindet sich unser Kulturhistorisches Nationalmuseum. Wenn ich dieses Museum besuchen möchte, zögert der Kassierer und bittet mich zu warten. Ich trete zur Seite, Minuten vergehen, der Kassierer telefoniert, bedient andere Kunden und telefoniert wieder. Ich beginne nervös zu werden. Endlich, nach wiederholten Erkundigungen und einigem Warten gibt der Kassierer mir die Erlaubnis, mich in den Räumen des Museums zu bewegen. Mein Führhund neben mir behält seine Geduld und zeigt kein Zeichen von Frustration, ganz anders als sein Frauchen. Ich habe mich in Museen ziemlich oft in Situationen befunden, in denen die Anwesenheit meines Führhundes Verwirrung gestiftet hat. Eine solche Verwirrung entsteht jedes Mal, wenn Fragen der Zugänglichkeit nicht mit dem ganzen Personal gründlich diskutiert und erarbeitet wurden.

Zugänglichkeit hat mit Begriffen wie „Demokratie“, „Gerechtigkeit“ und „Gleichberechtigung“ zu tun. Wenn wir Quellen und Relikte unserer Geschichte sammeln und erforschen, sollten wir uns fragen, warum und für wen wir dies tun. Nur ein für alle zugängliches Museum ist ein gut funktionierendes Museum, weil ohne diese Zugänglichkeit kein Museum seine Aufgabe als Informationsvermittler in befriedigender Weise erfüllen könnte. In Finnland hat man 1999 begonnen, mit neuem Engagement über Zugänglichkeit zur Kultur zu diskutieren. Eine umfassende Hinwendung zu allen Besuchern/innen kann erreicht

werden, wenn man in die Überlegungen zur Zugänglichkeit die physische Umgebung, die Zugänglichkeit der Inhalte mit verschiedenen Sinnen, die Zugänglichkeit der Information und Kommunikation, die finanzielle Zugänglichkeit, die soziale und kulturelle Zugänglichkeit sowie die eigene Haltung und die notwendigen Entscheidungsprozesse einschließt. Der Begriff „Zugänglichkeit“ ist in Verbindung mit Kulturangeboten sehr vielseitig und berücksichtigt vielerlei Gruppen mit unterschiedlichen Bedürfnissen.

Seit dem Jahr 2000 stand die Berücksichtigung von Behinderten und anderen Menschen mit Aktivitätseinschränkungen im Mittelpunkt der Zugänglichkeitsarbeit in den finnischen Museen. Vorhandene Barrieren für Behinderte sind oft sehr konkret und benötigen klare Maßnahmen. Die Museen bekamen rasch Checklisten zur Überprüfung der Barrierefreiheit und Leitfäden zum Beispiel für die Ausstellungsplanung zur Hilfe. Ethnische und sexuelle Minderheiten sind andere benachteiligte und kaum präsente Bevölkerungsgruppen mit je eigenen Blickwinkeln. Die Zugänglichkeit für diese Gruppen mit ihren Fragestellungen wurde seit 2005 in Finnland verstärkt diskutiert.

Die Verbesserung der Zugänglichkeit in den Museen und in anderen Bereichen der Kulturarbeit vollzieht sich schrittweise: In einer ersten Phase untersucht man die aktuelle Situation und beseitigt konkrete Hindernisse. So wird der Zugang zu den Räumlichkeiten gewährleistet, es wird Sorge getragen, dass Informationen und Eindrücke auf verschiedenartige Weisen angeboten werden, Themen und Vielfalt der Angebote werden überprüft und die Öffentlichkeit wird über diese Möglichkeiten informiert. In dieser Phase kann man vielleicht nicht alle Hindernisse beseitigen, und es müssen Alternativen gefunden und bekannt gemacht werden. Neu gestaltete Objekte oder Aktivitäten, die für viele unterschiedliche Menschen attraktiv sind, geben die Möglichkeit, neue Teilnehmer/innen und Besuchergruppen aktiv zu umwerben. In dieser zweiten Phase wird versucht, funktionierende Beziehungen zu den Benutzern/innen und Besuchern/innen zu entwickeln. Dadurch kann Aufmerksamkeit und Vertrauen geschaffen werden, so dass in dieser Einrichtung die individuellen Möglichkeiten der Menschen zu lernen, sich zu bewegen, wahrzunehmen und zu kommunizieren berücksichtigt werden. Schließlich wird erreicht, dass die Aktivitäten des Museums oder der Kultureinrichtung Gleichberechtigung fördern, soziale und kulturelle Benachteiligung ver-



hindern und beispielsweise mit kulturpädagogischen Mitteln die Lebensqualität der einzelnen Menschen und gesellschaftlichen Gruppen erhöht wird.

In Finnland hat man in den letzten Jahren versucht, die Prinzipien der Gleichberechtigung auf immer mehr Kulturangebote anzuwenden. Internationale Richtlinien und Abkommen sowie die nationale Gesetzgebung beschreiben immer deutlicher die Standards, die allen Menschen bei aller Verschiedenheit zu garantieren sind. Multikulturalität und Internationalität, Rechte von Minderheiten, die gesicherte Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie auch die wachsende Zahl älterer Menschen sind Herausforderungen der modernen Gesellschaft. Auch die finnische Verwaltung der Kultureinrichtungen versucht, angesichts dieser Herausforderungen, nach Möglichkeiten, die Zugänglichkeit zur Kultur für alle Bevölkerungsgruppen weiter zu fördern. Eine Arbeitsgruppe untersuchte die aktuelle Teilhabe von Behinderten an Kulturangeboten und die bisherigen unterstützenden Maßnahmen der Verwaltung. Im Folgenden entwickelte ein Ausschuss „Behinderte und Kultur“ ein Maßnahmenprogramm, das Kulturfachleuten helfen sollte, behinderte Menschen sowohl als Kulturschaffende als auch beim Genuss von Kultur besser zu berücksichtigen. Darin waren Vertreter/innen von Verwaltung, Kulturinstitutionen und der Behindertenorganisationen vertreten. Schließlich legte das Bildungsministerium in einem Zugänglichkeitsprogramm für Kunst und Kultur die Linie seiner eigenen Maßnahmen für eine Periode von fünf Jahren (2006–2010) fest. In diesem Programm wurde der Blickwinkel auf andere Zielgruppen wie Immigranten/innen, Sprach- und Kulturminderheiten und ältere Menschen erweitert. Das Ministerium stellte zusätzliche Mittel bereit, um die sich Museen und Kultureinrichtungen bewerben können.

Ein „Kultur für alle“-Beratungsservice, von der Nationalgalerie koordiniert, bietet Kulturfachleuten Werkzeuge, Hinweise und Beratung durch Experten/innen an ([www.cultureforall.info](http://www.cultureforall.info)). Für alle staatlichen Förderungen ist es nunmehr Voraussetzung, dass die Antragsteller darlegen, wie bei ihren Vorhaben unterschiedliche Bevölkerungsgruppen berücksichtigt werden und in welcher Weise Zugänglichkeit erreicht werden soll.

Die Nationalgalerie hat eine Vorreiterrolle für die Förderung von Gleichberechtigung in der Kultur eingenommen. Sie ist das größte Kunstmuseum im Lande und besteht aus dem Ateneum

Kunstmuseum, dem Museum für Moderne Kunst Kiasma, dem Sinebrychoff Kunstmuseum und dem Zentralarchiv für Bildende Kunst. Besonders die pädagogischen Fachkräfte zeigten sich hier als Vorkämpfer/innen und haben konkrete Initiativen ergriffen.

Man versucht, auf verschiedene Weise unterschiedliche Besuchergruppen zu berücksichtigen. Die Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit nimmt eine Schlüsselrolle ein, sie gibt den Museumsbesuchern/innen schon vor dem Besuch Grundinformationen zur Zugänglichkeit: Sind die Räume barrierefrei, gibt es Hilfsmittel zum Hören und Sehen usw. Die Kommunikation wird auch direkt an die Zielgruppen gerichtet. Das Personal wurde in den Bereichen „Leichte Sprache“ und „sehbehindertenfreundliche Grafik“ weitergebildet. Die Webseiten können auch mit Hilfsmitteln sehbehinderter Menschen benutzt werden. Für Ausstellungsgestalter wurde ein Hinweisblatt erstellt, das die Bedürfnisse der unterschiedlichen Publikumsgruppen zu berücksichtigen hilft. Informationen über die jeweilige Ausstellung und deren Hintergründe versucht man möglichst allen Besuchern/innen mit geeigneten Mitteln anzubieten. Klar lesbare Texte und sorgfältig geplante Audio-Guides mit Audiobeschreibung für Blinde und Beschreibungen in verschiedenen Sprachen, darunter auch Leichter Sprache, sind ebenso wichtig. Die Möglichkeit, Objekte mit unterschiedlichen Sinnen zu erforschen, interessiert alle Besucher/innen. Die Tastbildschirmpräsentationen, die im Ateneum Kunstmuseum Hintergrundinformationen zu Gebäude, Kunstwerken und Künstler/innen geben, wurden für die Benutzung durch möglichst viele unterschiedliche Besucher/innen geplant.

Die Museumsführer/innen bekamen die Möglichkeit, sich für Führungen von Sondergruppen weiterzubilden und konnten so unter anderem Führungen in Leichter Sprache und Gebärdensprache sowie für Sehbehinderte anbieten. Bei den Führungen wurden auch die Bequemlichkeit verbessernde Hilfsmittel wie tragbare Stühle und Hörhilfen benutzt. Den Führern/innen wurden Materialien wie Stoffe, Gegenstände und Tonaufnahmen zur Verfügung gestellt, die in Verbindung mit den Kunstwerken viele Sinne der Hörer anregen sollten.

Im Rahmen von pädagogischen Aktivitäten realisierten drei Museen der Nationalgalerie Themenaktionen, die sich an verschiedene Besuchergruppen richteten. Einige davon wurden mit Migrantenorganisationen durchgeführt, andere mit Behindertenorganisationen. Für Kinder standen gesonderte Akti-

vitäten zur Auswahl. Dazu wurden auch behinderte Kinder eingeladen. Es ist sehr wichtig, dass Museumsfachleute gemeinsam mit den unterschiedlichen Zielgruppen über die Themen und Perspektiven der Museumsangebote nachdenken. So können Museen aktiv ein Teil des Lebens der Menschen werden. Museen haben viel Sinnvolles anzubieten: vielseitige Informationen, spannende Ausstellungsobjekte und Beiträge zum Selbstverständnis der Menschen. Mit Analysen und Bewertungen der eigenen Aktivitäten, mit der Erstellung eines klaren Maßnahmeplans zur Zugänglichkeit, mit dem Benennen der verantwortlichen Personen und mit der Weiterbildung des Personals kann das Museum einen Weg ins Herz vieler Menschen finden. Es begegnen ihm aber auch viele Herausforderungen. Hat das Personal des Museums die Fähigkeit, eigene, festgefahrene Handlungsmuster kritisch zu betrachten und hat es Mut genug, neue Verfahren auszuprobieren? Und lässt sich die Qualität der Zugänglichkeitsleistungen halten, wenn die Arbeitsbelastung groß ist oder das Personal wechselt? Es lohnt sich, diese Herausforderungen anzunehmen.

Dieser Text erschien in einer ausführlicheren Version in dem Buch „Das barrierefreie Museum“. Aus dem Finnischen von Eeva Rantamo. (Mehr in der Rubrik >>NACHSCHAUEN).

#### **Sari Salovaara**

studierte Bildende Kunst mit dem Schwerpunkt Kunstpädagogik, hat eine Ausbildung in Gestalt-Kunsttherapie und einen Abschluss in Kulturmanagement. Sie arbeitet seit 1999 in der Finnischen Nationalgalerie in Helsinki. Dort ist sie verantwortlich für den „Kultur für alle“-Service, der der Entwicklungsabteilung angehört. Sie engagiert sich in der finnischen Kulturpolitik und hat nationale wie internationale Stipendien und Auszeichnungen erhalten.

#### **KONTAKT**

##### **Project Adviser**

Culture for All Service

Fon: +358 (0)9.17 33 63 78

sari.salovaara@fng.fi

www.fng.fi

#### **Was ist Zugänglichkeit?**

Eine einladende und offene Einstellung zur Verschiedenartigkeit ist der Schlüssel zu einem besseren Service. Sie ist Grundlage für die Verbesserung von Zugänglichkeit. Auf allen Ebenen der Planung, Finanzierung und Realisation ist ein ständiges Bewusstsein über verschiedene Zielgruppen und ihre Bedürfnisse erforderlich. Ein zugänglicher Kulturort bietet jedem und jeder die Möglichkeit, teilzuhaben und neue Erfahrungen zu machen.

#### **Einstellungen**

Sind uns neue Publikums-/Besuchergruppen willkommen?

Sind unsere Mitarbeiter/innen offen für Verschiedenartigkeit?

#### **Physischer Zugang**

Ist unser Gebäude auf der physischen Ebene zugänglich genug?

#### **Zugänglichkeit für verschiedene Sinne**

Haben wir die verschiedenen Arten, in der Menschen ihre Sinne gebrauchen, bei unserer Planung von Ausstellungen, Veranstaltungen und anderen Angeboten berücksichtigt?

#### **Intellektueller Zugang**

Können die Menschen durch unsere Angebote neue Erfahrungen machen und Informationen gewinnen – auch wenn sie kein Vorwissen über das Thema haben? Wurden verschiedene Lernformen berücksichtigt?

#### **Zugängliche Kommunikation**

Erreichen unsere Informationen neue Besucher-/Teilnehmergruppen in ausreichendem Maße?

Nutzen wir verschiedene alternative Informationswege?

#### **Sozialer und kultureller Zugang**

Haben die Ausstellungen, Aufführungen und andere Veranstaltungen einen Bezug zu den Interessen und Lebenserfahrungen unserer verschiedenen Zielgruppen?

#### **Finanzieller Zugang**

Sind die Eintritts-/Teilnahmegebühren angemessen? Gibt es kostenfreie Angebote?

Verkauft unser Shop oder Café Produkte, die sich z. B. eine Familie leisten kann?

#### **Konzepte und Handlungsleitfäden**

Zeigen wir in unseren Konzepten und Richtlinien die Bereitschaft, an einer Verbesserung der Zugänglichkeit zu arbeiten?

# HUNGER AUF KUNST UND KULTUR: „DAS ICH AM LEBEN HALTEN...“

**MONIKA WAGNER**

*„Ich war noch nie im Theater. Ich habe gar nicht gewusst, wie toll das sein kann!“ (16-jährige Kulturpass-Besitzerin)*

„Hunger auf Kunst und Kultur“ versteht sich als Initiative, die die Bedeutsamkeit und Zugänglichkeit von Kunst und Kultur in den Mittelpunkt stellt. Auch Menschen mit finanziellen Engpässen haben ein Recht auf Kunst und Kultur. Die Initiative Hunger auf Kunst und Kultur macht es mit dem Kulturpass möglich. Mit diesem Ausweis, der bei zahlreichen sozialen Stellen ausgegeben wird, erhalten sozial benachteiligte Menschen freien Eintritt in kulturelle Einrichtungen. Diese Eintrittskarten werden durch Spenden privater Personen oder durch Firmen finanziert.

Im Jahr 2008 gibt es in Wien 18.000 Kulturpass-Besitzer/-innen. Der Verein „Hunger auf Kunst und Kultur“ koordiniert die Aktion und berät neue Kulturpartner/-innen sowie Initiativen und Beratungsstellen aus dem sozialen und karitativen Bereich. Darüber hinaus unterstützt er mit seinem Know-how potenzielle Partner in den Bundesländern.

Die Aktion Hunger auf Kunst und Kultur wurde im Dezember 2003 von Schauspielhaus Wien unter der co-künstlerischen Leitung von Airan Berg und der Armutskonferenz, unter der Federführung von Martin Schenk ins Leben gerufen. Seither ist das Projekt stetig gewachsen.

„Arm ist, wer am Alltagsleben nicht teilnehmen kann. Der Zugang zu Kunst und Kultur stellt ein soziales Grundbedürfnis dar und ist Teil einer menschenwürdigen Existenz“, so Dr. Andreas Mailath-Pokorny, amtsführender Stadtrat für Kultur und Wissenschaft in Wien. „Kunst ist kein Luxus, sondern ein grundsätzlich verbindendes Gut für alle Menschen und sollte daher nicht in einem vermeintlichen ‚Elfenbeinturm‘ versteckt werden, sondern für alle Menschen – auch sozial benachteiligte – offenstehen. Ich sehe es auch als eine meiner zentralen Aufgaben als Kulturpolitiker, möglichst vielen Menschen die Teilhabe an Kunst und Kultur zu ermöglichen.“

War es 2003 erst ein einziger Kulturpartner, so waren es 2006 bereits 33. Bis heute hat sich diese Zahl verdreifacht. Tag für Tag öffnen derzeit 100 Kulturinstitutionen in und um Wien – vom Architekturzentrum über die KUNSTHALLE Wien bis zum ZOOM Kindermuseum – ihre Türen gerne auch für Personen, die sich den Eintritt auf Grund ihrer sozialen und finanziellen Situation gerade nicht leisten können. Mit dem Kulturpass können sie aber trotzdem am vielfältigen kulturellen Leben der Stadt teilnehmen. Die Zahl der Kulturpartner hat sich seit 2006 verdreifacht und bietet ein breites Spartenspektrum. Monatlich kommen neue dazu.

Airan Berg, heute künstlerischer Leiter bei Linz 09 Kulturhauptstadt Europas und Mitbegründer von „Hunger auf Kunst und Kultur“: „Publikum heißt Öffentlichkeit. Jedem/jeder,

der/die Kunst sehen, hören, erleben, erfahren will, soll diese Begegnung möglich sein. Und gerade auch den Menschen, die in ihrer momentanen Lebenssituation nicht die Mittel für Eintrittskarten erübrigen können. Denn Kunst und Kultur gehören zu den Überlebensmitteln in einer demokratischen Gesellschaft. Daher sollte das humane Grundbedürfnis nach ‚mehr als Brot allein‘ allen erfüllt werden. Das ist das Ideal. Hunger auf Kunst und Kultur ist der Versuch der Verwirklichung.“

Die ursprünglich auf Wien beschränkte Initiative Hunger auf Kunst und Kultur hat sich bereits auf weitere Bundesländer in Österreich ausgebreitet. So haben sich die Bundesländer Salzburg, Steiermark und Oberösterreich bereits der Initiative angeschlossen. Tirol und Vorarlberg arbeiten an der regionalen Umsetzung. Obwohl Österreich das siebtreichste Land der Erde ist, sind 420.000 Menschen von akuter Armut betroffen. Ein Viertel der Armutsbevölkerung sind Kinder. Ihre Eltern sind erwerbslos, alleinerziehend, zugewandert oder haben Jobs, von denen sie nicht leben können. In Wien sind es 91.000 Menschen, die an den Rändern mitten unter uns leben.

Dazu kommen 130.000 Menschen, die prekär beschäftigt sind, d. h. sie arbeiten Vollzeit und verdienen unter 1.000 Euro brutto oder sind geringfügig bzw. unregelmäßig beschäftigt.

„In dieser Zeit, in der ich mir, auf Grund verschiedenster Umstände, vor allem der finanziellen wegen, kaum etwas leisten kann, außer das tägliche Leben, hat mich diese Aktion immer davor bewahrt, nur unglücklich zu Hause zu sitzen. Durch diese Aktion habe ich mir kostenlos viele wunderbare Theaterstücke ansehen können. Durch diese Aktion konnte ich stets hinaus aus meiner misslichen Situation, um mich auch schönen Dingen zu widmen. Ich bin dadurch tatsächlich niemals Gefahr gelaufen, zu denken, meine ungünstige berufliche Situation würde sich nicht ändern können, da ich durch diese Aktion freien Eintritt in ein mir gewohntes und liebes Leben hatte und habe. Dadurch war und ist mir meine vorübergehende vor allem finanziell eingeschränkte Situation niemals wirklich auf den Kopf gefallen. Durch diese Aktion sind mein Kopf und mein Ich im wahrsten Sinne am Leben geblieben. Durch diese Aktion ist mein Atem nicht verloren gegangen“, so kommentiert ein User im Forum „Armutskonferenz“ seine Erfahrungen mit Hunger auf Kunst und Kultur.

## KONTAKT

**Hunger auf Kunst und Kultur**

Gumpendorfer Straße 9/10

A – 1060 Wien

Fon: +43 (222) 319 02 39

monika.wagner@hungeraufkunstundkultur.at

www.hungeraufkunstundkultur.at

# DIE NÄCHSTE WELLE SOZIALER ENTMISCHUNG?

## DAS NEUE PARADIGMA<sup>1</sup> DER GANZTAGSBILDUNG, „EMPOWERMENT“-STRATEGIEN UND DER MATTHÄUS-EFFEKT

HEINZ-JÜRGEN STOLZ

*„Denn wer da hat, dem wird gegeben werden, dass er Fülle habe; wer aber nicht hat, von dem wird auch genommen, was er hat.“ (Matthäus-Evangelium 25,29)*

### Das neue Bildungsparadigma<sup>1</sup>

Die neuere Bildungsforschung ist sich einig: In der „post-modernen Wissensgesellschaft“ reicht es für Kinder und Jugendliche künftig nicht mehr aus, sich normiertes Kulturwissen in standardisiert-verschulter Art und Weise anzueignen. Was Bildungsinstitutionen leisten müssen, ist vielmehr die Befähigung ihrer Klientel zur individualisierten, selbstregulierten und lebenslangen Aneignung immer neuer und wechselnder Wissensbestände. Es geht darum, das „Lernen zu lernen“, flexible Such- und Recherchestrategien einzusetzen, sich kritische Medienkompetenz anzueignen um so die Flut von Informationen besser einschätzen und filtern zu können. Um all dies zu erreichen, bedürfe es – so hören wir unisono weiter – einer verbesserten „individuellen Förderung“, vor allem auch schulbildungsferner Kinder und Jugendlicher. Eine ungeahnte Renaissance erleben reformpädagogische Prinzipien wie das Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ (Pestalozzi) sowie sozialpädagogische Arbeitsprinzipien wie etwa die Partizipation der Lernenden bei der Gestaltung von Bildungssettings und bei der Verfolgung persönlicher Lernziele.

Für die Kooperation der immer noch zentralen Bildungsinstitution Schule mit außerschulischen (institutionellen) Partnern bringen diese – vorerst vielerorts allerdings erst bestenfalls in Ansätzen realisierten – Veränderungen des Bildungsverständnisses eine Fülle neuer Gestaltungsmöglichkeiten des im Ausbau befindlichen Ganztagschulbetriebs. Immer deutlicher wird, dass Schule diese tief greifenden Veränderungen der Bildungsprogrammatisierung nicht alleine umsetzen kann, vielmehr muss sich der gesamte Nahraum in eine „lokale Bildungslandschaft“ mit dem Kernstück einer integrierten kommunalen Bildungsplanung transformieren. Die neuen Zauberworte lauten folglich „Vernetzung“ und „Kooperation“.

### Individuelle Förderung für alle?

Natürlich ist Vieles von dem Skizzierten derzeit noch Programmatisierung, wenn nicht sogar Ideologie. Man sollte die Wirkung dieses sich abzeichnenden neuen Leitbildes von Bildung aber auch nicht unterschätzen. In einem aktuellen Forschungsprojekt des Deutschen Jugendinstitutes (DJI) wird die Entwicklung lokaler Bildungslandschaften untersucht und hier zeichnet sich bereits nach Abschluss der ersten Recherchephase ab, dass die „Fibeln“ des neuen Bildungsparadigmas – etwa die

gemeinsame Erklärung der Kultus- und Jugendministerkonferenz (JMK/KMK) aus dem Jahr 2004, der 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (BMFSFJ 2005) oder der erste Nationale Bildungsbericht (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006) – in der Fachöffentlichkeit und bei den örtlichen Entscheidungsträgern/innen durchaus zur Kenntnis genommen werden und in dem ein oder anderen Fall auch bereits entsprechende millionenschwere Investitionsentscheidungen getätigt wurden bzw. werden. Der inzwischen einmütig geforderte „Gesamtzusammenhang von Bildung, Erziehung und Betreuung“ (JMK/KMK 2004) ist also durchaus mehr als nur „Diskurs“ und tangiert auch das Selbstverständnis und die Arbeitsweise der kulturellen Jugendbildung.

Der Abbau der in Deutschland bekanntlich besonders stark ausgeprägten herkunftsbedingten Bildungsbenachteiligung gilt mittlerweile fast durchweg als wichtige Gestaltungsaufgabe. Viele Hoffnungen ruhen dabei auf dem „ganzheitlichen“ Bildungsverständnis auf der Basis einer umfassenden individuellen Förderung aller Kinder und Jugendlicher. Diese individuelle Förderung soll gerade auch schulbildungsferne Kinder und Jugendliche – sowie deren Eltern und Familien – dazu befähigen, selbstreguliert zu lernen und die mitunter (selbst-)ethnisierten Grenzen ihrer Sozialmilieus durchlässiger zu gestalten oder gar zu überwinden. Und auch auf sozialräumlicher Ebene soll diese Strategie der Selbstbefähigung – neudeutsch: „Empowerment“ – durch Schaffung geeigneter Vernetzungs- und Förderstrukturen greifen. Die sozialpolitische Bedeutung von Bildung wird mittlerweile also fast durchgängig erkannt. Eine ganz andere Frage ist aber, ob das neue Bildungsparadigma von seinem Grundansatz her auch geeignet ist, einen nachhaltigen Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung zu gewährleisten; der allgemeine Verweis auf andere – z. B. skandinavische – Länder genügt hier nicht, vielmehr wäre dies nach konkreten Bildungssettings differenziert zu evaluieren.

### Wer hat, dem wird gegeben?

Zweifel scheinen angebracht! In der aktuellen Kindheits- und Bildungsforschung lässt sich übereinstimmend eine fatale Tendenz ausmachen, das an den urbanen Mittelschichten abgelesene Modell einer (post-)modernen Kindheit und eines (post-)modernen Lernens unter der Hand zum normativ-identitätspolitischen Bezugspunkt für alle Kinder und Jugendliche zu machen und dabei die gravierenden Differenzen zwischen den real existenten „ungleichen Kindheiten“ (Betz 2008) ideologisch zu verwischen. Schon im Nationalen Bildungsbericht zeigt sich, dass die viel beschworenen Ressourcen des „infor-

1) Da in diesem Abschnitt lediglich eine allgemeine diskursive Ausrichtung skizziert werden soll, wird auf detaillierte Literaturnachweise verzichtet.

mellen Lernens“ in nichtorganisierten Kontexten (z. B. im Freundeskreis, am PC oder in der Familie) sowie der organisierten, aber freiwilligen „nonformalen Bildung“ (etwa im freiwilligen Engagement in Vereinen, Verbänden und Initiativen) keineswegs zur Kompensation, sondern eher noch zur Akzentuierung und Verschärfung herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung beitragen. Und in den laufenden Forschungen am DJI zur innovativen Gestaltung (bis hin zur Dekonstruktion) von Hausaufgaben in Ganztagsgrundschulen<sup>2</sup> zeichnet sich ab, dass gerade für einige Kinder mit besonderen Lernausgangslagen (z. B. mit bestimmten Teilleistungsstörungen wie ADS – Aufmerksamkeitsdefizitstörung –, aber eben auch mit spezifischem Migrations- und/oder sozialstrukturellem Hintergrund) die auf Selbstregulation und Lernbegleitung ausgerichteten reformpädagogisch-didaktischen Strategien eine Überforderung darstellen. Denn sie können oft nicht mit den lebensweltlich erworbenen Lernstrategien verknüpft werden:<sup>3</sup> Der viel gescholtene instruierende Frontalunterricht in der Großgruppe kann in dem ein oder anderen Fall sogar das effektivere Bildungssetting darstellen. Eine individuelle Förderung, die diesen Namen verdient, setzt daher nicht distanzlos auf Reformpädagogik und Unterrichtsinnovationen, sondern schneidet die einzusetzenden didaktischen Methoden und Ansätze spezifisch auf die jeweiligen Lernausgangsbedingungen eines Kindes zu. Von besonderer Bedeutung ist dabei der Verzicht auf jede Form der stigmatisierenden, kollektividentitären Zuschreibung durch die Pädagogen/innen: Es gibt keine Pädagogik, die z. B. für „die Migranten/innen“, „die bildungsfernen Kinder“ oder auch „die Hochbegabten“ sinnvoll wäre! Hier bedarf es einer konsequenten Dekategorisierung<sup>4</sup> und Dekonstruktion, also der Abkehr vom homogenisierenden Schubladendenken, in das sich die deutsche Schul- wie auch die Sozialpädagogik verrannt haben: Während erstere mit pädagogisch erwiesenermaßen ineffektiven Instrumenten, wie Rückstellung von der Einschulung, Klassenwiederholung, der Einrichtung eines nach Auffassung des UN-Menschenrechtsinspektors Muñoz das Menschenrecht auf Bildung verletzenden Förderschulwesens sowie mit der Rückstufung leistungsschwächerer Schüler/innen im mehrgliedrigen Sekundarstufensystems (mit der Haupt- als Restschule) den untauglichen Versuch unternahmen, einigermaßen leistungshomogene Lerngruppen (Klassen) zu schaffen, kategorisiert die Jugendhilfe durch Schaffung bzw. Unterstützung vermeintlich problemhomogener Gruppen (soziale Gruppenarbeit, Tagesgruppen, Arbeit mit (selbst-)ethnisierten Cliques in der offenen Kinder- und Jugendarbeit, Schulverweigerer/innen-Projekte etc.).

International schüttelt man über diese Form der „Pädagogik“ nur noch den Kopf, kommt es doch darauf an, Kinder und Jugendliche vermehrt in sozial gemischten und altersheterogenen Gruppen zu fördern, um so die Ressourcen des „Lernens am Modell der anderen“ auszuschöpfen – und dies bis hin zum

intergenerationellen Lernen in Settings, in denen Kinder und Jugendliche Erwachsene auch einmal als Lernende und nicht immer nur in Unterweisungsfunktion erleben.<sup>5</sup> Die soziale Heterogenisierung von Lerngruppen ist also das hierzulande kaum gesehene Pendant zur individuellen Förderung; beides gehört untrennbar zusammen. Die laufende DJI-Forschung zeigt, welche dramatisch-stigmatisierenden Effekte die temporäre Aussonderung von Kindern aus ihrer Lerngruppe in einen externen Förderunterricht, in Kleinklassen oder in andere, nach dem Schubladenprinzip gestrickte Sonderfördermodelle nachschiebt. Eltern und Kinder thematisieren diese Stigmatisierungseffekte klar und deutlich, Lehr- und Betreuungskräfte erkennen diese in der Regel hingegen nicht und erklären Widerstände der Kinder gegen den Förderunterricht aus „Motivationsdefiziten“, weil die Kinder lieber spielen würden.

Die Potenziale einer binnendifferenzierten Förderung werden hierzulande weder in der Schule noch in der Jugendhilfe adäquat genutzt. Das dominante „Sonderfördergruppen-Paradigma“ trägt daher unter dem Label „Individuelle Förderung“ maßgeblich zur weiteren sozialen Entmischung und zur Veringerung der peer-learning-Potenziale bei.

### Folgerungen für die kulturelle Jugendbildung

Abschließend möchte ich nun noch einige Orientierungspunkte, die sich aus dem Vorangegangenen für die kulturelle Jugendbildung ergeben, skizzieren.

#### Abkehr von der „Komm-Struktur“:

Wenn es richtig ist, dass Dekategorisierung und soziale Durchmischung zentrale Elemente einer umfassend verstandenen individuellen Förderung sind, dann kann kein Bildungsanbieter mehr bei seiner Klientel auf eine reine „Komm-Struktur“ setzen. Es ist also schlicht zu bequem zu sagen, „zu uns kann jede/r kommen und wenn es am Ende nur die schulbildungsnahen Jugendlichen sind, dann können wir es auch nicht ändern“. Abgesehen davon, dass keineswegs überall sozial gestaffelte Beitragsregelungen dafür sorgen, dass auch Kinder und Jugendliche aus Hartz-IV-Familien z. B. den im Ganztagsangebot aufgelisteten Kurs der Musikschule besuchen können, gilt, dass die Möglichkeit der Beantragung einer Beitragsermäßigung z. B. Eltern aus schulbildungsfernen Milieus auf Grund ihres in der Tat häufig zu passiven Informationsmanagements („Darüber hat mich die Schule nicht informiert!“) zum Teil schlicht nicht bekannt oder aber schambesetzt ist. Gefordert sind daher auch von Seiten der Einrichtungen der kulturellen Jugendbildung bewusste Strategien, um an schulbildungsferne Kinder und Jugendliche heranzukommen. Dafür bedarf es auch der Aneignung bestimmter sozialpädagogischer Basiskompetenzen und ggf. auch einer eigenständigen Elternarbeit dieser kulturpädagogischen Bildungsanbieter, also eines neuen professionsbezogenen Verweisungsverhältnisses von sozial- und kulturpädagogischen Perspektiven.

2) Informationen zum Forschungsprojekt „Die soziale Konstruktion der Hausaufgabensituation“ unter: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=598>

3) Tanja Betz spricht im Hinblick auf Kinder aus schulbildungsfernen Milieus im Anschluss an Bourdieu von einer „Dekulturation“ biografisch erworbener Lernstrategien in der Schule (vgl. Betz 2007).

4) Vgl. für das spezifische Anwendungsgebiet der Sonderpädagogik: Sonderpädagogische Förderung (2007).

5) „Lernen am Modell Anderer“ heißt darüber hinaus auch, dass die pädagogischen Professionen gerade für jüngere Kinder nicht mehr fast ausschließlich von Frauen repräsentiert werden dürfen, da dies bei den Kindern zur Verfestigung der Geschlechtsstereotype „Erziehung ist Frauensache“ führt, was gerade für Jungs fatale Sozialisierungseffekte nach sich zieht.

### Konstitution schul(form-)übergreifender Bildungssettings und Lerngruppen:

Die verstärkte Hinwendung der BKJ zu den Hauptschulen ist ein begrüßenswerter Schritt, um sich von einer reinen „Komm-Struktur“ zu lösen. Viele kulturpädagogische Fachkräfte, die bislang vor allem mit Gymnasiasten/innen gearbeitet haben, werden ihren professionellen Horizont hier erweitern können und müssen. Künftig gefordert ist die kulturelle Jugendbildung aber auch, einzelschul- und schulformübergreifende Bildungssettings im Ganztags mitzugestalten, da die einzelnen Schulformen im Sekundarstufenbereich in Deutschland bereits weitgehend sozial entmischte Milieus repräsentieren. Gerade im Bereich der nicht einseitig sprachlich-kognitiv strukturierten kulturellen Bildung könnten enorme Potenziale des peerlearnings – z. B. zwischen Hauptschülern/innen und Gymnasiasten/innen – mobilisiert werden, da erstere hier keineswegs von vorneherein die schlechteren Leistungen liefern müssen und sich daher neu strukturierte Anerkennungsverhältnisse zwischen den Jugendlichen ergeben können. Die kulturelle Jugendbildung sollte daher perspektivisch selbst zum Motor einer entsprechenden Öffnung und Durchmischung schulischer Ganztagsangebote werden. In einzelnen Kommunen, vor allem in Schulzentren, existieren bereits schul- und schulformübergreifend – sowie für Kinder aus der Nachbarschaft, die nicht Schüler/innen der betreffenden Schulen sind – geöffnete Ganztagsangebote, für die neben dem Sport gerade auch kulturelle Bildungsangebote in Frage kommen.

### Abkehr vom „Hochkultur“-Habitus:

Wer Kinder und Jugendliche aus allen Sozialmilieus erreichen will, kann dies nicht mit einem elitären Hochkultur-Gestus tun. Schule richtet in puncto nachhaltiger Zerstörung des kulturellen Interesses von Kindern und Jugendlichen (z. B. für klassische Musik) schon genug Schaden an, den die kulturelle Jugendbildung dann nicht noch potenzieren muss. Wie jede Form aufsuchender Jugendarbeit muss auch die Jugendbildung vielmehr an den vorhandenen Motivationen, Bedürfnissen und kulturellen Ausdrucksformen von Jugendlichen ansetzen, sollte dabei aber nicht anbiedernd stehenbleiben. Die Populärkultur bietet eine Fülle von Anknüpfungsmöglichkeiten zu den bislang als „Hochkultur“ apostrophierten kulturellen Ausdrucks- und Aneignungsformen. Als Beispiel sei hier nur die Verknüpfung von Heavy Metal und Klassik im „Symphonic Metal“ benannt, die sich auch in Projekten im Ganztags bearbeiten ließe; über diese Vermittlungsschiene kann bei Jugendlichen, die damit sonst nie in Berührung gekommen wären, ein Interesse für Oper und für klassischen Gesang geweckt werden.<sup>6</sup>

Fachliche Leitlinie sollte hier sein: Es gibt gut gemachte und es gibt schlecht gemachte Kulturprodukte, was aber keineswegs mit der zu dekonstruierenden Unterscheidung von Hochkultur und Populärkultur zusammenfällt.

### Resümee

Das neue Paradigma einer konzeptionell weit gefassten „Ganztagsbildung“ (Stolz 2006) ist nicht per se auf den Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung zugeschnitten,

sondern orientiert sich häufig noch implizit an einer normativ-identitätspolitischen Vorstellung (post-)moderner Kindheit, die aus empirischer Sicht wenig bis nichts mit den Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen aus schulbildungsfernen Sozialmilieus zu tun hat. Ohne den Einsatz dem entgegenwirkender, pädagogischer Gestaltungselemente droht das neue Bildungsparadigma daher sogar zu einer neuen Welle der sozialen Entmischung im Bildungssystem beizutragen.

Kinder und Jugendliche lernen vorzugsweise „am Modell anderer“. Die soziale Zusammensetzung der Lerngruppe ist daher von großer Bedeutung und sollte durch ein hohes Maß an Heterogenität und Diversität gekennzeichnet sein. Anstatt in Sonderfördermaßnahmen scheinbar leistungs- oder problemhomogene Lerngruppen zu schaffen, ist es erforderlich, letztere sozial zu durchmischen und in ihnen dann ein höheres Maß an binnendifferenzierter Förderung vorzuhalten.

Die kulturelle Jugendbildung kann auf Grund ihres nicht einseitig sprachlich-kognitiven Bildungskonzepts eine Vorreiterrolle bei der Schaffung heterogener Lerngruppen übernehmen und damit herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung entgegenwirken.

**Dr. rer. soc. Heinz-Jürgen Stolz**

ist wissenschaftlicher Referent am Deutschen Jugendinstitut e. V. in München. Seine Themenschwerpunkte sind Kooperationen von Jugendhilfe und Schule, lokale Bildungspartnerschaften und qualitative Methoden empirischer Sozialforschung.

### LITERATUR

**Betz, T.** (2008): Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder. Weinheim.

**Ders.** (2007): Formale Bildung als „Weiter-Bildung“ oder „Dekulturation“ familialer Bildung? In: Alt, C. (Hg.): Kinderleben – Start in die Grundschule. Bd. 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle. Wiesbaden.

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend** (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland Download unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwolfter-kjb,property=pdf.pdf>

**JMK/KMK (Jugendministerkonferenz und Kultusministerkonferenz)** (2004): Gemeinsamer Beschluss: Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zur „Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung“ vom 13./14.5.2004 bzw. 3./4.6.2004. [[http://www.gew.de/Binaries/Binary4761/KMK\\_JMK-Beschluss\\_JuS.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary4761/KMK_JMK-Beschluss_JuS.pdf), 18.8.2008].

**Konsortium Bildungsberichterstattung** (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.

**Sonderpädagogische Förderung** (2007): Kategorisierung und Dekategorisierung in der Sonderpädagogik. Jg 50, Heft 2/2005. Weinheim.

**Stolz, H.-J.** (2006): „Dezentrierte Ganztagsbildung. Diskurskritische Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte“. In: Otto, H.-U./Oelkers, J. (Hg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München, S. 114–130.

6) In diesem Sinne hat z. B. die im klassischen Gesang ausgebildete Solointerpretin und ehemalige Sängerin der weltbekannten finnischen Symphonic-Metal-Band „Nightwish“, Tarja Turunen, mehr Jugendliche an Oper und Klassik herangeführt, als es in noch so gut gemeinten und gemachten Projekten der kulturellen Jugendbildung möglich wäre und ist; daran kann in letzteren dann aber angeknüpft werden.

# WAS BEDEUTET TEILHABE? RISIKEN UND NEBENWIRKUNGEN

PETER BARTELHEIMER

Mit dem Begriff der „Teilhabe“ werden zwei Fragen verhandelt: Wie wird gesellschaftliche Zugehörigkeit hergestellt und erfahren, und wie viel Ungleichheit akzeptiert die Gesellschaft? Ein hinreichend bestimmter Teilhabebegriff sollte wenigstens fünf Anforderungen genügen:

**1.** Teilhabe ist nur historisch relativ zu verstehen, d. h. stets als Teilhabe an den sozioökonomischen Möglichkeiten einer gegebenen Gesellschaft, an wesentlichen Merkmalen ihres Lebensstandards und ihrer vorherrschenden Lebensweise. Sie bindet die Ränder der Gesellschaft an deren „Mitte“.

**2.** Teilhabe ist mehrdimensional: Sowohl der für eine Gesellschaft charakteristische „Teilhabe-Modus“ wie auch die Stellung bestimmter Gruppen im Gefüge sozialer Ungleichheit und sozialer Beziehungen ergibt sich erst durch Zusammenwirken verschiedener Teilhabeformen (etwa von Erwerbsarbeit, Familie und Sozialstaat). In einer Situation gesellschaftlichen Umbruchs verändert sich gerade dieses Zusammenspiel verschiedener Dimensionen gesellschaftlicher Zugehörigkeit.

**3.** Teilhabe beschreibt kein einfaches „Drinnein“ oder „Draußen“, wie es unkritische Lesarten des Ausgrenzungsdiskurses unterstellen. Es geht vielmehr darum, Abstufungen ungleicher Teilhabe zu unterscheiden. Dazu sind die individuellen Wohlfahrtspositionen verschiedener Personen vergleichbar zu machen, und es ist zu unterscheiden zwischen erwünschter Vielfalt von Lebensweisen und Gefährdungen von Teilhabe, die gesellschaftlichen Eingriff erfordern. Nach dem Vorschlag des französischen Soziologen Robert Castel (2000a, 2000b) könnte man, ausgehend von der teilhabenden gesellschaftlichen „Mitte“, eine Zone der Prekarität oder sozialen Verwundbarkeit, eine Zone der Fürsorge und eine Zone sozialer Ausgrenzung bzw. „Entkopplung“ („désaffiliation“) unterscheiden.

**4.** Teilhabe ist ein dynamisches Konzept: Ob Teilhabe gelingt, kann nicht allein nach einem Zustand zu einem gegebenen Zeitpunkt, sondern muss auch nach der Dauer von Zuständen, nach der zeitlichen Dynamik von Lebensverläufen und biografischen Mustern beurteilt werden.

**5.** Teilhabe ist aktiv: Sie wird durch soziales Handeln und in sozialen Beziehungen angestrebt und verwirklicht. Bei der Beurteilung von Teilhabe kommt es auf die handelnden Subjekte an, auf ihre Erfahrungen und darauf, wie sie ihre soziale Lage bewältigen.

Armutsquoten und andere Verteilungsmaße messen Teilhabe indirekt über ungleich verteilte Ressourcen. Doch bloße Verteilungsinformationen, wie sie die Armutsforschung zunächst lieferte, besagen nicht viel über den veränderten sozialen Zustand einer Gesellschaft. Mit der Beobachtung benachteiligter „Lebenslagen“ versuchen Sozialforschung und Sozialberichterstattung daher direkt zu messen, wie viel Teilhabe Personen oder Gruppen realisiert haben (vgl. Andretta 1991, Allmendinger/Hinz 1999, Leßmann 2007).

Der Begriff der „Ausgrenzung“ (Kronauer 2002) könnte demgegenüber nach den sozialen Beziehungen fragen, die von angemessener Teilhabe ausschließen. Als „Verwirklichungschancen“<sup>1</sup> bezeichnet Armartya Sen (1999; vgl. Volkert 2005b) die individuelle Befähigung zur Teilhabe und entsprechende Handlungsspielräume. Dieses Konzept der „Teilhabe- und Verwirklichungschancen“, d. h. der „Möglichkeiten oder umfassenden Fähigkeiten („capabilities“) von Menschen, ein Leben führen zu können, für das sie sich mit guten Gründen entscheiden konnten und das die Grundlagen der Selbstachtung nicht in Frage stellt“ (Bundesregierung 2005, S. 7), soll künftig den Bezugspunkt der Armuts- und Reichtumsberichterstattung des Bundes bilden.

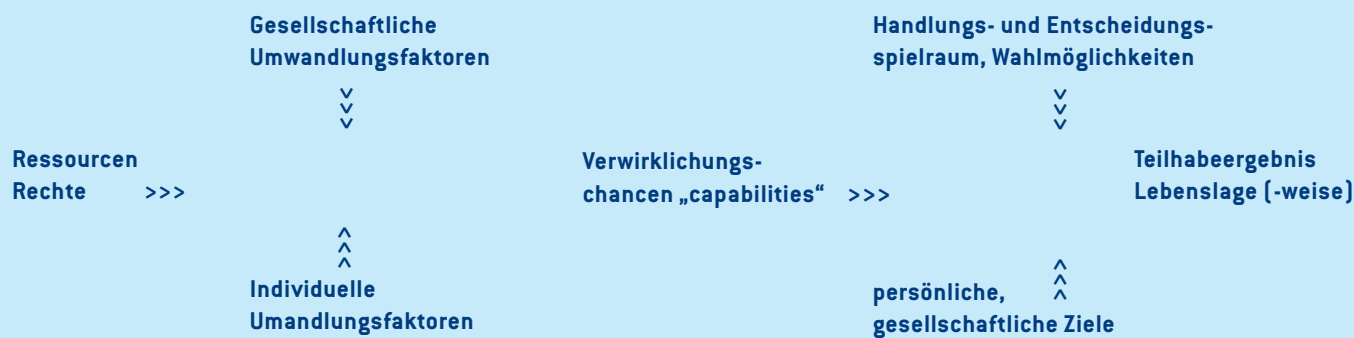
Abbildung 1 stellt den Versuch dar, die Bedingungen gellingender Teilhabe zu einem abstrakten Modell zusammenzuführen. Zunächst fragt das Modell nach den materiellen Ressourcen bzw. nach den Rechtsansprüchen, die Zugang zu Ressourcen verschaffen. Diese eröffnen jedoch lediglich die Möglichkeit von Teilhabe. Diese Möglichkeiten zu realisieren, verlangt zum einen individuelle Fähigkeiten (in der Terminologie von Sen: Umwandlungsfaktoren), zum anderen gesellschaftliche Bedingungen (etwa: Normen, Infrastrukturen), welche diese Umwandlung ermöglichen.

Insbesondere diese Umwandlungsfaktoren sind daran zu messen, welche Handlungs- und Entscheidungsspielräume Lebenslage und Institutionensystem den Individuen lassen, um entweder ganz persönliche oder von ihnen geteilte, gesellschaftlich übliche Teilhabeziele zu verwirklichen. Das Ergebnis dieser Faktoren ist eine bestimmte Lebenslage oder Teilhabeergebnis (in der Terminologie von Sen: „functionings“<sup>2</sup>). Der Vergleich von Wohlfahrtspositionen und die Analyse sozialer Ungleichheit setzt nach diesem Konzept nicht an den beobachteten Unterschieden der Lebenslage an, sondern fragt danach, wie weit diese auf ungleiche Verwirklichungschancen zurückgehen. Das Ziel sozialstaatlicher Intervention bestünde demnach nicht darin, das Teilhabeergebnis, also individuelle Lebensweisen („functionings“) anzugleichen, sondern Ungleichheit bereits bei den Verwirklichungschancen zu reduzieren.

1) Leßmann (2007) übersetzt „Verwirklichungsmöglichkeiten“.

2) Volkert (2005a, S. 11) verzichtet auf eine Eindeutschung des Begriffs: „Functionings sind die Lebensumstände und Aktivitäten, die eine Person schätzt und tatsächlich verwirklicht („valuable doings and beings“).“ Leßmann (2007) übersetzt mit „Funktionen“.

**Abb. 1: Wie Teilhabe „funktioniert“ – ein Modell frei nach Amartya Sen**



Jean-Michel Bonvin (2006) hat dieses Modell am politisch unverdächtigen Beispiel des Fahrradfahrens illustriert. Wer die Chance haben soll, Rad zu fahren, benötigt zunächst ein Rad oder Zugang zu einem Rad (Ressource). Ferner muss er Rad fahren können (individueller Umwandlungsfaktor), und es muss hierfür eine gesellschaftliche Infrastruktur geben, also Straßen und Wege, und schließlich muss das Radfahren auch erlaubt sein (all dies zählt zu den gesellschaftlichen Umwandlungsfaktoren). So kann Wahlfreiheit entstehen: Wählt jemand das Radfahren als ihm angemessene Form der Mobilität, oder hat er keine Wahl, weil ihm andere Verkehrsmittel nicht zur Verfügung stehen? Erst im Wissen um all diese Faktoren lässt sich auch bewerten, warum eine Person mehr Rad fährt als eine andere. Fährt jemand nicht Rad, kommt es in diesem Modell also darauf an, ob er das nicht will oder, ob er es nicht kann. Das Ziel wäre dann nicht, dass alle gleich viel Rad fahren, sondern dass alle so viel Rad fahren können, wie sie wollen. Praktisch ergibt sich in diesem Ansatz natürlich das Problem, dass in der Regel von beobachtbaren Funktionen auf die – der Beobachtung meist unzugängliche – Menge an Verwirklichungschancen zu schließen ist, d. h. auf die Wahlmöglichkeiten, die ihnen vorausgingen (vgl. Leßmann 2007, S. 141).

**Abb. 2: Teilhabeformen**

Teilhabeformen	Gesellschaftliche Ressourcen und Umwandlungsfaktoren	Teilhabeergebnis
Erwerbsarbeit	Haushalt, Betrieb/Unternehmen, Arbeitsmarkt, Arbeitsmarktpolitik	Erwerbsbeteiligung (wie sicher?), Erwerbseinkommen (existenzsichernd?)
Soziale Nahbeziehungen, informelle Arbeit	Haushalt/Familie, Betrieb, Quartier u. a.	Netzwerke, Isolation, empfangene/geleistete informelle Arbeit, Unterhalt
Bürgerliche, politische Rechte	Staat, Parteien, Verbände	Bürgerstatus, politische Partizipation
Soziale Rechte	System sozialer Sicherung	Transfereinkommen, soziale Dienstleistungen
Bildung, Kultur	Bildungssystem	Qualifikation (Kompetenz), Wertorientierung

Teilhabe ist mehrdimensional, und dies gilt auch für Verwirklichungschancen und ihre gesellschaftlichen und individuellen Voraussetzungen. Um in diese Vielfalt möglicher individueller Teilhabebedürfnisse, Handlungsebenen bzw. gesellschaftlichen Beziehungen eine grobe analytische Ordnung zu bringen, kann man vier Teilhabeformen unterscheiden (vgl. Abbildung 2):

- Teilhabe am System gesellschaftlicher Arbeitsteilung über Erwerbsarbeit,
- Teilhabe in informellen sozialen Nahbeziehungen, die auf persönlicher, gegenseitiger Verpflichtung beruhen, wobei die Teilnahme am System der Arbeitsteilung hier durch in formelle Eigenarbeit im Haushaltszusammenhang geschieht,
- Teilhabe durch Rechte – in Abbildung 2 werden die sozialen Rechte wegen ihrer besonderen Bedeutung von den bürgerlichen und politischen Rechten unterschieden,

- sowie kulturelle Teilhabe durch den Erwerb von Kompetenzen und durch geteilte gesellschaftliche Wertorientierungen.

Auf jede dieser Teilhabeformen lässt sich das Modell der Verwirklichungschancen anwenden. Im Interesse der Übersicht beschränkt sich Abbildung 2 auf einige Momente des Konzepts: Sie weist für jede Teilhabeform die wichtigsten Instanzen aus, die Ressourcen und gesellschaftliche Umwandlungsfaktoren bereitstellen, und sie verknüpft diese „Inputs“ der Wohlfahrtsproduktion mit Dimensionen der Lebenslage oder des Lebensstandards, die sich als „outcomes“ gesellschaftlicher Wohlfahrtsproduktion und individuellen Handelns verstehen lassen – und die die Sozialberichterstattung schon immer zu messen versuchte. Typische Lebenslagen ergeben sich erst durch das Zusammenwirken verschiedener Teilhabeformen, etwa im Haushalt oder im Lebensverlauf einer Person. Eine Teilhabeform kann dabei Kon-



textbedingung oder Umwandlungsfaktor für eine andere sein. Verschiedene Teilhabeformen können einander kompensieren und Gefährdungen „abpuffern“. Soziale Nahbeziehungen ermöglichen gemeinsames Wirtschaften, begründen private Transfers (Unterhaltsleistungen), lösen informelle Arbeit für andere aus, und sie stellen sogar eine entscheidende Ressource bei der Stellensuche am Arbeitsmarkt dar. Rechte auf Lohnersatzleistungen und auf Arbeitsförderung unterstützen die Arbeitsmarktintegration. Soziale Leistungsansprüche wiederum unterstellen private Unterstützung oder Sorgearbeit. Kulturelle Teilhabe kann die Bewältigung sozialer oder beruflicher Gefährdung erleichtern.

Auf der Grundlage dieser Unterscheidungen kann man (in Anlehnung an Robert Castel, 2000b) Zonen sozialen Zusammenhalts – bestimmte Kombinationen von Teilhabeformen – zu identifizieren suchen. Die von ihm idealtypisch unterschiedenen gesellschaftlichen Zonen gelingender, gefährdeter oder scheiternder Teilhabe müssten sich durch das Zusammentreffen solcher Teilhabechancen oder -risiken bestimmen lassen, wie sie sich aus der gesellschaftlichen Umbruchskonstellation ergeben. Und die Grenzen und Übergänge zwischen solchen Zonen der Gefährdung und Ausgrenzung würden dann für die gegenwärtige Gesellschaft wesentliche Linien sozialer Ungleichheit bilden. Nach diesem Muster sollte sich auch der Teilhabemodus analysieren lassen, der für das Sozialmodell einer Gesellschaft in einer gegebenen historischen Situation prägend ist.

Hinter der Frage, was unter Teilhabe zu verstehen sei, steht oft ein handfester Streit um Ansprüche an den Sozialstaat, die neu auszuhandeln sind. Daher kann es nur helfen, die „Risiken und Nebenwirkungen“ des Teilhabediskurses zu kennen.

Während in der lebenslagenorientierten Sozialberichterstattung der Versuch, typische kollektive Lebenslagen und entsprechende kollektive Risiken zu bestimmen, eine gewisse Tradition hat, wird Sens Konzept der Verwirklichungschancen bisher vor allem individualisierend verstanden. Es akzeptiert die Vielfalt der Lebensweisen und der persönlichen Ziele, ohne Verwirklichungschancen und Teilhabeergebnisse gesellschaftlich zu bewerten. Dies ist kein Problem, unterstellt man einen demokratischen Prozess, in dem alle ihre Teilhabebedürfnisse einbringen können und in dem eine Verständigung darüber gelingt, für welche Mindestausstattung an Ressourcen und Umwandlungsfaktoren Politik zuständig bleibt. Gelingt dies jedoch nicht, so birgt die Formel die Gefahr, dass sich die politisch

Verantwortlichen von der Verantwortung für ein Minimum an Gleichheit der Teilhabeergebnisse entlasten. Der Individualismus droht dann ein negatives Vorzeichen anzunehmen: Die Einzelnen werden mit ihren Teilhabeproblemen allein gelassen, das Argument einer – meist nur minimalen – Chancengerechtigkeit wird gegen den Anspruch auf Bedarfsgerechtigkeit gekehrt. Verwirklichungschancen sind mehr als Zugangschancen: Sie müssen an Teilhabeergebnissen gemessen werden. Es geht daher nicht nur um Zugang zu Marktbeziehungen und zu Sozialsystemen, sondern auch um die Qualität der Rechtsansprüche und um die tatsächlich vermittelte Teilhabe.

#### Dr. Peter Bartelheimer

ist Soziologe, Politologe und Volkswirt und am Soziologischen Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) an der Georg-August-Universität tätig. Er arbeitete an verschiedenen Forschungsstätten an Projekten der Armuts- und Sozialberichterstattung und in der wissenschaftlichen Begleitforschung.

## LITERATUR

- Allmendinger, J./Hinz, T.** (1999): „Der Lebenslagen-Ansatz: Darstellung, sozialpolitische Bedeutung und Nutzung im Material- und Analyseband zur sozialen Lage in Bayern“. In: Projektgruppe Sozialbericht Bayern (Hg.): Material- und Analyseband zur sozialen Lage in Bayern 1998. München, S. 15–28.
- Andretta, G.** (1991): Zur konzeptionellen Standortbestimmung von Sozialpolitik als Lebenslagenpolitik. Regensburg.
- Bartelheimer, P.** (2007): „Gefährdungen von Teilhabe im Umbruch des deutschen Sozialmodells“. In: Friedrich-Ebert-Stiftung/Forum Berlin (Hg.): Fällt die Gesellschaft auseinander? Herausforderungen für die Politik, Auftaktveranstaltung des Projektes „Gesellschaftliche Integration“ (28. September 2006). Berlin, S. 11–28.
- Ders.** (2005): „Teilhabe, Gefährdung, Ausgrenzung“. In: Soziologisches Forschungsinstitut (SOFI) u. a. (Hg.): Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland – Arbeit und Lebensweisen. Erster Bericht. Wiesbaden, S. 85–123.
- Bonvin, J.-M.** (2006): „Employment and Labour Market Regulation – A Capability Approach“. In: Peter Bartelheimer, P./Boes, A./Fuchs, T. u. a. (Hg.): Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung Deutschlands – Zweiter Bericht, Zwischenbericht Teil I, Werkstattberichte. Göttingen, S. 64–68.
- Bude, H./Lantermann, E.-D.** (2006): „Soziale Exklusion und Exklusionsempfinden“. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Vol. 58, S. 233–252.
- Bundesregierung** (2005): Lebenslagen in Deutschland. Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Berichtsband. Berlin.
- Castel, R.** (2000a): Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit, Konstanz.
- Ders.** (2000b): „Die Fallstricke des Exklusionsbegriffs“. In: Mittelweg 36, Vol. 3, S. 11–25.
- Kronauer, M.** (2006): „Exklusion“ als Kategorie“. In: Bude, H./Willisch, A. (Hg.): Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige. Hamburg, S. 27–45.
- Ders.** (2002): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt a. M./New York.
- Leßmann, O.** (2007): Konzeption und Erfassung von Armut. Vergleich des Lebenslagen-Ansatzes mit Sens „Capability“-Ansatz. Berlin.
- Sen, A.** (1999): Commodities and Capabilities [second impression]. New Delhi/Oxford.
- Volkert, J.** (2005a): „Einführung: Armut, Reichtum und Capabilities – Zentrale Inhalte, Begriffe und die Beiträge dieses Bandes“. In: Volkert, J. (Hg.): Armut und Reichtum an Verwirklichungschancen. Amartya Sens Capability-Konzept als Grundlage der Armuts- und Reichtumsberichterstattung. Wiesbaden, S. 11–19.
- Zacher, H. F.** (2001): „Grundlagen der Sozialpolitik in der Bundesrepublik Deutschland“. In: Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hg.): Geschichte der Sozialpolitik in Deutschland seit 1945, Bd. 1, Grundlagen der Sozialpolitik. Baden-Baden, S. 333–684.

# KULTURINTERESSE, KULTURNUTZUNG, KULTURELLE AKTIVITÄT VON BENACHTEILIGTEN JUGENDLICHEN

KERSTIN HÜBNER

Kulturkonsum, Nutzung von Kultureinrichtungen, Kulturelle Bildung, Kulturhobbys, Künstlerische Schulfächer, Anwendung von Kulturtechniken – die Spielarten dessen, was als Zugang zu Kultur beschrieben werden kann, sind vielfältig. Wie jugendsoziologische Studien<sup>1</sup> indes zeigen, wohnt diesen Aktivitäten eine Gemeinsamkeit inne: Sie sind abhängig vom Bildungs- und Sozialstatus. Diese Erkenntnis überrascht nicht – sie bestätigt vielmehr mit belastbaren Zahlen die Existenz kultureller Deklassierungen.

## Von welchen Jugendlichen reden wir?

Rund ein Viertel der Jugendlichen besucht die Hauptschule. Unter ihnen haben v. a. jene, welche keinen Abschluss erreichen, die schlechtesten Perspektiven in der Gesellschaft. 10% der Jugendlichen gehören laut Shell-Jugendstudie hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft zur Unterschicht.

Die Shell-Jugendstudie 2002 klassifiziert vier unterschiedliche Typen, denen jeweils ein Viertel der Jugendlichen zugeordnet wird. Die „selbstbewussten Macher“ sind als Leistungselite eine Aufsteigergruppe aus der breiten sozialen Mitte. Ihnen zur Seite stehen die „pragmatischen Idealisten“ als zweite aktive und optimistische Gruppe aus den bildungsbürgerlichen Schichten. Demgegenüber können die „zögerlichen Unauffälligen“ und die „robusten Materialisten“ den Leistungsansprüchen unserer Gesellschaft selten gerecht werden und sehen ihre persönliche Zukunft skeptisch. Unter den Hauptschülern/innen und in der Unterschicht sind die Materialisten als „Verlierer“-Gruppe am häufigsten vertreten.

## Welchen Kulturbegriff haben Jugendliche?

Das Jugend-KulturBarometer legt ein sehr weites, von E- bis U-Kultur reichendes Kulturverständnis zugrunde.<sup>2</sup> Die Definition der Jugendlichen selbst ist überraschend konservativ geprägt. So schließt ihr Kulturbegriff Ausdrucksformen der Jugendkultur oder populäre Kulturangebote weitest gehend aus. Dies entspricht nicht ihrer tatsächlichen Kulturnutzung.

## Wie äußert sich Kulturinteresse von Jugendlichen?

Junge Leute interessieren sich tendenziell mehr für Kultur im weiten Sinne als die erwachsene Bevölkerung. Dies spiegelt sich z. B. im Besucherverhalten wider. 83% haben schon einmal ein Kulturangebot besucht, davon 67% innerhalb der letzten 12 Monate.

Musik ist bei Jugendlichen die beliebteste Kultursparte: 61% geben an, sich speziell dafür zu interessieren. Es folgt mit 56% der – vorrangig populäre – Film. Im Bereich „Kunst und Museum“ ist der Anteil der interessierten jungen Leute ver-

gleichsweise klein, der Anteil derjenigen, die solche Angebote nutzen bzw. genutzt haben, relativ hoch (74%). Museen sind unter den klassischen Kulturhäusern die von der Jugend am meisten besuchten Einrichtungen.

39% der Jugendlichen geben an, schon einmal freiwillig oder unfreiwillig in der (Stadt)Bücherei gewesen zu sein. Ein Viertel der jungen Leute interessiert sich dezidiert für Literatur. Die durchschnittliche wöchentliche Lesezeit von Büchern korreliert mit der Schulbildung. Über 50% der Bildungsbenachteiligten liest nicht, dieser Wert halbiert sich bei den Jugendlichen mit hohem Bildungsstatus. Der (moderne und populäre) Tanz ist bei jungen Leuten relativ beliebt. Das klassische Theater und die Oper stoßen bei Jugendlichen auf verhältnismäßig wenig Gegenliebe, während sich Musicals recht reger Beliebtheit erfreuen.

Das Interesse der jungen Menschen am Kulturgeschehen allgemein bzw. an klassischen Kultursparten ist von dem Grad der Schulbildung abhängig. Jugendliche mit niedriger Schulbildung benennen als Gründe für ihre fehlende oder geringe kulturelle Partizipation:

- mangelnde Kenntnis des Kulturbereichs;
- die Annahme, Kulturangebote seien langweilig;
- eine fehlende Veranlagung in der Familie;
- die Freunde interessieren sich nicht dafür.

## Welchen kulturellen Freizeitaktivitäten geht die junge Generation nach?

Jugendliche aus der Unterschicht und Hauptschüler/innen weisen ein spezifisches Muster im Freizeitverhalten auf – nämlich ein passives. Nichts tun ist z. B. bei fast einem Drittel der Hauptschüler/innen (31%) sehr beliebt. Sie beschäftigen sich laut Shell-Jugendstudien verhältnismäßig viel mit Computern (39%), Fernsehen (69%) und Videos (25%). Indes sind im Internet surfen und Bücher lesen bei ihnen kaum angesagt. Jugendliche aus der Oberschicht und mit höheren Bildungsabschluss sind weit aktiver, z. B. im Sportbereich, aber eben auch beim Lesen und kreativen Tun (s. u.) oder im Engagement.

Das Jugend-KulturBarometer klassifiziert verschiedene aktive Kulturtypen unter Jugendlichen: „Klassischer“ junger Kulturfan, Zeitgenössischer Grenzgänger, Literaturfan, „Klassischer“ Hobbyaktivist, Kreativer kultureller Allesfresser, Kreativer Chaos, Kultureller Randgänger, Popkulturier. Niedrige Schulbildungsniveaus finden sich in allen diesen Typen weit seltener als hohe und mittlere Bildungsniveaus.

Zwischen 2002 und 2006 ist die Freizeitaktivität „Kreatives Tun“ laut Shell-Jugendstudie von 9% auf 12% gestiegen (Platz 15 von 18). Zu anderen kulturell ausgerichteten Aktivitäten

1) Zusammengefasst werden hier die zentralen Ergebnisse der soziologischen Erhebungen der letzten Shell-Jugendstudien (2002, 2006) und des 1. Jugend-KulturBarometers.

2) Konkret werden im Kulturbarometer die Nutzung von Film, Popmusik, Hip-Hop, Comedy, Medien- und Videokunst, Fotografie, Literatur, Break-/Street-Dance, Musical, Museen und Ausstellungen, Klassische Musik, Ballett, Klassisches Theater und Oper erfragt.



%-Angaben <sup>3</sup>	Alle	Kauflustige Familienmenschen	Technikfreaks	Gesellige Jugendliche	Kreative Freizeitelite
<b>Musik hören</b>	63	52	67	63	71
<b>Fernsehen</b>	58	75	80	35	27
<b>Im Internet surfen</b>	38	13	58	28	46
<b>Bücher lesen</b>	28	24	11	10	69
<b>Videos/DVD</b>	26	12	51	27	10
<b>Computerspiele</b>	20	8	39	20	6
<b>Kreatives/Künstlerisches</b>	12	5	1	4	39

zählen hier klassisch „Bücher lesen“ (28%, Platz 6), „Im Internet surfen“ (38%, Platz 4) oder „Computerspiele“ (20%, Platz 10). Dem populären Kulturkonsum zuzuordnen sind „Musik hören“ (Platz 1, 63%), „Fernsehen“ (Platz 2, 58%) sowie „Videos/DVD“ (Platz 8, 26%).

Die Kreative Freizeitelite ist überaus aktiv und speist sich aus Jugendlichen mit einem besseren Bildungshintergrund (Abitur: 66%; Hauptschule: 7%) und aus höheren sozialen Schichten (Obere Mittelschicht und Oberschicht: 49%; Unterschicht: 5%). Technikfreaks haben hingegen einen geringeren Bildungsabschluss (Hauptschule: 22%) und Sozialstatus (Unterschicht und untere Mittelschicht: 40%). Die Geselligen (unkreativen) Jugendlichen haben am häufigsten Hauptschulabschluss. Somit wird wieder ein Unterschied zwischen sozialer Schicht bzw. Bildungsniveau sowie aktiver und passiver Kulturnutzung deutlich.

Laut Jugend-KulturBarometer haben sogar 50% der Jugendlichen künstlerische Hobbys: Musikinstrument spielen, Basteln/Gestalten, Fotografieren, Tanzen, Malerei/Bildende Kunst, Arbeit mit Video-/Digitalkamera, Kreatives Schreiben, Singen, Design/Layout, Theater spielen, Spraysen. Sehr großen Einfluss auf die Pflege künstlerischer Hobbys sowie den Besuch entsprechender Bildungsangebote haben neben der Schulbildung der Kinder und Jugendlichen die Vorerfahrungen und der Bildungsstatus der Eltern. Vor allem dann, wenn beide Eltern eine niedrige Schulbildung haben, ist der Anteil der jungen Leute, die gar kein Hobby im Bereich Kunst haben,

besonders hoch. Und: je früher Kinder und Jugendliche mit kulturellen Angeboten in Berührung kommen, desto intensiver bleiben sie der Kultur verhaftet.

Mit einem künstlerischen Hobby beurteilen die jungen Menschen ihre derzeitige Lebenssituation positiver. Dies trifft in besonderem Maße auf die Jugendlichen mit geringem Bildungsstatus zu. Hieraus lässt sich die These ableiten, dass künstlerische Aktivitäten in der Freizeit die Lebensqualität und damit die positive Einschätzung der eigenen Lebenssituation erhöhen. Künstlerische Hobbys steigern auch die Selbstsicherheit, was sich beispielsweise in einer verbesserten Klarheit hinsichtlich des späteren Berufswunsches ausdrückt, die sich bei Bildungsbenachteiligten um über 10% erhöht, wenn sie einem künstlerischen Hobby nachgehen.

#### Welchen Zugang zu Kultur ermöglicht die Schule?

Sowohl Kunst als auch Musik werden laut Jugend-KulturBarometer als Lieblingsfächer genannt (an 4. bzw. 7. Stelle) – v. a. von Mädchen. Der Anteil der jungen Gymnasiasten/innen mit dem Lieblingsfach Kunst ist etwa doppelt so hoch wie unter den Hauptschülern/innen. Diese Tendenz trifft auf Musik jedoch nicht zu.

Die Schulform hat Einfluss auf die künstlerische Aktivität der verschiedenen Bildungsgruppen während und außerhalb der Schulzeit. Sie reicht von 72% bei hoher Schulbildung, über 62% bei mittlerem Bildungsstatus und fällt auf 49% bei Bildungsbenachteiligten. Positiv ist die Ganztagschule zu bewerten. Das dort zur Verfügung stehende Mehr an Raum und Zeit wird für

3) Zusammenfassung und Ausschnitt aus den Abbildungen 2.26, 2.27, 2.28 und 2.29 der Shell-Jugendstudie 2006, S. 79ff.



künstlerische Angebote genutzt – und dies schulformübergreifend. Nur 40% der Jugendlichen mit niedriger Schulbildung besuchten Kulturangebote in der Schule (hohe Schulbildung: 73%), 25% davon bereits in der Grundschule und nur 15% in der weiterführenden Schule. 20% der Jugendlichen haben bisher mit ihrem/r Kunst- und/oder Musiklehrer/in eine kulturelle Veranstaltung besucht (niedrige Schulbildung: unter 10%, hohe Schulbildung: über 30%). Auffällig bei den schulischen Angeboten ist also, dass diese vor allem die jungen Leute erreichen, die ohnehin schon kulturell aktiv sind. 74% der Jugendlichen, die angeben, bereits einmal mit der Schule einen Kulturbesuch unternommen zu haben, haben dies auch schon mit den – meist höher gebildeten – Eltern getan. Die bildungsspezifische Selektion findet im Kontext des Zugangs zu Kultur demnach auf mindestens zwei Ebenen statt: zum einen im Elternhaus, zum anderen in der Schule. Die enge Verknüpfung von kultureller Teilhabe und Bildungsgrad wird derzeit also durch die Schule verstärkt statt relativiert.

### Wie groß ist der Einfluss der Eltern?

Die Abhängigkeit der Kulturzugänge und des Zeitpunkts der kulturellen Erstbegegnung<sup>4</sup> vom Bildungsstatus und Kulturinteresse der Eltern wurde bereits erwähnt. Es ergibt sich die Frage, ob Eltern aus bildungsfernen Bevölkerungsgruppen kulturelle Bildung nicht fördern, weil sie darauf schlicht keinen Wert legen, oder ob für weniger gut Gebildete in diesem Bereich Barrieren bestehen. Fatal ist, dass die Meinung der Eltern zur Bedeutung von Kulturangeboten für die Förderung ihrer Kinder wiederum von der Höhe der Schulbildung und des Kulturinteresses abhängt, auch wenn noch immerhin knapp 50% der Eltern mit niedriger Schulbildung Kulturangebote als wichtig für ihre Kinder erachten.

Die finanzielle Situation der Eltern hat Einfluss auf die Möglichkeiten, ihren Kindern Kulturerlebnisse zu schaffen. Geben Eltern mit niedrigem Schulabschluss durchschnittlich 13 Euro monatlich für die kulturelle Aktivität ihrer Kinder aus, verdreifacht sich dieser Wert bei Eltern mit hohem Schulabschluss. Erschwerend kommt hinzu, dass die Eintrittspreise für Kultureinrichtungen und -veranstaltungen gerade von Jugendlichen und Eltern mit niedriger Schulbildung weit höher geschätzt werden als sie real sind, was zu zusätzlicher Vermeidung führt.

### Welche Fragen beantworten die Daten nicht?

Wenn hier Zugänge zu Kultur beschrieben wurden, sollte nicht vergessen werden, dass auch so genannte Benachteiligte Kultur nutzen und erschaffen – häufig nicht in der Form, die mit

klassischer Kultur gleichzusetzen ist. Es geht daher für Kinder und Jugendliche aller Bildungs- und Sozialniveaus im Bereich der Kulturellen Bildung nicht um die Leitkultur oder den Kulturkanon, sondern viel eher um die bewusste Begegnung und Erweiterung kreativer und wahrnehmender Kompetenz. Denn die Wirkung Kultureller Bildung entfaltet sich besonders, wenn neben dem kulturellen Grundwissen die kulturellrezeptiven und vor allem die künstlerisch-kreativen Erfahrungen gestärkt werden.

Die Daten bringen keinen Nachweis dafür, dass positive Faktoren wie Spaß am Lesen und Selbstbewusstsein oder Offenheit für das Fremde tatsächlich durch künstlerische und kulturelle Aktivität beeinflusst werden oder ob nicht vielleicht erstgenannte Faktoren mit dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche in ihrem sozialen Umfeld auch kulturell und künstlerisch aktiv sind.

Die Studien lassen eine Frage unbeantwortet – die nach der Henne und dem Ei. Desto höher das allgemeine Bildungs- und Sozialniveau, desto stärker die aktive Kulturgestaltung und -nutzung. Oder wirkt dieser Mechanismus umgekehrt? Sicherlich ist eine wechselseitige Abhängigkeit zu konstatieren.

Eine grundlegende Frage stellt sich auch nach den Vermittlern und deren Verantwortung bzw. strukturellen Möglichkeiten: Gemeint sind hier Schule, Eltern und nicht zuletzt die außerschulischen Institutionen. Letztere spielen – so die Ergebnisse – eine (noch) auffallend geringe Rolle als Motivator für bildungs- und sozialbenachteiligte Jugendliche.

#### Kerstin Hübner

Ist FSJ-Kultur-Bundestutorin und Geschäftsbereichsleiterin „Bürgerschaftliches Engagement und Freiwilligendienste in der Kultur“ der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung [BKJ]. Sie studierte Theaterwissenschaft, Kommunikationswissenschaft sowie Pädagogik.

#### LITERATUR

**Deutsche Shell** (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. 15. Shell Jugendstudie. Herausgegeben von Hurrelmann, K./Albert, M. in Arbeitsgemeinschaft mit TNS Infratest Sozialforschung]. Frankfurt a. M.

**Deutsche Shell** (2002): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. 14. Shell Jugendstudie. Herausgegeben von Hurrelmann, K./Albert, M. in Arbeitsgemeinschaft mit TNS Infratest Sozialforschung. Frankfurt a. M.

**Keuchel, S./Wiesand, J.** (2006): Das 1. Jugend-KulturBarometer. Zwischen Eminem und Picasso & Herausgegeben vom Zentrum für Kulturforschung. Bonn.

4) Je höher Bildungsstatus der Eltern, umso früher die Begegnung der Kinder mit Kultur.



# ICH SENDE, ALSO BIN ICH

## PARTIZIPATION IN ZEITEN DES DIGITAL-LIFESTYLES

HANS-JÜRGEN PALME

Wer heute mit Kindern und Jugendlichen in Kontakt steht, der ist mit Begriffen wie Nintendo DS, SchülerVZ, Lokalisten, SingStar, YouTube, Skype, ICQ, LAN, Weblogs konfrontiert. In das Videoportal YouTube werden täglich 65.000 neue Clips hochgestellt. Die Online-Community lokalisten.de hat seit ihrer Gründung vor zweieinhalb Jahren 1,7 Millionen Mitglieder aufgenommen und das Konsolenspiel SingStar hat sich zum Partyhit einer jungen Generation gemauert.

Die „radikalen“ medialen Nutzungsgewohnheiten der Kinder und Jugendlichen verweisen auf ein Phänomen, das nach Beachtung schreit. Wir erleben, wie ein neuer Digital-Lifestyle geprägt wird. Er ist nachhaltig, er ist gewaltig und er ist höchst spannend. Die damit einhergehende veränderte Kultur des Aufwachsens hat Auswirkungen auf die Kulturelle Bildung – ob wir wollen oder nicht. Die für viele pädagogisch Verantwortliche rätselhaften Digital-Galaxien sind inzwischen Alltagsbegleiter einer Generation, die in eine globalisiert vernetzte Welt hineinwächst.

Zum Leitbild der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) gehört es, dass jedes Kind und jeder Jugendliche in allen Bereichen der Kunst und Kultur ein reichhaltiges Angebot vorfindet, Lebensfreude entfaltet und kulturelle Kompetenzen entwickeln kann. Wollen wir diesem Leitbild gerecht werden, dann können und dürfen die dynamischen Medienwelten nicht außen vor bleiben.

### Im Anfang steht die Erkenntnis

„Das muss man gesehen, miterlebt und miterlitten haben: Die neue Spielgeneration und die Spielwelten, die Labyrinth die-

ser Welt, die Inszenierungsformen und die Begeisterung all dieser sehr jungen Besucher/innen. Das sind Live-Events und bei der Games Convention (größte Computerspielmesse in Europa) verdichtet es sich, wie mit einem Brennglas. Jede/r Medien-/Sozial-/Kultur-/Kunst-/Sozialpädagogin/e sollte sich dem mal aussetzen, damit er weiß, mit wem oder mit was er es in Zukunft immer mehr zu tun hat und bekommt.“  
(AG Interaktiv 2005).

Die Empathie zu den Kindern und Jugendlichen gebietet es, sich der Medien anzunehmen und die konsensualen Ziele und Aufgaben der Kulturellen Bildung auf die veränderten Lebenswelten hin zu reflektieren. Das kulturpädagogische Anliegen, Kindern und Jugendlichen die Zugänge und Ausdrucksmöglichkeiten zur Vielfalt von Kunst und Kultur, Wahrnehmung und Ästhetik in sowohl anthropologisch-historischen wie auch aktuellen Formen zu öffnen bzw. offen zu halten, ist eine Zielsetzung, die ohne Einbezug der Medien heute nicht mehr umfassend zu realisieren ist. Der kulturelle Artenreichtum und die Vielfalt der symbolischen Formen verdichten sich beispielsweise in der kulturellen Medienbildung in neuen Dimensionen (siehe hierzu auch das Medienpädagogische Positionspapier der BKJ o. J.).

### Mehr kulturelle Medienbildung ist mehr Teilhabe

Unsere von Medien determinierte Wissensgesellschaft ist inzwischen darauf angewiesen, dass junge Menschen mediale Inhalte nicht nur konsumieren, sondern auch aktiv werden und partizipieren. Um von den medialen Datenströmen nicht mitgerissen zu werden, sondern sie mitzugestalten, ist eine alltagstaugliche kulturelle Medienbildung inzwischen eine de-

mokratische Notwendigkeit. Wenn wir den Kindern eine umfassende Bildung und damit die Voraussetzungen zur Beteiligung an unserer mediengeprägten Gesellschaft eröffnen wollen, ist der informelle Bildungsbereich mit seinen kulturpädagogischen Angeboten gefordert, die Chancen der virtuellen Gegebenheiten zu nutzen und die damit einhergehenden Herausforderungen anzugehen. Eine Pädagogik, deren Leitziel es ist, Benachteiligungen abzubauen und Teilhabemöglichkeiten zu schaffen, ist gut beraten, wenn sie die kulturelle Medienbildung deutlicher als bisher auf ihre Fahnen schreibt.

### Aufgepasst, es tut sich was

Tatsächlich wird der Umgang mit Medien von immer mehr pädagogisch und politisch Verantwortlichen nicht mehr samt und sonders dem „Schmuddelkram“ zugerechnet. Selbst die so oft verschmähten Computerspiele erfahren inzwischen ungewohntes Interesse. Bereits seit 1998 vergibt das SIN-Studio im Netz alljährlich den bundesweit beachteten „Pädagogischen Interaktiv-Preis“ (Pädi) für empfehlenswerte Lern- und Spielprogramme sowie für herausragende Internetseiten für Kinder und Jugendliche. Eine breitenwirksame Debatte hat im Jahr 2007 der Deutsche Kulturrat ausgelöst, indem er dafür plädierte, die Computerspiele als Kulturgut zu begreifen, zu fördern und auch auszuzeichnen. Inzwischen hat der Bundestag die Einrichtung eines „Deutschen Computerspielepreises“ beschlossen, der im Frühjahr 2009 erstmals vergeben werden soll. Dies kann ohne Übertreibung als kulturpolitische Sensation betrachtet werden.

Doch auch auf der öffentlich nicht so beachteten Praxisebene können immer mehr Beispiele für kulturelle Medienbildung zitiert werden. Über die klassischen Felder der Medienpädagogik hinaus beginnen die Pflanzen der alltagstauglichen Projekte mit Medien im kulturellen Kontext zu sprießen. Es gibt Projekte, die YouTube als Publikationsplattform erkennen, das Handy als Distributionsmedium einsetzen, digitale Bild- und Tonwerkzeuge nutzen, SingStar als Motivationsfaktor aufgreifen und Computerspiele als Bewegungsanreiz integrieren. Inwieweit es sich hierbei um einen neuen Trend handelt, bleibt abzuwarten – inspirierend sind die Zeichen der kulturellen Medienbildung allemal, denn: Die Teilhabe an gesellschaftlichen Vollzügen verlangt zunehmend die aktive Nutzung von Medien. So gesehen fördern Projekte und Maßnahmen der kulturellen Medienbildung die Nivellierung von Bildungsbenachteiligungen und verdienen verstärkt unsere Aufmerksamkeit.

### Einfach wie nie

Die Voraussetzungen und zugleich die Chancen für eine Erfolg versprechende kulturelle Medienbildung liegen in den sich entwickelnden Rahmenkonstellationen. Da ist einerseits eine Digital-Technik, die durch die immense Verbreitung ohnehin inzwischen flächendeckend bekannt (z. B. Internet) und ohne Spezialistenwissen zu bedienen ist (z. B. Fotosoftware).

Andererseits zeigen sich die Veränderungen des pädagogisch „Möglichen“ auch im großen Repertoire des so genannten Web 2.0. Ein noch weit gehend brachliegendes Reservoir der Medienbildung stellen die social networks dar, das sind Online-Communities wie z. B. SchülerVZ oder die Lokalisten. Und auch manch eine Entwicklung der Computerspiele lässt sich für pädagogische Anliegen prima nutzen.

### Fazit

Zu den wichtigsten Aufgaben und Perspektiven der kulturellen Medienbildung gehört vor diesem Hintergrund die kontinuierliche Entwicklung und Ausweitung von aktiven Angebotsformen, an denen junge Menschen partizipieren können und wollen. Dies natürlich mit dem Ziel, einen pädagogischen Mehrwert zu erzielen. Schließlich können die jungen Menschen zu Recht von uns fordern, dass wir sie in einer mediengeprägten Gesellschaft verantwortungsvoll begleiten und dabei die Möglichkeiten einer Teilhabe schaffen, die ihnen hilft, die eigene Persönlichkeit verantwortungsvoll zu entfalten. Die „digitale Lebenskunst“ als neues kulturpädagogisches Lehr- und Lernziel beinhaltet eine Menge kunstrelevanter Aspekte, die es wert sind, angegangen zu werden.

#### Hans-Jürgen Palme

leitet das SIN-Studio im Netz e. V., eine bundesweit agierende medienpädagogische Fach-einrichtung. Zu deren Tätigkeitsfeldern zählen Multimedia-Projekte, spezielle Clubangebote, Fortbildungsprogramme, Fachtagungen und Publikationen. Hans-Jürgen Palme vertritt die BKJ im Beirat der USK (Unabhängige Selbstkontrolle Unterhaltungssoftware) und arbeitet mit im Arbeitskreis Medien der BKJ.

### LITERATUR

**AG Inter@ktiv: „Computerspiele“.** MultiMediaNews 2/2005. [[http://www.interaktiv-muc.de/Publikationen/MultiMediaNews/MultiMediaNews\\_2\\_05.pdf](http://www.interaktiv-muc.de/Publikationen/MultiMediaNews/MultiMediaNews_2_05.pdf), 18.8.2008.]

#### BKJ (o. J.): Kulturelle Medienbildung.

Medienpädagogisches Positionspapier der BKJ. Remscheid.

### LITERATURTIPP



#### Berühmt im Netz?

#### Neue Wege in der Jugendhilfe mit Web 2.0

herausgegeben von Jürgen Lauffer und Renate Röllecke (2008)

Berühmt im Netz – berühmt durchs Netz? Das ist die Hoffnung, der viele Kinder und Jugendliche mit ihren neuen Internetaktivitäten im Web 2.0 nachhängen. Schnell und kreativ eignen sie sich die neuen Techniken an. Doch die möglichen Folgen ihrer Präsenz in der Internet-Öffentlichkeit sind den Jugendlichen oft nicht bewusst. Darum benötigen sie Begleitung und Unterstützung, um die kulturelle und kommunikative Vielfalt geschickt und sicher zu nutzen. Pädagogik, Jugendarbeit und Jugendhilfe stellen sich hier neue Aufgaben. Zugleich bietet ihnen das Web 2.0 neue Möglichkeiten der Kommunikation, Öffentlichkeit und Beteiligung.

In diesem Band setzen sich Fachleute aus Wissenschaft und Praxis mit den Chancen und Möglichkeiten des Web 2.0 für die Jugendhilfe und Jugendbildungsarbeit auseinander.

Podcasts, Online-Plattformen wie YouTube, schuelerVz, Second Life und auch das Phänomen Mediensucht werden diskutiert. Hinweise über Informationen zum Jugendschutz sowie ein praktisch-technisches Manual zum Umgang mit Foto- und Videoportalen und zur Anfertigung eigener Blogs runden den Band ab.

Bestellungen über: [www.gmk-net.de](http://www.gmk-net.de), ISBN: 978-3-929685-42-8



## DER WEG IN DIE GESELLSCHAFT: SPRACHE UND LESEN ALS VORAUSSETZUNG FÜR GESELLSCHAFTLICHE TEILHABE UND INTEGRATION

SUSANNE UPMEIER

Sprachlosigkeit zieht Grenzen. Für das Zusammenleben von Menschen – insbesondere von Menschen verschiedener sozialer und kultureller Hintergründe – ist der gelingende Austausch, das Sich-verständlich-machen-Können, von zentraler Bedeutung. Gesellschaftliche Teilhabe und Integration hängen in hohem Maße von der Fähigkeit ab, Sprache zu beherrschen und sich in der Flut von Alltagstexten in Wort und Schrift zurechtzufinden. Für den Erwerb von Bildung und damit von Zukunftsperspektiven ist eine fundierte Lesekompetenz Grundvoraussetzung. Als bundesweit größte Institution der Leseförderung setzt sich die Stiftung Lesen mit ihrer Arbeit dafür ein, gleiche Bildungschancen für alle in Deutschland lebenden Menschen greifbar zu machen. Mit einer Vielfalt an Projekten richtet sie sich gerade an Zielgruppen, für die eine aktive gesellschaftliche Teilhabe auf Grund ihres sozialen oder kulturellen Hintergrunds keine Selbstverständlichkeit ist: bildungsferne Familien und in zunehmendem Maße Familien mit Migrationshintergrund, denen sprachliche Hürden die Integration erschweren.

### Leseförderung: wissenschaftliches Fundament und zielgruppenorientierte Projektarbeit

Das Fundament der Projektarbeit der Stiftung Lesen – mit den Schwerpunkten Leseförderung in der Familie, Kindertagesstätte und Schule – ist die empirische Forschung: Im Rahmen wissenschaftlicher Studien erarbeitet das hauseigene Institut für Lese- und Medienforschung Fakten zum Medienverhalten in Deutschland. So wird derzeit die Studie „Lese- und Medienverhalten in Deutschland 2008“ realisiert, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wird. Die Bedeutung von Migrationshintergrund, sozialer Benachteiligung und Geschlechterdifferenz für die Lesekompetenz und damit für die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Geschehen hat der Round Table Leseförderung bereits 2006 unter dem Thema „Diversität“ erörtert. An dieser ebenfalls vom BMBF unterstützten nationalen Plattform zur Leseförderung nehmen jährlich rund 40 Vertreter/innen aller Bundesländer und der



wichtigsten Leseförderungsorganisationen teil. Die Erkenntnisse aus Wissenschaft und Diskussion spiegeln sich in der zielgruppengerichteten Umsetzung von Projekten wider, bei denen insbesondere Kinder und Jugendliche über verschiedene Medien, Herangehensweisen, Themen und Bezugspersonen erreicht werden.

#### **Initialzündung für ein Leben mit Büchern und Sprache: die bundesweite Initiative „Lesestart“**

Um Kindern aus benachteiligten Familien Bildungs- und Lebenschancen zu eröffnen, muss die Infrastruktur in der frühkindlichen Sprach- und Leselerziehung in allen Bevölkerungsgruppen nachhaltig verbessert werden. Mit der bundesweiten Initiative Lesestart, die am 29. Mai 2008 auf der drupa-Messe in Düsseldorf begann, setzt die Stiftung Lesen einen bildungspolitischen Akzent. Bei der kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchung U6 – die 95% der Eltern jeder Herkunft mit ihren Kindern wahrnehmen – erhalten in den nächsten zwei Jahren alle Familien in Deutschland mit einjährigen Kindern ein kostenloses Lesestart-Set der Stiftung Lesen und ihrer Partner. Darin finden sie altersgemäßen (Vor-)Lesestoff, eine Buchempfehlungsliste und ein mehrsprachiges Ratgeberheft für Eltern. Um die kontinuierliche Leseförderung von klein auf zu sichern, möchte die Stiftung Lesen mit weiteren Projekt-Modulen Bund, Länder und Kommunen dafür gewinnen, künftig eine Lesestart-Vollversorgung zu gewährleisten sowie entsprechende Folgeprojekte zu realisieren.

#### **Die nächsten Stationen auf dem Weg in die lesende Gesellschaft**

Neben der frühkindlichen Leseförderung in der Familie widmet sich die Stiftung Lesen der Weiterbildung von Multiplikatoren wie Erziehern/innen, Bibliothekaren/innen und ehrenamtlichen Vorlesepaten. In Schulen ist sie mit Lese- und Medienclubs präsent, die sich als Freizeitangebot für lese- und lernschwache Kinder und Jugendliche verstehen. Mit Partnern in der Wirtschaft und im Buchhandel setzt sie zudem ein breites Spektrum an Schulprojekten um, die Schülerinnen und Schüler zum Lesen motivieren. Hierzu gehören Projekte im Medienverbund, die auf die leichtere Verständlichkeit von Bildern und den hohen Stellenwert von Film und Kino bei Kindern und Jugendlichen setzen. Jüngste Beispiele sind die Kinoprojekte „Die Rote Zora“ und „Horton hört ein Hu!“, bei denen die Schüler ein eigenes Bandenbuch erstellten, beziehungsweise am „längsten Gedicht der Welt“ mitdichteten. Hierzu gehören aber auch Projek-

te, die sich der Sprache über spielerischen Wortgebrauch und handwerkliches bis künstlerisches Geschick nähern. Beim „Leseraben-Geschichten-Spiel“ und beim bastelorientierten Projekt „Tesalino & Tesalina“ sind gerade Kinder in Förderschulen jedes Jahr mit Begeisterung dabei – und das sehr erfolgreich. Dieser Erfolg im Unterricht beschränkt sich nicht allein auf die sprachliche Leistung: Er vermittelt den Kindern das Gefühl, Wertvolles zum gemeinsamen Projekt beizutragen. Soziale Integration und Teilhabe beginnen im Kleinen.

#### **Weitere Projekte zum Thema „Integration und Teilhabe“:**

- „Die Türkische Bibliothek“, bundesweite Schulkampagne und Leihausstellung für Bibliotheken; gefördert von der Robert Bosch Stiftung
- „Wissen gegen Willkür – Mit Fantasie für die Menschenrechte“, Projekt mit Amnesty International
- „Unser Kind“, mehrsprachiger Elternratgeber in Zusammenarbeit mit der Dr. Herrmann Schmitt-Vockenhausen-Stiftung, gefördert vom Hessischen Sozialministerium
- „Der Deutsche Vorlesepreis“, von INTERSNACK in Kooperation mit der Stiftung Lesen, Kategorie Integration.

#### **Susanne Upmeyer**

ist Pressesprecherin für das Referat Jugend & Schule der Stiftung Lesen. Ihre Ausbildung im Bereich Öffentlichkeitsarbeit absolvierte sie in einer Agentur in Frankfurt am Main, in der sie anschließend mehrere Jahre tätig war. Ihr Studium der deutschen, englischen und spanischen Philologie – mit den Schwerpunkten Sprachwissenschaft und interkulturelle Kommunikation – schloss sie 2003 an der Universität Freiburg mit dem Magister Artium ab.

#### **KONTAKT**

##### **Stiftung Lesen**

Römerwall 40, 55131 Mainz

Fon: 06131.28 89 00, Fax: 06131.23 03 33

mail@stiftunglesen.de, www.stiftunglesen.de

Lesefreude wecken, um Lesekompetenz zu stärken: Das ist das Ziel der 1988 gegründeten Stiftung Lesen. Unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten entwickelt die operativ tätige Stiftung zahlreiche breitenwirksame Projekte für Familie, Kindergarten, Bibliothek und Schule – auf der Basis einer fundierten Lese- und Medienforschung.



## MUT ZUM ERFOLG – ERFOLG MACHT MUT

### MUSISCHE BILDUNG UND MEDIENERZIEHUNG IN DER AKADEMIE REMSCHEID

**EVA-MARIA OEHRENS**

„Ich habe zum ersten Mal im Mittelpunkt einer öffentlichen Veranstaltung gestanden – mit einem Bild, das ich selbst gemalt habe und das ich über den Esstisch hängen will.“ Fast ungläubig erzählt Bernd (48) von der Abschlusspräsentation des Kurses, den er gerade besucht hat. Eine Woche lang ist er abgetaucht in die Welt eines Akademieseminars, in dem viel gemalt und intensiv gesprochen wurde. „Für eine Fortbildung ist das ungewöhnlich“, meint Bernd, „und einfach toll. Ich kann jetzt verstehen, was unsere Jugendlichen brauchen und was sie fit macht, das Leben kreativ zu meistern.“ Bernd ist Heimerzieher in Göttingen und kümmert sich um Jugendliche zwischen 13 und 20 Jahren, die nicht in ihren Familien leben. „Politisch korrekt nennt man das eine Benachteiligung: Unterschicht, Heimkind, Migrationshintergrund, verhaltensauffällig, bildungsfern – wie auch immer. In jedem Fall: ein Stigma fürs ganze Leben.“ Das Malen will Bernd allen seinen Jugendlichen anbieten. Ein Kunstpädagoge soll ihnen die Feinheiten des Farben-Mischens, der Pinselführung, der Flächenaufteilung nahe bringen. „Nix mit Malen nach Zahlen“, bekräftigt Roland Oesker, Akademiedozent für Bildende Kunst. „Die Jugendlichen brauchen einen sensiblen Profi, der ihnen erklären und zeigen kann, wie gut es tut, ein Bild aus dem eigenen Kopf heraus zu malen.“ Der Erfolg hat Bernd wachsen lassen – und er sorgt dafür, dass seine Jugendlichen wachsen können.

Wie Bernd besuchen rund 3.000 Pädagogen/innen, Lehrer/innen, Erzieher/innen, Künstler/innen und Fachkräfte der Kinder- und Jugendförderung die Akademie Remscheid mehrmals im Jahr. Hier tanken sie auf und lassen sich ein – auf das Malen und Werken, auf das Theaterspielen, auf Musik, Rhythmik und Tanz, auf Fotografie und neue Medien.

„Zur Förderung benachteiligter Jugendlicher eignet sich besonders das Werken“, erläutert Roland Oesker. „Im fachgerechten Umgang mit Holz, Metall und Stein erwirbt man technische und naturwissenschaftliche Grundkenntnisse.“ Oesker bietet Boots- und Trommelbau, Holz-, Metall- und Steinbildhauerei an. Die Kurse sind bei Heimerziehern/innen, Lehrern/innen in Förderschulen und Berufskollegs beliebt, weil das handwerkliche Arbeiten mit einem kreativen Ansatz ihren Schülern/innen mehr Freude macht als das Anfertigen vorgegebener Stücke. In der Arbeit an gemeinsamen Objekten lernen sie Verantwortung, Zuverlässigkeit, Bereitschaft zur Zusammenarbeit. Da es bei

der künstlerischen und handwerklich-technischen Arbeit nicht auf eine perfekte Hochsprache ankommt, interagieren Jugendliche mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen wesentlich leichter. Beim Bau von Paddelbooten mit Jugendgruppen sorgt der Erlebnisfaktor für Attraktivität. „Bei Projektwochen und Ferien-Aktionen ist das der absolute Höhepunkt: die Gruppen-Paddeltour im selbstgebauten Boot“, freut sich Roland Oesker.

Ebenso effektiv ist es für Pädagogen/innen, die hohe Affinität von Jugendlichen zu den neuen Medien für kreative Bildungsangebote zu nutzen. Im Umgang mit PC und Internet sind die Jugendlichen heute ihren Lehrern/innen oft weit voraus, aber längst nicht alle Kinder aus armen und benachteiligten Familien haben einen PC und Internetzugang. Hier kann die kulturelle Jugendbildung Anregung und Struktur anbieten. In der Akademie Remscheid gibt es Kurse zum Computerspiel, zum Selbermachen von Videos, Podcasts und zum Geocaching. „Bei der digitalen Schnitzeljagd spielt das Abenteuer eine große Rolle,“ bekräftigt Dieter Glaap, Mediendozent der Akademie Remscheid, das Konzept. „Der Umgang mit den neuen Medien wird praktisch nebenbei gelernt. Im Mittelpunkt stehen die gemeinsame Aktion, das Lösen von kniffligen Aufgaben in einer Gruppe und der Spaß beim Ausprobieren der Technik.“

Die Akademie Remscheid setzt darauf, dass Erzieher/innen, Lehrer/innen und Gruppenleiter/innen die eigene Weiterbildung zur persönlichen Entwicklung nutzen – und sich dann mit Lust und Kreativität den Kindern und Jugendlichen widmen. Die Freude am Erfolg zu teilen und mitzuteilen, ist einfach der größte Erfolg.

#### **Dr. Eva-Maria Oehrens**

studierte Germanistik, Geschichte, Philosophie und Soziologie und ist seit 1978 Dozentin für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit sowie Leiterin der Pressestelle der Akademie Remscheid. Sie bildet Fachkräfte aus der Jugend-, Bildungs- und Kulturarbeit fort, die Aufgaben der Öffentlichkeitsarbeit übernehmen, bzw. für die Pressekontakte von Unternehmen und Organisationen verantwortlich sind.

#### **KONTAKT**

##### **Akademie Remscheid**

Küppelstein 34, 42857 Remscheid  
Fon 02191.79 42 0, Fax 02191.79 42 05  
info@akademieremscheid.de  
www.akademieremscheid.de



## INTEGRATION UND TEILHABE DURCH KULTURELLE BILDUNG AUF DEM 13. DEUTSCHEN KINDER- UND JUGENDHILFETAG SETZT BKJ AKZENTE ZU AKTUELLEN THEMEN

„Kinder sind ein Stück Zukunft, das uns anvertraut ist“, so der Bundespräsident Horst Köhler in seiner Eröffnungsrede des Deutschen Kinder- und Jugendhilfetags in Essen. Familien zu stärken, gute Bildung für alle zu ermöglichen und ein kinder- und jugendfreundliches Umfeld zu schaffen, seien die drei Aufgaben, um jedem Kind heute gerecht zu werden.

Als Dachverband für Kulturelle Kinder- und Jugendbildung erfüllt die BKJ diesen Anspruch, in dem sie sich, gemeinsam mit ihren 51 Mitgliedsorganisationen für umfassende kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen engagiert. Wenn Kinder und Jugendliche mit anderen Theater spielen, ihre Skizze zur Skulptur werden lassen oder sie ihr Drehbuch auf der Leinwand präsentieren, zeigen sich nicht nur ihre sozialen und kreativen Kompetenzen. Erfolge stärken das Selbstbewusstsein.

Das Motto „Gerechtes Aufwachsen ermöglichen!“ des 13. Deutschen Kinder- und Jugendhilfetags, der vom 18. bis zum 20. Juni 2008 in Essen stattfand, füllte die BKJ mit der Präsentation der vielfältigen Potenziale Kultureller Bildung für mehr Bildungsgerechtigkeit. Auf ihren Messeständen und in ihren zehn Fachforen präsentierte sie verschiedene außerschulische kulturelle Lernorte – wie Museum, Musik- oder Jugendkunstschule, Theater, Zirkus etc. Vorgestellt wurden die integrativen Elemente der Kulturellen Bildungsarbeit ebenso wie Chancen für interkulturelles Lernen oder wie Stärken Jugendlicher sicht-

bar werden können. Insbesondere mit ihrem Modellvorhaben „Lebenskunst lernen – Mehr Chancen durch Kulturelle Bildung!“ will die BKJ verstärkt Jugendliche fördern, die in der Vergangenheit keinen bzw. kaum Berührungspunkte zu Kunst und Kultur hatten. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) fördert das dreijährige Modellprojekt. Hans-Peter Bergner (BMFSFJ) würdigte das Konzept des Modellprojekts als einen wichtigen Baustein zur Umsetzung des Bildungsauftrages seines Hauses.

In einem Forum zur „Kulturellen Medienbildung 2.0“ wurde deutlich, wie sehr Bildungsangebote heute in der Verantwortung stehen, Voraussetzungen für einen kreativen und souveränen Umgang mit Medien zu schaffen. Hier sind alle Felder der Kinder- und Jugendhilfe gefordert. Die Kulturelle Bildung nimmt hier die Funktion eines wichtigen Impulsgebers ein.

Zum Interkulturellen Lernen in der Kulturellen Bildung bot die BKJ ein eigenes Fachforum an, in dem u. a. das Projekt „Der Kunst-Code“ des bjke und eine Bestandsaufnahme zur interkulturellen Theaterarbeit (BAG Spiel & Theater) vorgestellt wurden. Hier zeigte sich die Komplexität des Themas eindrucksvoll deutlich. Eins jedoch stand am Ende der Diskussion fest: Interkulturelles Lernen ist eine Bildungsaufgabe für alle Menschen, die in einer heterogenen Gesellschaft zusammenleben – und verschiedene Lebenslagen und -konzepte spielen eine ebenso große Rolle wie ethnische Faktoren. Es gilt, das Thema „Interkultur“ weder auf eine „Einbahnstraße der Integration“ noch auf ein „Migrantenthema“ zu reduzieren.

## >> HIN GEHEN

### FACHTAGUNG: STADT(T)RÄUME

26. BIS 27. SEPTEMBER 2008 // HAMBURG

Die Fachtagung möchte die kulturelle und ästhetische Bildung an Hamburgs Schulen beleuchten und dabei die Öffnung von Schule in den Stadtraum und die Kooperation mit außerschulischen Bildungsstellen und Akteuren vorantreiben. Hamburger Lehrer/innen der ästhetischen Fächer in allen Schulformen und Schulstufen sowie Akteuren aus dem außerschulischen Umfeld sollen vielfältige Impulse und Anregungen für das Jahr der Künste 2009 gegeben werden.

**KONTAKT** // Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung <http://li-hamburg.de/abt.lif/bf.1000.bf.1000.Jahr/index.html> Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e. V. [www.bkj.de](http://www.bkj.de)

### BKJ-TAGUNG „KULTURELLE BILDUNG IN DEUTSCHLAND UND FRANKREICH. FÜR ALLE?“

9. BIS 12. OKTOBER 2008 // WEIKERSHEIM

Wenn es um gesellschaftspolitische Herausforderungen wie Interkultur, Teilhabe und Chancengerechtigkeit geht, erlebt Kulturelle Bildung in Frankreich und Deutschland derzeit Konjunktur. Die diesjährige deutsch-französische Kooperationstagung stellt sich den Fragen, wo im Ländervergleich Gemeinsamkeiten und Unterschiede liegen, welche Konzepte und Strategien es hinsichtlich der Forderung kultureller Bildungschancen für alle gibt und wie es gelingen kann, weiteren – oftmals benachteiligten – Zielgruppen einen Zugang zu Kultureller Bildung zu verschaffen?

**KONTAKT** // Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e. V. [www.bkj.de](http://www.bkj.de)

### TAGUNG: INTEGRATIONSFÖRDERUNG DURCH MIGRANTENORGANISATIONEN

11. BIS 12. OKTOBER 2008 // POTSDAM

Der Nationale Integrationsplan und das bundesweite Integrationsprogramm heben die Bedeutung von Migrantenorganisationen und ihr bürgerschaftliches Engagement für die Integrationsförderung hervor. Erfahrungsberichte verdeutlichen hingegen Widersprüche. Hier gilt es einerseits Barrieren, etwa an den Schnittstellen der Zusammenarbeit zwischen deutschen und Migrantenorganisationen sowie zwischen Ehren- und Hauptamtlichen abzubauen und andererseits geeignete Förderkonzepte für das Empowerment von Migrantenorganisationen zu entwickeln.

**KONTAKT** // Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE) [www.b-b-e.de](http://www.b-b-e.de)

### FACHKONGRESS: SOZIALE UNGLEICHHEIT – MEDIENPÄDAGOGIK – PARTIZIPATION

17. BIS 18. OKTOBER 2008 // BONN

Der Fachkongress richtet den Fokus in zwei Teilen – 1. „Bildungsbenachteiligung und multifunktionale Medien“, 2. „Die soziale Frage im Fokus von Medienforschung, Medienpädagogik und Jugendbildung“ – den Fokus auf die Zusammenhänge zwischen sozio-kulturellen Lebensbedingungen und dem Mediengebrauch Heranwachsender. Diese Verknüpfungen werden in ihren unterschiedlichen Dimensionen beleuchtet und daraus Handlungsimpulse für pädagogische sowie für bildungs- und sozialpolitische Felder begründet. Ziel des Kongresses ist der diskursive Austausch zwischen Wissenschaft, pädagogischer Praxis sowie Bildungs- und Sozialpolitik.

**KONTAKT** // Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, Jugend Film Fernsehen e. V. (JFF) [www.jff.de](http://www.jff.de)

### 2. BUNDESKONGRESS INTERKULTUR: KULTURELLE VIELFALT UND TEILHABE

20. BIS 22. OKTOBER 2008 // NÜRNBERG

Die bundesweite Intensivierung und Vernetzung interkultureller Konzepte und Arbeitsansätze und die bislang oft nebeneinander geführ-

ten Diskurse aus Kultur-, Bildungs-, Jugend- und Integrationspolitik zusammenzubringen, soll der 2. Bundesfachkongress Interkultur fortführen. Die Teilhabe von Migrantinnen und Migranten sowie die interkulturelle Öffnung von Institutionen in verschiedenen kommunalen Handlungsfeldern stehen dabei im Mittelpunkt des Kongresses.

**KONTAKT** // Amt für Kultur und Freizeit der Stadt Nürnberg [www.bundesfachkongress-interkultur.de](http://www.bundesfachkongress-interkultur.de)

### MIXED UP 2008 /// PREISVERLEIHUNG UND BKJ-FACHFORUM „SCHULENTWICKLUNG MIT KUNST UND KULTUR – AUF DEM WEG ZUR KULTURSCHULE?“

22. OKTOBER 2008 // BERLIN

Für modellhafte Konzepte für Kooperationen zwischen Kultur und Schule verleiht die BKJ auch in diesem Jahr wieder vier Anerkennungspreise an Träger der kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Der feierlichen Verleihung des Preises MIXED UP 2008 geht das BKJ-Fachforum voraus, auf dem, angeregt durch Fachbeiträge, die Vision einer „KulturSchule“ auf den Punkt gebracht werden soll.

**KONTAKT** // Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e. V. Kultur macht Schule – Wettbewerb MIXED UP [www.mixed-up-wettbewerb.de](http://www.mixed-up-wettbewerb.de) oder [www.kultur-macht-schule.de](http://www.kultur-macht-schule.de)

### FACHTAG UND FORUM: KULTUR BILDET STADT!

23. BIS 24. OKTOBER 2008 // MÜNCHEN

Kulturelle Bildung ist ein kulturpolitisch wie auch schul- und jugendpolitisch hochaktuelles Thema. Auf kommunaler Ebene hat München eine „fortschrittliche Tradition“ vorzuweisen. Das 1990 erstmals vom Münchner Stadtrat verabschiedete und 1999 fortgeschriebene „Kommunale Gesamtkonzept Kinder- und Jugendkulturarbeit in München“ diente als Vorbild auch für viele ähnliche Konzepte in Deutschland. Über die Facetten der städtischen Bildungslandschaft informieren der Fachtag und das Forum mit Informationsständen, Projektvorstellungen und Workshops.

**KONTAKT** // Kultur- und Schulservice München (KS:MUC) c/o PA/SPIELKultur e. V. [www.ks-muc.de](http://www.ks-muc.de) oder [www.kultur-bildet-stadt.de](http://www.kultur-bildet-stadt.de)

### TAGUNG: KINDERARMUT – KINDERARMUT? LEBENSITUATIONEN UND ZUKUNFTSPERSPEKTIVEN VON KINDERN UND FAMILIEN IN DEUTSCHLAND

23. BIS 24. OKTOBER 2008 // BERLIN

Wie die Jugendhilfe der Kinderarmut in der eigenen Kommune bzw. im Landkreis begegnen kann, ist Thema des 11. Berliner Diskurses zur Jugendhilfe. Vertreter/innen von Fachhochschulen, Universitäten, Jugendämtern und pädagogischen Einrichtungen referieren über soziale Ungleichheit und Ausgrenzung im Kindesalter, über die Einflussfaktoren von Kinderarmut und eröffnen Zukunftsperspektiven. Damit liefern sie die Basis für neue Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstrategien der Jugendhilfe.

**KONTAKT** // Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe [www.fachtagungen-jugendhilfe.de](http://www.fachtagungen-jugendhilfe.de)

### FACHTAGUNG: SCHULE UND BÜRGERENGAGEMENT

24. BIS 25. OKTOBER 2008 // DILLINGEN

Im Rahmen der bundesweiten Fachtagungsreihe zu Bildung, Schule und Bürgerengagement stellt die Fachtagung des Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE) die Möglichkeiten der Verknüpfung schulischer und außerschulischer Bildungspotenziale zur Diskussion. In welchem Rahmen können Schüler/innen lernen, sich zu engagieren? Und wie kann sich Schule zum Gemeinwesen öffnen? Neben Vorträgen und Projektpräsentationen wird es Raum für den Austausch von Erfahrungen geben.

**KONTAKT** // Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE) [www.engagement-macht-stark.de](http://www.engagement-macht-stark.de)

## >> HIN GEHEN

### **TAGUNG: (K)EINE BILDUNG FÜR ALLE – DEUTSCHLANDS BLINDER FLECK**

**13. BIS 15. NOVEMBER 2008 // BERLIN**

Bildung ist ein Gerechtigkeitsthema. Auf der Tagung werden zum einen aktuelle Forschungsergebnisse aus Expertisen der Hans-Böckler-Stiftung vorgestellt und diskutiert. Zum anderen soll in einem gemeinsamen Diskurs erörtert werden, welche Handlungsstrategien sich in politischer und wissenschaftlicher Richtung als notwendig und sinnvoll erweisen, wie eine Bildungsforschung, die sich an Chancengleichheit orientiert, verstärkt werden und Bildung als Thema insgesamt stärker in die Arbeit der Böckler-Stiftung integriert werden können (Bildungsmonitoring).

**KONTAKT** // Hans-Böckler-Stiftung, [www.boeckler.de](http://www.boeckler.de)

### **THEATER VON ANFANG AN!**

#### **DAS FESTIVAL DES THEATERS FÜR DIE ALLERKLEINSTEN**

**13. BIS 16. NOVEMBER 2008 // DRESDEN**

Mit dem ersten nationalen Festival des Theaters für Kinder unter drei Jahren, begehrt das Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland zusammen mit seinen Kooperationspartnern aus Dresden, Hamm, Mannheim und Berlin den Abschluss des zweijährigen Projektes „Theater von Anfang an!“. Auf dem viertägigen Treffen steht die Weitervermittlung der Erfahrungen aus dem Projekt in Werkstätten, Arbeitskreisen und begleitenden Fachdiskussionen.

**KONTAKT** // Kinder- und Jugendtheaterzentrum in der Bundesrepublik Deutschland, Theater Junge Generation [www.kjtz.de](http://www.kjtz.de) oder [www.theatervonanfangan.de](http://www.theatervonanfangan.de)

### **FACHTAGUNG: JEDEM KIND (S)EIN INSTRUMENT – DIE MUSIKSCHULE IN DER GRUNDSCHULE**

**14. BIS 16. NOVEMBER 2008 // SCHWERTE**

Vorträge, Podiumsdiskussionen, Workshops und Foren bieten auf der Tagung der Stiftung Jedem Kind ein Instrument bereits unterrichten oder künftigen Musik- und Grundschullehrern/innen einen Überblick über die Hintergründe und praktischen Anforderungen für Musikunterricht in der Grundschule. Es referieren namhafte Vertreter/innen des Faches sowie politische Entscheidungsträger/innen. Dabei werden Modelle für die Praxis vorgestellt, zentrale musikpädagogische Kompetenzen erweitert und bildungspolitische Dimensionen reflektiert.

**KONTAKT** // Stiftung Jedem Kind ein Instrument [www.JedemKind.de](http://www.JedemKind.de)

### **25. GMK-FORUM KOMMUNIKATIONSKULTUR: GETEILTER BILDSCHIRM – GETRENNTE WELTEN?**

**21. BIS 23. NOVEMBER 2008 // ROSTOCK**

Medien sind heute allgegenwärtig, mobil und vielseitig nutzbar. Ein breites, offenes Angebot steht zur Verfügung: Medial können wir uns vernetzen, austauschen, informieren, spielen und lernen. Doch genauer betrachtet prägen nicht nur feine, sondern mitunter deutliche Unterschiede die Qualität des Angebots und die Kompetenz der Nutzung von Medien. Vorträge, Workshops und Panels von Fachleuten aus Wissenschaft und Praxis thematisieren u. a. die Potenziale der Teilhabe, Integration und Freiraumgestaltung der Massenmedien Computer, Fernsehen und Internet.

**KONTAKT** // Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) [www.gmk-net.de](http://www.gmk-net.de)

### **TAGUNG: INTEGRATION HEIßT PARTIZIPATION UND TEILHABE**

**21. BIS 23. NOVEMBER 2008 // BAD BOLL**

Der Nationale Integrationsplan der Bundesregierung fordert eine Stärkung der gesellschaftlichen Teilhabe von Migrantinnen und Migranten in Deutschland. Die der Leitlinie der „Zivilgesellschaft“ verpflichtete Gesellschaft stütze sich auf bürgerschaftliches Engagement; Engagement mache kompetent und sichere Bildungs- und Beschäftigungsfähigkeit, heißt es im Integrationsplan. Die Tagung möchte verschiedene Formen von Beteiligung und Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund ansehen und dazu zahlreiche Initiativen und Projekte vorstellen. Welche Rolle spielen sie, welche Erfahrungen machen sie? Wie sehen sie selbst ihr Engagement? Wie nimmt die Politik dieses Engagement von Migrantinnen und Migranten wahr?

**KONTAKT** // Evangelische Akademie Bad Boll, [www.ev-akademie-boll.de](http://www.ev-akademie-boll.de)

### **TAGUNG: ZUR BILDUNG BEFÄHIGEN**

**24. BIS 26. NOVEMBER 2008 // REHBURG-LOCCUM**

Spricht man heute von Bildungsarmut, dann sind vor allem Jungen mit Migrationshintergrund im Blick. Nahezu zwei Drittel von ihnen erreichen keinen oder nur den Hauptschulabschluss. Die deutsche Gesellschaft kann diesen Ausschluss großer Teile der nachwachsenden Generation nicht mehr hinnehmen. Sowohl im Interesse der Sicherung des Fachkräftenachwuchses als auch im Hinblick auf die Teilhaberechte der Betroffenen werden Konzepte benötigt, Bildungspotenziale besser zu fördern. Die Tagung widmet sich den Fragen, welchen Handlungsbedarf es im Bildungssystem gibt und welche Akteure aus Schulen, Jugend- und Sozialarbeit, Kommunen, Kultur und Wirtschaft einen Beitrag zum besseren Bildungserfolg leisten können.

**KONTAKT** // Evangelische Akademie Loccum, [www.loccum.de](http://www.loccum.de)

### **ABSCHLUSSTAGUNG DES FORSCHUNGSPROJEKTS „LEBEN LERNEN“: „ICH HAB' GAR NICHT GEMERKT, DASS ICH WAS LERN'!“**

**27. BIS 29. NOVEMBER 2008 // MÜNCHEN**

Unter besonderer Akzentuierung der künstlerischen Mittel Tanz, Theater und Film untersuchte das Forschungsprojekt „Leben lernen“ die Wirkungen in der kulturpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Parallel dazu wurden Möglichkeiten und Grenzen der Kooperationen von Kultur und Schule systematisch ausgelotet. Referenten/innen wie u. a. Prof. Andreas de Bruin, Prof. Max Fuchs, Prof. Burkhard Hill, Prof. Joachim Kahlert, Prof. Eckhardt Liebau, Prof. Wolfgang Zacharias sowie Kultur-, Schul- und Sozialpädagogen aus der Projektpraxis tragen Erfahrungen, Ergebnisse und Erkenntnisse aus der zweijährigen Begleituntersuchung im „Praxisforschungsprojekt – Leben lernen“ zusammen.

**KONTAKT** // Praxisforschungsprojekt – Leben lernen [www.lebenlernen.org](http://www.lebenlernen.org)

### **WETTBEWERB KINDER ZUM OLYMP! 2008/2009 SCHULEN KOOPERIEREN MIT KULTUR**

**EINSENDESCHLUSS: 2. MÄRZ 2009**

Schule und Kultur gemeinsam in Aktion: Zusammen mit einem Theater, einem Museum, einem Orchester, einem einzelnen Künstler ein Projekt entwickeln und durchführen, neue kreative Impulse für den Schulalltag schaffen! Neue Ideen sind gesucht! Im Rahmen ihrer Jugendinitiative KINDER ZUM OLYMP! ruft die Kulturstiftung der Länder zum fünften Mal bundesweit zu einem Wettbewerb auf. Kinder und Jugendliche sollen die Möglichkeit erhalten, sich künstlerisch auszudrücken, Kunst und Kultur zu entdecken. In Kooperationsprojekten mit außerschulischen Partnern – einer kulturellen Einrichtung oder Künstlern/innen – können Schüler/innen und Lehrer/innen neue Ideen entwickeln und umsetzen. So lernen sie kulturelle Praxis kennen.

**KONTAKT** // Kulturstiftung der Länder, KINDER ZUM OLYMP! [www.kinderzumolymp.de](http://www.kinderzumolymp.de)



## >> NACH SCHAUEN

### „Interkultur und Kulturpädagogik“:

**Der Kunst-Code. Jugendkunstschulen im interkulturellen Dialog**  
herausgegeben vom Bundesverband der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen (bjke) e. V.

Welche Integrationsmöglichkeiten haben die Künste? Wann bieten sie und ihre Akteure eine Chance zur Teilhabe und emanzipatorischen Bildung, wann wirken sie exklusiv? Über zweieinhalb Jahre hat der bjke die Bedingungen für interkulturell sensible kulturpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Jugendkunstschulen untersucht und die Ergebnisse in einer Arbeitshilfe zusammengetragen. Sie soll zur Entwicklung eigener interkulturell sensibler Ansätze motivieren.

Die Broschüre ist ab Herbst 2008 beim bjke gegen eine Schutzgebühr von 8,00 Euro erhältlich. E-Mail: [info-bjke@bjke.de](mailto:info-bjke@bjke.de).

### Das Bildungsprivileg. Warum Chancengleichheit unerwünscht ist

herausgegeben von Bruno Preisendörfer

Bildung ist zu einem der ersten Themen in Feuilleton und Politik aufgestiegen. Unter der Maßgabe der Zukunftssicherung fordern Politiker/innen und Fachleute dazu auf, die Bildungschancen von sozial Benachteiligten und Migranten/innen zu verbessern. Das vorliegende Buch geht davon aus, dass diese Chancengleichheit gesellschaftlich gewollt ist und spricht von einer bildungspolitischen „Gerechtigkeitslüge“. Neben der Beschreibung des deutschen Schulsystems als Selektionskonstruktion plädiert die engagierte Streitschrift für konkrete Fördermaßnahmen für alle benachteiligten Kinder ab der Vorschule.

ISBN 978-3821856995 (2008) 16,95 Euro.

### Zwischenbilanz zum Nationalen Aktionsplan

herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)

„A World fit for Children!“ – dieser Appell des Weltkindergipfels 2002 fand in Deutschland schnell Gehör. Vertreter/innen aus Wissenschaft und Praxis, Nicht-Regierungsorganisationen, der Kinderkommission des Deutschen Bundestages, aus Bund, Ländern und Kommunen „übersetzten“ die Forderungen der Vereinten Nationen in einen umfassenden Nationalen Aktionsplan für ein kindergerechtes Deutschland. Mit sechs Handlungsschwerpunkten will die Bundesregierung

im Zeitraum 2005 bis 2010 die kindergerechte Gestaltung unseres Landes wesentlich voranbringen. Die Zwischenbilanz, die im Juli 2008 erschienen ist, belegt erste Erfolge und setzt Wegmarken für das weitere Vorgehen.

Download des Zwischenberichts unter:

[www.kindergerechtes-deutschland.de/cms/upload/Presse/Pressemappe\\_Hintergrund/NAP\\_Zwischenbilanz\\_2008.pdf](http://www.kindergerechtes-deutschland.de/cms/upload/Presse/Pressemappe_Hintergrund/NAP_Zwischenbilanz_2008.pdf), 2008.

### Kulturelle Vielfalt erleben. Internationale Jugend-Kultur-Begegnungen – 21 Beispiele aus der Praxis

herausgegeben von der BKJ

Interkulturelles Lernen hat, vor dem Hintergrund zunehmend multikultureller Gesellschaften und der Entstehung eines europäischen Arbeitsmarkts, die Bedeutung des internationalen Jugendkulturaustauschs in den letzten Jahren deutlich zunehmen lassen. Jährlich unterstützt der JugendkulturService International der BKJ 80 bis 90 Maßnahmen mit Fördermitteln des Deutsch-Französischen und des Deutsch-Polnischen Jugendwerks sowie des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Die Projektsammlung präsentiert eine Vielzahl konzeptioneller Begegnungsansätze, ihrer künstlerischen Ausrichtung und organisatorischer Ideen für die Durchführung von Jugend-Kultur-Begegnungen.

978-3-924407-86-5 (2008) 5,00 Euro.

### Stärken sichtbar machen –

#### Der Kompetenznachweis Kultur in der Praxis

herausgegeben von der BKJ

Stärken sichtbar machen! Mit diesem Ziel hat die BKJ ein Instrument etabliert, das die künstlerischen, personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen, die kulturelle Bildungsarbeit fördert und fordert und adäquat dokumentiert. Entstanden ist der Kompetenznachweis Kultur – ein Bildungspass für Jugendliche, die ihre Aktivitäten in der kulturellen Bildungsarbeit näher in den Blick nehmen wollen. Die Sammlung von 21 Praxisbeispielen zeigt nun erstmals verschiedenste Anwendungsfelder, wie etwa von Amateurtheatern, Bibliotheken, Chören, Filmfestivals, Jugendkulturzentren, Kinder- und Jugendzirkussen, Kindermuseen und vieles mehr.

ISBN 978-3-924407-85-8 (2008) 5,00 Euro.

## Übergänge gestalten.

### Kunst- und Kulturprojekte zwischen Schule und Beruf

herausgegeben von der BKJ

Rund eine halbe Million Jugendlicher befinden sich in den Maßnahmen zur Wiedereingliederung in Bildung, Ausbildung und Beruf. Infolge sozialer Benachteiligung und/oder ihres Migrationshintergrunds sind diese Jugendlichen an den Rand der Gesellschaft gedrängt und von dauerhafter Ausgrenzung bedroht. Die Projektsammlung zeigt an 17 Beispielen, wie kulturpädagogisch/künstlerisch arbeitende Einrichtungen und Initiativen etc. den oft schwierigen Übergang zwischen Schule und Beruf unterstützen.

ISBN 978-3-924407-87-2 (2008) 5,00 Euro.

## MIXED UP!

### 25 Kooperationsprojekte zwischen Kultur und Schule

herausgegeben von der BKJ

Obwohl Träger und Einrichtungen der kulturellen Kinder- und Jugendbildung schon immer beliebte Partner für Schulen waren, erfährt die Rolle Kultureller Bildung aktuell eine neue Aufmerksamkeit. Sie wird zunehmend als Teil einer ganzheitlichen Allgemeinbildung anerkannt. Im Rahmen des im März 2007 abgeschlossenen BKJ-Modellprojekts „Kultur macht Schule“ wurden mittels des Wettbewerbs MIXED UP konkrete Projektbeispiele für gelungene Kooperationen gesucht und ausgezeichnet. Die Publikation stellt neben den bis zum Jahr 2007 ausgezeichneten 12 Preisträgern des Wettbewerbs 13 weitere Projekte aus der Wettbewerbsrunde des Jahres 2007 vor.

ISBN 978-3-924407-85-8 (2007) 5,00 Euro.

### Bewegung im Dazwischen. Ein körperorientierter Ansatz für kulturpädagogische Projekte mit benachteiligten Jugendlichen

herausgegeben von Felicitas Lowinski

Jugendliche bewegen sich in zahlreichen Zwischenräumen – und oftmals in belasteten Situationen. Dieses Buch zeigt, wie Kulturelle Bildung besonders durch einen körperorientierten Ansatz die Lebenskunst junger Menschen fördern kann. Neu ist dabei die Verbindung des kreativen Tanzes mit gruppenpädagogischem Arbeiten. Dies wird in einem konkreten Projekt für sozial- und bildungsbenachteiligte Jugendliche vorgestellt.

ISBN 978-3899427264 (2007) 25,80 Euro.

### Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit

herausgegeben von Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach

Trotz Bildungsexpansion und gesteigerter Bildungsbeteiligung in allen Sozialschichten sind ungleiche Bildungschancen nach sozialer Herkunft, einschließlich der ethnischen Zugehörigkeit, in allen Bereichen des deutschen Bildungssystems immer noch ein Faktum. Der Band geht den Gründen für die Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten aus der Perspektive der bildungssoziologischen Grundlagenforschung nach. Im Vordergrund stehen die Ursachen und sozialen Mechanismen, die für die Genese und Dauerhaftigkeit von Bildungsungleichheit verantwortlich sind.

ISBN 978-3531342597 (2007) 39,90 Euro.

## Internet und Bildungschancen.

### Die soziale Realität des virtuellen Raumes

herausgegeben von Miriam Schäfer und Johanna Lojewski

Schlagworte wie „eigenverantwortliches“ und „selbstbestimmtes Lernen“ verweisen auf die Annahme, dass man mit den Neuen Medien weitgehend selbstgesteuert und unabhängig lernen könne, sich sozusagen in Selbstregie bildet. Die nahezu unbegrenzte Verfügbarkeit und Zugänglichkeit von Informationen und Unterstützungsstrukturen sowie die niedrighen

Beteiligungsmöglichkeiten im Internet scheinen besonders dazu geeignet, Wissens- und Bildungsteilnahme zu ermöglichen. ISBN-13 978-3-86736-020-3 (2007) 16,80 Euro.

## Teile-Habe-Nichtse –

### Integrationspotenziale Kultureller Bildung

Tagungsdokumentation, herausgegeben von der BKJ

Wie wirken wir Entwicklungen in einer Gesellschaft entgegen, in der die Gegensätze zwischen Arm und Reich, zwischen gebildeten und bildungslosen Schichten, zwischen aktiv gestaltenden und passiv verwalteten Mitgliedern immer deutlicher zutage treten? Die Dokumentation der gleichnamigen Tagung „Teile-Habe-Nichtse“ liefert einen theoretischen Überblick von „Konzepten und Strategien zur gesellschaftlichen Teilhabe der Ausgeschlossenen“ über „Kulturelle Teilhabe und Kulturelle Bildung“ bis hin zur „Sozialpsychologischen Dimension von Teilhabe“.

[www.lebenskunstlernen.de/fileadmin/user\\_upload/Aufsatz/THN\\_Dokumentation1.pdf](http://www.lebenskunstlernen.de/fileadmin/user_upload/Aufsatz/THN_Dokumentation1.pdf), Berlin 2007.

## Blicke wechseln –

### Kulturprojekte mit gesellschaftlicher Verantwortung

herausgegeben von der BKJ

Unsere Gesellschaft braucht Jugendliche, die sich engagieren und Kultureinrichtungen, die dieses Engagement fördern und die gesellschaftlichen Entwicklungen nicht nur beobachten, sondern ihre Türen öffnen, um Begegnungen von Menschen unterschiedlicher Lebenswelten zu ermöglichen. Unsere Gesellschaft braucht kulturelle Angebote, die gesellschaftliche Distanzen und Kontaktängste überwinden und Chancen auf Beteiligung bieten. „Blicke wechseln“ stellt Konzepte gesellschaftlicher Ausgrenzung vor und diskutiert die Integrationspotenziale kultureller Bildungsangebote.

Berlin/Remscheid (2006) 5,00 Euro.

## Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion.

### Konzeption Kulturelle Bildung III

herausgegeben von Max Fuchs, Gabriele Schulz

und Olaf Zimmermann

Der vorliegende Band spannt den Bogen von den Einflüssen internationaler Handelsabkommen auf die kulturelle Bildung vor Ort bis hin zu den Bildungsplänen für die frühkindliche Erziehung, die Schulreform der Länder, die Europäisierung der Hochschulbildung bis zur Weiterbildung. Das Buch verschafft einen Überblick über die Strukturen Kultureller Bildung, formuliert die Anforderungen an die Politik zur Verbesserung der Rahmenbedingungen und macht an praktischen Beispielen deutlich, welche Potenziale die Kulturelle Bildung für die gesamte Bildungsreform bietet.

ISBN 3-934868-11-8 (2005) 22,80 Euro.

## Kulturarbeit und Armut – Konzepte und Ideen für die

### Kulturelle Bildung in sozialen Brennpunkten und mit benachteiligten jungen Menschen

herausgegeben von der BKJ

Armut hat viele Gesichter! In einem zunehmenden Maße prägen Armutsverhältnisse auch in Deutschland das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. Diese Entwicklung wachsender Armut als akutes gesellschaftliches Problem fordert die Träger Kultureller Bildung heraus, ihren Beitrag zu leisten. Ausgehend von einem weiten Kulturbegriff und fußend auf dem Verständnis von Kultureller Bildung als Allgemeinbildung werden im vorliegenden Band Wege aufgezeigt, sich in gesellschaftliche Entwicklungen mit den der Kulturellen Bildung eigenen Mitteln und Methoden einzumischen und zu einer „Kultur des Aufwachsens“ beizutragen. ISBN 3-924407-61-4 (2000) 2,50 Euro.

# >> WEITER GEHEN

## 51 MITGLIEDSVERBÄNDE IN DER BKJ

### KUNST UND MUSEEN

**Bund Deutscher Kunstzrzieher (BDK) –  
Fachverband für Kunstpädagogik**  
bdk@BundDeutscherKunsterzieher.de  
www.bdk-online.info

**Bundesverband Deutscher Kinder- und Jugendmuseen**  
info@bv.kindermuseum.de, www.bv-kindermuseum.de

**Bundesverband Museumspädagogik**  
c/o Landesstelle für die nichtstaatlichen Museen  
kunz-ott@gmx.de, www.museumspaedagogik.org

### BUNDESAKADEMIEN

**Akademie Remscheid für musische Bildung  
und Medienerziehung (ARS)**  
info@akademieremscheid.de  
www.akademieremscheid.de

**Bundesakademie für musikalische Jugendbildung**  
sekretariat@bundesakademie-trossingen.de  
www.bundesakademie-trossingen.de

### INTERDISZIPLINÄRE KULTURARBEIT

**Bundesverband Kulturarbeit  
in der evangelischen Jugend (BKA)**  
info@bka-online.org, www.bka-online.org

### JUGENDKUNSTSCHULE

**Bundesverband der Jugendkunstschulen  
und kulturpädagogischen Einrichtungen (BJKE)**  
info-bjke@bjke.de, www.bjke.de

### LANDESVEREINIGUNGEN

**LAG Soziokultur und Kulturpädagogik Rheinland-Pfalz**  
Fon: 0261.982 11 50, www.kulturbuero-rlp.de

**LKJ Baden-Württemberg**  
projektbuero@lkjbw.de, www.lkjbw.de

**LKB Bayern (LKB:BY)**  
info@lkb-by.de, www.lkb-by.de

**LKJ Berlin**  
cornelia.schuster@lkj-berlin.de, www.lkj-berlin.de

**LKJ Brandenburg**  
Fon 0331.748 23 32, lkjb@gmx.de

**LKJ Mecklenburg und Vorpommern**  
info@lkj-mv.de, www.lkj-mv.de

**LKJ Niedersachsen**  
info@lkjnds.de, www.lkjnds.de

**LKJ Nordrhein-Westfalen**  
LKJ-NRW@t-online.de, www.lkj-nrw.de

**LKJ Sachsen**  
info@lkj-sachsen.de, www.lkj-sachsen.de

**LKJ Sachsen-Anhalt**  
lkj@jugend-lsa.de, www.jugend-lsa.de/lkj

**LKJ Schleswig-Holstein**  
lkj@lkj-sh.de, www.lkj-sh.de

**LKJ Thüringen**  
gflkj@lkjthueringen.de, www.lkjthueringen.de

### LITERATUR

**Arbeitskreis für Jugendliteratur (AKJ)**  
info@jugendliteratur.de, www.jugendliteratur.org

**Internationale Jugendbibliothek (IJB)**  
presse@ijb.de, www.ijb.de

**Stiftung Lesen**  
mail@stiftunglesen.de, www.stiftunglesen.de

### MEDIEN

**Bundesverband Jugend und Film (BJF)**  
mail@bjf.info, www.bjf.info

**Bundesweites Schülerfilm- und Videozentrum**  
info@up-and-coming.de, www.up-and-coming.de

**Deutscher Verband für Fotografie (DVF)**  
www.jungfotografen.de

**Förderverein Deutscher Kinderfilm (FDK)**  
kinderfilm@kinderfilm.info  
www.foerdereverein-kinderfilm.de

**Gesellschaft für Medienpädagogik  
und Kommunikationskultur (GMK)**  
gmk@medienpaed.de, www.gmk-net.de

**Kinder und Jugendfilmzentrum  
in Deutschland (KJF)**  
info@kjf.de, www.kjf.de

**Vision Kino**  
info@visionkino.de, www.visionkino.de

### MUSIK

**Arbeitskreis für Schulmusik (AFS)**  
Juergen.terhag@gmx.de, www.afs-musik.de

**Arbeitskreis Musik in der Jugend (AMJ)**  
amjmusikinderjugend@t-online.de  
www.amj-musik.de

**Bundesvereinigung Deutscher  
Orchesterverbände (BDO)**  
info@orchesterverbaende.de  
www.orchesterverbaende.de



## >> WEITER GEHEN

### **Deutsche Bläserjugend**

info@deutsche-blaeserjugend.de  
www.deutsche-blaeserjugend.de

### **Deutscher Musikrat (DMR)**

generalsekretariat@musikrat.de, www.musikrat.de

### **Internationaler Arbeitskreis für Musik (iam)**

iam-ev@t-online.de, www.iam-ev.de

### **Jeunesses Musicales Deutschland (JMD)**

weikersheim@jeunessesmusicales.de  
www.jeunessesmusicales.de

### **Jugend im Bund Deutscher Zupfmusiker**

grimminger@bdz-online.de, www.bdz-online.de/jbdz

### **Verband deutscher Musikschulen (VdM)**

vdm@musikschulen.de, www.musikschulen.de

### **Werkgemeinschaft Musik**

geschaeftsstelle@werkgemeinschaft-musik.de  
www.werkgemeinschaft-musik.de

### **SPIEL UND ZIRKUS**

#### **Bundesarbeitsgemeinschaft Zirkuspädagogik**

info@bag-zirkus.de, www.bag-zirkus.de

#### **Bundesarbeitsgemeinschaft der Spielmobile**

bag@spielmobile.de, www.spielmobile.de

### **THEATER**

#### **Arbeitskreis der Landesarbeitsgemeinschaften Spiel und Theater (ALS)**

handwerg@bag-online.de, www.bag-online.de

#### **ASSITEJ - Sektion Bundesrepublik Deutschland**

assitej@kjtz.de, www.assitej.de

#### **Bund Deutscher Amateurtheater (BDAT)**

bdat-@t-online.de, www.bdat.info

#### **Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater**

info@bag-online.de, www.bag-online.de

#### **Bundesverband Darstellendes Spiel (BVDS)**

c/o Schultheater Studio Frankfurt  
info@bvds.org, www.bvds.org

#### **Bundesverband Theaterpädagogik (BuT)**

but@netcologne.de, www.butinfo.de

#### **Katholische Arbeitsgemeinschaft**

#### **Spiel und Theater (KAST)**

info@kast-theaterforum.de, www.kast-theaterforum.de

#### **Kinder- und Jugendtheaterzentrum**

#### **in der Bundesrepublik Deutschland (KJTZ)**

zentrum@kjtz.de, www.kjtz.de

### **TANZ**

#### **Deutscher Bundesverband Tanz (DBT)**

info@dbt-remscheid.de, www.dbt-remscheid.de

## KULTURELLE BILDUNG IM ABONNEMENT

Ja, ich möchte „Kulturelle Bildung“ für ein Jahr (2 Ausgaben) ab dem Monat ..... 2009 direkt geliefert bekommen.  
Eine automatische Verlängerung des Abonnements erfolgt nicht.

**Privat-Abo** /// 2 Hefte/Jahr, Preis: 7,20 Euro/Jahr, inkl. Porto und Versand

**Geschenk-Abo** /// 2 Hefte/Jahr, Preis: 7,20 Euro/Jahr, inkl. Porto und Versand

**Geschäfts-Abo** /// 5 Hefte/Ausgabe, 10 Hefte/Jahr, Preis: 36,00 Euro, inkl. Porto und Versand

Einrichtung .....

Name, Vorname .....

Straße, Hausnummer .....

PZL, Wohnort .....

Fon .....

Fax .....

E-Mail .....

### Zahlungsarten

Einzugsermächtigung .....

Konto-InhaberIn .....

Bank .....

BLZ .....

Kto.-Nr. ....

Barzahlung .....

Rechnung .....

### Ich möchte „Kulturelle Bildung“ verschenken an

Name, Vorname .....

Straße, Hausnummer .....

PLZ, Wohnort .....

Die BKJ garantiert das Recht, dieses Abonnement innerhalb von 14 Tagen schriftlich zu widerrufen.

Sie halten die Stärkung sozialer und kreativer Kompetenzen des Einzelnen für wichtig? Die BKJ und ihre 51 Mitgliedsverbände setzen sich dafür ein, Angebote aller Kultursparten wie Bildende Kunst, Tanz, Spiel und Theater, Musik, Zirkus, Literatur und Medien für jeden Menschen von Anfang an zugänglich zu machen. Denn: Kultur öffnet Welten. Unterstützen Sie die Arbeit der BKJ!



Erhältlich im Buchhandel!  
BKJ Schriftenreihe Kulturelle Bildung  
ISBN 978-3-86736-034-0  
14,80 Euro

## IMPRESSUM

**Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e. V.**  
Küppelstein 34, 42857 Remscheid, Fon 02191.79 43 90, Fax 02191.79 43 89  
info@bkj.de www.bkj.de

**BKJ Projektbüro Berlin – Freiwilliges Engagement**  
Mühlendamm 3, 10178 Berlin, Fon 030.24781111, Fax 030.24781113  
fsjkultur@bkj.de www.fsjkultur.de www.kek-projekt.de

**Redaktion:** Kirsten Witt, Helga Bergers

**V.i.S.d.P.** Prof. Dr. Max Fuchs

**Autoren/innen dieser Ausgabe:** Max Fuchs, Tom Braun, Mathias Grünewald, Petra Wollny, Erich Schriever, Sari Salovaara, Monika Wagner, Heinz-Jürgen Stolz, Peter Barthelheimer, Kerstin Hübner, Hans-Jürgen Palme, Susanne Upmeier, Eva-M. Oehrens

**Fotografie und Illustration:** BKJ, Maya Hässig, photocase.com, Marika Ferger, Anne Schärflin, Christoph Seelbach, Mathias Grünewald, Michael Bause, Schlesische 27, Stiftung Lesen, Akademie Remscheid und Friederike Thebbe (Illustration)

**Gestaltung:** Maya Hässig, luxsiebenzwo.de

**Druck:** Druckhaus Süd, Köln

**Bankverbindung:** Sparkasse Remscheid, Konto-Nr.: 30 46, BLZ: 340 500 00

**ISSN:** 1866-8178

2. Jg., Heft 2-2008

Copyright 2008 für alle gestalteten Anzeigen, Beiträge und Entwürfe sowie der gesamten grafischen Gestaltung liegt bei der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e. V. Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, Aufnahme in Online-Dienste und Internet, Vervielfältigung auf Datenträger wie CD-ROM etc., auch auszugsweise, nur nach vorheriger schriftlicher Zustimmung der Herausgeberin.

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich Kürzungen eingereicherter Beiträge vor. Es gelten die Allgemeinen Geschäftsbedingungen. Gerichtsstand ist Remscheid.

„Kulturelle Bildung“ erscheint zweimal jährlich und kann zu einem Preis von 4 Euro, im Abonnement für 7,20 Euro (2 Ausgaben) über die BKJ bezogen werden.

**Thema der nächsten Ausgabe:** Schulentwicklung mit Kunst und Kultur.



**Bundesvereinigung  
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.**

gefördert vom:



**Bundesministerium  
für Familie, Senioren, Frauen  
und Jugend**