

ALLES NUR EIN ZUFALL?! | Das Recht auf kulturelle Teil- habe

Elke Josties

Zusammenfassung | Die Autorin diskutiert aktuelle fachliche Diskurse zu kultureller Bildung und geht hierbei von einer biographischen Fallstudie aus. Ihr Fokus liegt auf der Frage, wie insbesondere Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen einen Zugang zu Kunst und Kultur, in diesem Fallbeispiel zum Musizieren, finden und welche Rolle dabei Soziale Kulturarbeit, Jugendkulturarbeit und Nicht-Regierungsorganisationen wie zum Beispiel Selbstorganisationen von Migrantinnen und Migranten spielen können.

Abstract | With reference to a biographical case study, this article discusses current professional discourses on cultural education. The emphasis is on the question of how socially disadvantaged children and young people can gain access to art and culture, in this particular example to making music. In this context the author further highlights possible roles of social work, youth culture work and non-governmental organizations like, for example, migrants' organizations.

Schlüsselwörter ► Jugendarbeit

- kulturell
- Bildung
- musische Erziehung
- benachteiligter Jugendlicher

Einleitung | „Kultur macht stark“ lautet das Motto der aktuellen Kampagne der „Bündnisse für Bildung“ in Deutschland.¹ Der „Hype“ um kulturelle Bildung und die Versprechungen ihrer Wirksamkeit – wer möchte schon schwach sein oder bleiben – sind größer denn je. Im breiten bis unüberschaubaren Feld der kulturellen Bildung sammeln sich Akteure mit zum Teil sehr unterschiedlichen Profilen aus den Bereichen der außerschulischen kulturellen Bildung, der schuli-

1 <http://www.buendnisse-fuer-bildung.de/>

2 Die Kulturelle Bildung wird in Deutschland besonders stark durch die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKJ) und ihre zahlreichen Mitgliederverbände sowie durch Initiativen der Kulturpolitischen Gesellschaft und des Deutschen Kulturrats geprägt.

schen kulturellen Bildung, der etablierten Kulturstätten, freischaffende Künstlerinnen und Künstler sowie Vertreterinnen und Vertreter der Kultur-, Bildungs- und Jugendpolitik (Bockhorst 2012).² Kulturelle Bildung findet auch im Kontext Sozialer Arbeit statt, zu ihrem Kernbereich gehört die Kinder- und Jugendarbeit (Hill 2012, S. 741).³

Bemerkenswert ist, dass sich ausgerechnet in Zeiten des Booms von kultureller Bildung der Experimenterraum für kulturelle Eigeninitiativen verringert: Viele jugendkulturelle Szenen und Projekte und freie Träger der Sozialen Kulturarbeit kämpfen trotz der neuen Förderprogramme um ihre ökonomische Existenz. Ihre Projekte der Sozialen Kulturarbeit beziehungsweise Jugendkulturarbeit sind verstärkt unter Legitimationsdruck geraten. Alte Ressentiments werden bedient, wenn populäre Ästhetik und jugendkulturelle Praktiken zuweilen immer noch – ausgehend „von einem engen, normativen Kunst- und Kulturverständnis“ (Hill 2012, S. 742) – als minderwertig beargwöhnt werden. Insbesondere niedrigschwellige Angebote werden vor allem vonseiten der Kulturschaffenden aus etablierten Kulturstätten und der freischaffenden Künstlerinnen und Künstler pauschalisierend als dilettantisch bezeichnet, ungeachtet der Qualität elementarer ästhetisch-kultureller Bildung (Jäger; Kuckermann 2004, S. 63 f.). Geht es da um Distinktion und die Sicherung professionellen Terrains?

Schließlich wird die Gefahr der Funktionalisierung von Kunst und Kultur im Kontext der Sozialen Arbeit kritisiert – der „Eigenwert ästhetischer Erfahrungsprozesse [könnene] für pädagogische/therapeutische Zwecke instrumentalisiert werden“ (ebd., S. 56). Von der Warte der Sozialen Arbeit aus wiederum wird der Verdacht gehegt, die Fokussierung auf „Kultur in sozialen Feldern“ lenke von der gesellschaftlichen Verantwortung für soziale Probleme ab. Und schließlich gibt es die Auseinandersetzung um das Verständnis von Kultur – handelt es sich um einen der legitimen Kultur verpflichteten Begriff, um das Konzept Soziokultur oder um ein differenzierteres Verständnis von im steten Wandel begriffenen globalen Kulturen beziehungsweise von Transkulturalität?

3 „Soziale Kulturarbeit“ und „Jugendkulturarbeit“ werden im Handbuch Kulturelle Bildung begrifflich nur selten erwähnt. Es entsteht der Eindruck, sie seien unter den Begriff „Kulturelle Bildung“ zu subsumieren“.

Diese und viele weitere Themen und Fragen, denen sich Soziale Kulturarbeit stellen muss, lassen sich hier nur exemplarisch vertiefen. Aktuelle fachliche Diskurse werden im Folgenden ausgehend von einer biographischen Fallstudie – einem Interview mit einem jungen Erwachsenen namens *Ahmed*⁴ – diskutiert. Der Fokus liegt auf der Frage, wie insbesondere Kinder und Jugendliche in beteiligten Lebenslagen einen Zugang zu Kunst und Kultur, in diesem Fallbeispiel zum Musizieren, finden und welche Rolle dabei Soziale Kulturarbeit, Jugendkulturarbeit und Nicht-Regierungsorganisationen (NGO) wie zum Beispiel Selbstorganisationen von Migrantinnen und Migranten spielen können.

Soziale Exklusion und kulturelle Teilhabe-(un)gerechtigkeit | „Ja, also das war alles Zufall“, so leitete Ahmed seine Geschichte über seinen Einstieg ins Musizieren ein. Erst im Alter von 16 Jahren entdeckte er zufällig dank eines Schulworkshops in einem Jugendkulturzentrum seine Begeisterung für das Musizieren und begann Musikinstrumente spielen zu lernen.

Wieso war für *Ahmed* der Zugang zum Musizieren ein bloßer Zufall? Um welchen Zufall handelte es sich? Warum begann *Ahmed* nicht schon in jüngerem Alter zu musizieren? „Jeder hat das Recht, am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, sich an den Künsten zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Errungenschaften teilzuhaben“, so lautet die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Artikel 27, Absatz 1. aus dem Jahr 1948⁵. Ist in Deutschland die Teilhabe am kulturellen Leben der Gemeinschaft gewährleistet – können sich alle an den Künsten erfreuen? Welches kulturelle Leben welcher Gemeinschaften ist gemeint und an welchen Künsten kann man sich erfreuen?

„Ich hatte von Musik keine Ahnung“, erzählte *Ahmed*. Er wurde 1989 als Kind einer Familie mit türkischer Migrationsgeschichte in Berlin geboren. In seiner Herkunftsfamilie spielte bisher niemand ein Musikinstrument. *Ahmed* stammt aus einer Familie, in der musikalische Bildung nicht von vorrangigem Interesse ist.

⁴ Das Interview mit dem 21-jährigen jungen Erwachsenen, der den anonymisierten Namen *Ahmed* erhält, wurde im Jahr 2011 im Rahmen einer euro-mediterranen Jugendforschungsstudie zum Thema „Soziale, kulturelle und politische Partizipationschancen Jugendlicher“ geführt (Jostes 2012).

⁵ <http://www.un.org/depts/german/grunddok/ar217a3.html>

In Deutschland gibt es ein Problem der Förderung von Kindern aus bildungsbenachteiligten Familien. Seit PISA 2000 und weiteren nationalen wie international vergleichenden Bildungsstudien zeigt sich bis heute: Bildung in Deutschland reproduziert soziale Ungleichheit, insbesondere für Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien, darunter viele mit Migrationshintergrund: „Die [inklusive] Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gelingt in Deutschland nicht“ (GEW 2006, Sliwka 2012).

Ein weiterer problematischer Aspekt ist, dass Jugendliche aus Familien mit Migrationsgeschichte mit Diskriminierung und Rassismus konfrontiert sind. Auch im Kontext kultureller Bildung werden sie oftmals pauschalierend und diskriminierend als „bildungferne“ beziehungsweise schwer zu erreichende Zielgruppe definiert. Vor dem Hintergrund solcher Diskurse werden bei Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund nicht deren Ressourcen und Potenziale als (trans-)kulturelle Grenzgängerinnen und -gänger betont, sondern ihre Defizite bezogen auf ein mehrheitsdeutsches Kulturverständnis. Dieses stigmatisierende Grundverständnis dominiert nach wie vor die Praxis kultureller Bildung. Wenn Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte ausdrücklich als Zielgruppe in kulturelle Projekte einbezogen werden, besteht die Gefahr eines kulturalisierenden Blicks auf sie, des „othering“ und damit einer „inklusiven Exklusion“ (Stoffers 2012).

Ästhetisch-kulturelle Bildung von Anfang an – der Auftrag der Kindertagesstätten | Es war kein Zufall, dass *Ahmed* der Zugang zum Musizieren im Kindesalter verwehrt blieb. In den späten 1980er- und frühen 1990er-Jahren, in der Zeit, als *Ahmed* Kind war, wurde musikalische Frühförderung in seiner Kindertagesstätte nicht angeboten.

In den deutschen Kindertagesstätten war viele Jahre lang der Bereich der ästhetisch-kulturellen Bildung, so auch der musikalischen Förderung vernachlässigt worden. Das Problem mangelnder Musikförderung ist in Deutschland ein bildungspolitisches und somit strukturelles. In der UN-Kinderrechtskonvention, die von Deutschland 1992 unterzeichnet wurde und bis 2010 unter ausländerrechtlichen Vorbehalten stand, heißt es: „Die Vertragsstaaten achten und fördern das Recht des Kindes auf volle Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben und

fördern die Bereitstellung geeigneter und gleicher Möglichkeiten für die kulturelle und künstlerische Betätigung sowie für aktive Erholung und Freizeitbeschäftigung.⁶ Deutschland hat erheblichen Nachholbedarf.

Erst in den Jahren seit 2000 wurde der öffentlichen Früherziehung verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt (Reinwand 2012). Dies hängt mit der Akademisierung der fröhkindlichen Pädagogik und den Bildungsdebatten um die Notwendigkeit elementarer ästhetisch-kultureller Bildung in Kindertagesstätten zusammen. Innerhalb der Erziehungswissenschaften wird die fröhkindliche ästhetische Bildung auch in der vorsprachlichen Entwicklungshase zunehmend erforscht. Dabei geht es nicht nur um die intergenerative Vermittlung von Kulturgütern und -traditionen und Teilhabe zum Beispiel an frühmusikalischer Erziehung, sondern vielmehr um ästhetisch-sinnliche Wahrnehmungsschulung beziehungsweise um Persönlichkeitsbildung durch ästhetische Erfahrungen (Dietrich u.a. 2012, S. 76 ff.). Im Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt wird Musik als einer von sieben zentralen Bildungsbereichen benannt (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport von Berlin 2004). Die Konzeption und Realisierung einer inter- und transkulturellen Frühförderung steckt jedoch noch in den Anfängen.

Kommunale Musikschulangebote – nicht für Kinder aus benachteiligten Familien | Der Besuch der kommunalen Musikschule war für Ahmed und seine Familie keine Option gewesen – die Musikschule war ihnen erstens nicht bekannt, zweitens zu teuer und drittens gar nicht von Interesse.

Der Anteil an Musikschülerinnen und -schülern aus Familien, die auf staatliche Unterstützung angewiesen sind, beträgt in einer Musikschule wie Berlin-Neukölln nur drei Prozent (Spangenberg 2010). Für sie gibt es zwar eine Ermäßigung der Musikschulbeiträge um 50 Prozent, doch scheint dies ihren Anteil nicht zu erhöhen. Das Problem der mangelnden Teilhabegerechtigkeit in der kulturellen Bildung lässt sich am Beispiel des kürzlich eingeführten „Bildungspakets“ verdeutlichen. „Neue Zukunftschancen für 2,5 Millionen Kinder und Jugendliche“, heißt es im soge-

⁶ http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/Aktionen/Kinderrechte18/UN-Kinderrechtskonvention.pdf

nannten Bildungspaket⁷, das bisher jedoch schlecht angenommen wird. Zehn Euro monatlich reichen bei Weitem nicht aus, um die Kosten des Besuchs einer Musikschule zu decken, kritisiert die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKJ 2012). Zudem wird dieses Geld eher in den Nachhilfeunterricht oder die Schulspeisung investiert. Kinder und Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Familien sind in Projekten der kulturellen Bildung trotz deren Aufwind seit den 2000er-Jahren nach wie vor unterrepräsentiert.⁸ Maedler prägte, leider treffend, den Begriff der kulturellen „TeilhabeNichtse“ (Maedler 2008).

Kultur für alle – welche Kulturen? | Die Schwierigkeiten des Zugangs zu kultureller Bildung sind jedoch nicht nur ökonomisch begründet. Es gibt in den weniger gebildeten Bevölkerungsgruppen eine mangelnde Kenntnis und Akzeptanz von Bildungseinrichtungen wie den Musikschulen. Musik und andere Künste gelten nach wie vor als Luxusgut, in das zu investieren weniger lohnt. Ebenso ist das Interesse an den Angeboten selbst, beispielsweise der klassischen Musikausbildung, eher gering. Dies hat auch damit zu tun, dass Musik und andere Künste gesellschaftliche Funktionen haben. So dient das kulturelle Habitusmerkmal, Kennerin oder Kenner klassischer Musik zu sein, dem Distinktionsgewinn. Diejenigen Bevölkerungsgruppen, die mit der sogenannten legitimen Kultur weniger vertraut sind, spüren intuitiv, dass sie ausgeschlossen sind. Entsprechend grenzen sie sich ab und favorisieren populäre (Musik-)Kulturen (Bourdieu 1984, S. 64 ff.).

Musikschulen zum Beispiel bieten zwar mittlerweile ein breiteres Repertoire als die Förderung der sogenannten Klassik an, dennoch tun sie sich schwer, kulturellen Wandel nachzuvollziehen und die musikalische inter- und transkulturelle Vielfalt anzuerkennen und in ihren Angeboten zu berücksichtigen (Jank 2010). Soziale Exklusion und fehlende Chancengerechtigkeit für die Teilhabe an kultureller Bildung sind noch heute eine Herausforderung (Fonds Soziokultur

⁷ Das Bildungspaket ist eine Fördermaßnahme des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales, mit der sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche in den Bereichen Schule, Kultur und Sport gezielt unterstützt werden sollen (<http://www.bildungspaket.bmas.de/>).

⁸ Bemerkenswerte Ausnahmen sind die beiden Projekte „Jedem Kind ein Instrument“ im Ruhrgebiet und in Hamburg (<http://www.jeki-forschungsprogramm.de/>).

e.V. 2010), obwohl bereits vor gut 30 Jahren in der Bundesrepublik der kultur- und gesellschaftspolitische Anspruch einer „Kultur für alle“ (Hoffmann 1979) formuliert wurde und seit den 1980er-Jahren soziokulturelle Projekte entstanden und vermehrt gefördert wurden.

Jugendkulturarbeit – (Experimentier-)Räume und Ressourcen für jugendkulturelle Aktivitäten | Jugendbewegungen boten seit Beginn des letzten Jahrhunderts Freiräume, in denen sich Jugendliche auch jenseits von (schul-)pädagogischer Einflussnahme kreativ entfalten konnten. Gerade in der Musik gab es eine wechselhafte und vielfältige Tradition und noch heute prägen unterschiedliche, mittlerweile häufig globalisierte Jugendszenen die kulturellen Praktiken Jugendlicher. Die Freiräume erwiesen und erweisen sich als zwiespältig, gab es doch immer auch eine politische und kommerzielle Vereinnahmung von Jugendkulturen. Jugendkulturarbeit bietet jugendkul-turellen Szenen Raum und Ressourcen für selbstbestimmte kulturelle Aktivitäten jenseits von Kommerz und Ideologie. Sie ist eine spezifische Ausprägung der sogenannten „offenen Jugendarbeit“, die in den 1980er-Jahren ihren Ausgang nahm und seit den 1990ern insbesondere in urbanen Regionen starke Verbreitung findet. Ziel war und ist es, die Angebote der Jugendarbeit durch profilierte künstlerisch-gestalterische Angebote attraktiver zu machen und jugendliche Eigenaktivitäten anzuregen (Josties 2010).

Das Jugendkulturzentrum (kurz Jukuz), das Ahmed zum Zeitpunkt des Interviews bereits seit fünf Jahren als junger Musiker nutzte, gibt ein Beispiel hierfür: Es ist ein großes kommunales Zentrum in freier Trägerschaft, das unterschiedliche Bereiche der Jugendkultur- und Medienarbeit unter einem Dach vereint. Schwerpunkt sind Angebote der Musikförderung, die Jugendliche eigeninitiativ und selbstbestimmt nutzen können (Musik- und Bandproberäume, Musikanleitung, Tontechnik, Vermittlung von Auftritten). Daneben gibt es seit Jahren Workshops in Kooperation mit Schulen und mobile Angebote der Musikförderung.

Diese und ähnliche Formen der Jugendkulturarbeit wurden bereits seit den späten 1980er-Jahren praktiziert und weiterentwickelt. Mitte der 1990er-Jahre machte sich jedoch die ökonomische Krise bemerkbar und es wurden viele, vor allem kleine Projekte der Sozialen Kulturarbeit und der Jugendkulturarbeit

aus vorgeschobenen Sparzwängen gekürzt, auch wenn sie bei ihren Zielgruppen starken Zuspruch fanden.⁹ Dieser ökonomische Druck hält an und wird neuerdings trotz oder gerade wegen dem Aufwind kultureller Bildung durch einen Zuwachs an Akteuren und Konkurrenz im Handlungsfeld von kultureller Bildung verstärkt.

Kulturelle Bildung in kommunalen Bildungsnetzwerken – Kooperationen mit Schulen |

Ausgangspunkt aktueller Diskurse um kulturelle Bildung ist die zentrale Erkenntnis, dass Schule (neuerdings die Ganztagschule) als Ort der Kulturvermittlung die größte Institution der kulturellen Bildung ist und zumindest bis zum zehnten Schuljahr alle Kinder und Jugendlichen erreicht. Künstlerische Bildung soll als Teil der allgemeinen Bildung an Schulen sowohl im schulfachlichen Unterricht (an Grundschulen und Sekundarschulen ist dies bisher selten der Fall) als auch in Kooperationsprojekten mit außerschulischen Partnern der kulturellen Bildung, die seit dem Pisa-Schock starken Zuspruch finden, gewährleistet werden. Neuerdings sind auch Kindertagesstätten an solchen Kooperationsprojekten beteiligt. Dies entspricht dem Trend zur Entwicklung kommunaler Bildungslandschaften. „Um groß zu werden, braucht man als Kind ein ganzes Dorf“ (Enderlein 2009, S. 159) ist in diesem Kontext ein vielzitiertes altes afrikanisches Motto. Es geht darum, nicht mehr dem Zufall zu überlassen, welche Chancen Kinder und Jugendliche haben.

Was Ahmed als „zufällige Begegnung“ erlebte, war Teil der Konzeption von Jugendkulturarbeit in Kooperation mit Schulen. Der Schlüssel zur Anregung von Ahmeds musikalischer Praxis war, dass seine Sekundarschule, eine Hauptschulklass, mit dem benachbarten Jugendkulturzentrum kooperierte und dort einen einwöchigen Bandworkshop besuchte. So entdeckte Ahmed sein Interesse am Musizieren.

„Jugendkulturarbeit bietet Schülern Entwicklungs- und Lernchancen, die Schule so nicht eröffnen kann. [...] [Sie] sollte ihr deutlich von Schule unterschiedenes Profil wahren und sich nicht lediglich für innerschulische Zwecke instrumentalisieren lassen!“ (Josties 2007, S. 73 f.). Die qualitative Stärke von Angeboten der Jugendkulturarbeit liegt darin, dass ein hohes Maß an individueller Förderung und an Partizipation

⁹ <http://jugendverschwindet.blogspot.de/category/allgemein/>

der Jugendlichen möglich wird. Jugendliche können über den begrenzten Zeitraum von Schulprojekten hinausgehend kontinuierlich und nachhaltig Angebote der Musikförderung nutzen und dabei ihr eigenes Profil entwickeln.

Ahmed interessierte sich im Anschluss an den Schulworkshop zunächst für niedrigschwellige Angebote der offenen Musikförderung des Jugendkulturzentrums, dann für Unterrichtsangebote an Musikinstrumenten und Angebote im Bandförderbereich. Außerdem nutzte er Auftrittsmöglichkeiten im Jugendkulturzentrum, im Stadtteil und auch überregional.

Selbstbildungsprozesse – Potenziale inter- und transkulturneller Prozesse | Entscheidend für Ahmeds musikalische Weiterentwicklung war das Angebot einer selbstorganisierten türkischen Musikschule, die im Jugendkulturzentrum angesiedelt war. Diese Musikschule bot dank kommunaler Fördergelder unentgeltlichen Unterricht an der Saz an. Die Fördergelder sind mittlerweile gestrichen. Aber Ahmed konnte noch mehrere Jahre vom Sazunterricht bei seinem Lehrer Emre profitieren. Er erzählte: „Die Saz habe ich bei Emre im Jukuz spielen gelernt. Er spielt seit gut zwanzig Jahren Saz. Und das bringt er einem bei. Und da war ich einmal zufälligerweise dabei, wollte es mir mal anhören, weil es halt schon interessant war, und dann bin ich dazu gekommen, auch Saz zu spielen.“ Immer wenn Ahmed im Sazunterricht bei Emre neue Stücke spielen gelernt hatte, gab er seinen Eltern ein kleines Hauskonzert – „Das fanden meine Eltern auch sehr schön“, berichtete Ahmed nicht ohne Stolz.

Ahmed hatte nun ein Musikinstrument entdeckt, das ihm persönlich und der kulturellen Identität seiner Herkunftsfamilie vertraut ist und viel bedeutet. Die Saz ist sein „Schlüssel zur Musik“, während andere Kinder ähnlicher Herkunft ihren Schlüssel zur Musik im HipHop oder in der klassischen Musik finden mögen. Ahmed blieb hoch motiviert, sich an seinem Musikinstrument weiterzuentwickeln. Die Hemmschwelle, den Zugang zum Sazspielen zu finden, war im Jugendkulturzentrum dank des kulturell vielfältigen Musikangebots gering. Und es bot sich Ahmed auch die Chance der Weiterentwicklung.

Seit nunmehr drei Jahren spielt Ahmed zusammen mit der Band Ska Oriental. Diese Band, ehemals eine reine Mädchenband mit acht Mitgliedern aus Familien mit

und ohne Migrationsgeschichte, entstand vor sieben Jahren dank der gendersensiblen Musikförderung des Jugendkulturzentrums. Der Einstieg in die Band Ska Oriental war für Ahmed nicht selbstverständlich. Seine Geschichte begann mit einer aus seiner Sicht zufälligen Begegnung. Ahmed hörte der Band beim Proben zu. Ihm gefiel die Musik und er fragte die Mädchen, ob er mitspielen könne. Nach einigen Diskussionen wurde er aufgenommen, vor allem, weil die Saz sehr gut zum musikalischen Konzept der Band passte.

Ahmeds Eintritt bedeutete für die Geschichte der Band einen personellen wie musikalischen Einschnitt. Ahmed hat nicht nur ein anderes Geschlecht als die anderen Bandmitglieder, er besitzt als einziger Hauptschulabsolvent eine andere schulische Sozialisation und er brachte ein traditionelles orientalisches Musikinstrument mit ein. Ahmed meinte, er habe noch nie Ska gemischt mit dem Spiel einer Saz gehört: „Das ist schon eine ganz komische Mischung, aber irgendwie toll“, kommentierte er. Gerade diese besondere musikalische Mischung beziehungsweise der Cross-over macht den Reiz und identitätstiftenden Charakter der Band für ihre Mitglieder aus. Bei ihren Auftritten im Stadtteil und auch überregional bezieht die Band politisch Stellung, wenn sie zum Beispiel bei Veranstaltungen gegen Rassismus oder zur Unterstützung von NGOs spielt.

Das wichtigste Zeichen jedoch setzt die Band, indem sie realisiert, was ansonsten nicht selbstverständlich scheint: Junge Frauen sind an allen Musikinstrumenten vertreten und die Zusammensetzung der Band spiegelt die soziale, ethnische und kulturelle Diversität Berlins wider. Sophie, ein Bandmitglied, drückte es so aus: „Dass wir es irgendwie gar nicht groß ansprechen, sondern einfach machen und zeigen, das geht auch.“ Im Sinne von Transkulturalität ist das Qualitätskriterium für innovative Kulturprojekte die Frage nach dem Potenzial kultureller Bildung, stereotype Bilder aufzubrechen sowie hybride und kreative Ausdrucksformen zu entwickeln. Ahmeds Band gibt hierfür ein Beispiel.

Hochkonjunktur der kulturellen Bildung – Qualitätssteigerung und Gefahren | Deutschlandweit hat kulturelle Bildung eine Aufwertung erfahren und es werden überregionale wie regionale Förderprogramme aufgelegt. In Berlin entwickelte der Senat im Jahr 2008 ein ressortübergreifendes

Rahmenkonzept für kulturelle Bildung, das darauf zielt, die Potenziale von Schule, Jugend und Kultur insbesondere für Kinder und Jugendliche auszubauen. Die unterschiedlichen Akteure kultureller Bildung sollen besser vernetzt werden und zusammenarbeiten und die Qualität der kulturellen Bildung soll gesichert und verbessert werden. Dafür werden durch den eigens eingerichteten Projektfonds Kulturelle Bildung öffentliche Fördermittel vergeben. Die konzeptionelle und strukturelle Sicherung kultureller Bildung ist an sich zu begrüßen, sie funktioniert jedoch leider nicht in allen Bereichen. Der Konkurrenzkampf um Zielgruppen und die Fördermittel in Berlin ist hart geworden. Schließlich dient das Feld der kulturellen Bildung auch der Förderung beziehungsweise Existenzsicherung freischaffender Künstlerinnen und Künstler, die diesen Markt für sich entdecken. Nicht alle von ihnen sind didaktisch ausgewiesen.

Etablierte Kulturstätten engagieren sich zunehmend in der kulturellen Bildung und entwickeln Bildungspartnerschaften mit Schulen. Finanzstarke Firmen und Stiftungen unterstützen kulturelle Bildung und nutzen sie für Werbezwecke und Imagepflege. In der Tradition von „Kultur für alle“ ist es begrüßenswert, dass vonseiten der etablierten und renommierter Kulturschaffenden endlich mehr Engagement in die sogenannte Kulturvermittlung geht (Mandel 2005), doch ein Dilemma ist es, wenn bereits langfristig und nachhaltig arbeitende kleine Initiativen und Träger der kulturellen Bildung, seien es Orte und Projekte der Jugendkulturarbeit, der Sozialen Kulturarbeit oder der Selbstorganisationen von Migrantinnen und Migranten, in den Hintergrund treten und unter Existenzdruck geraten.

Zeitgleich mit solchen aus der kontinuierlichen Praxis der Jugendkulturarbeit beziehungsweise kulturellen Bildung entwickelten Kooperationsprojekte mit Schulen erfuhren Projekte wie die Education-Projekte der Berliner Philharmoniker besondere Anerkennung, wie die überwältigende Resonanz auf den Film „Rhythm is it“ im Jahr 2004 zeigte. Es schien, als habe es zuvor kulturelle Bildung noch nicht gegeben. An diesem Beispiel wurde diskutiert, dass und wie Jugendliche aus sozial benachteiligten Verhältnissen zu klassischer Musik tanzen lernen können und welche Entwicklung sie dabei durchlaufen. Interessant war die öffentliche Resonanz auf den Film und die Debatte um die unterschiedlichen Rollen der Betei-

ligen: die des Künstlers *Royston Maldoom*, der stark leistungsorientiert und fordernd mit den Jugendlichen arbeitete, und die der Lehrkräfte, die ihre Schülerinnen und Schüler in manchen Momenten verständnisvoll vor Überforderung schützen wollten. Im Vergleich zu den Künstlerinnen und Künstlern erfuhren die Pädagoginnen und Pädagogen herablassende Kommentierung (Pech 2005). Bei der Außendarstellung solch aufwendiger Projekte erfährt man wenig über die Mühen, die alltägliche Motivationsarbeit (hier vorwiegend von Pädagoginnen und Pädagogen geleistet) und die Chancen und Grenzen der Partizipation der Jugendlichen, die hier zwar aktiv als Tanzende teilnahmen, jedoch ausschließlich den Vorgaben des Starchoreographen folgten.¹⁰

Die Sicherung der Kontinuität und der Nachhaltigkeit solcher Projekte, die Frage danach, ob und wie es für die mitwirkenden Kinder und Jugendlichen weitergeht, ist nachrangig. Die Aura des Starchoreographen *Royston Maldoom* und des Stardirigenten *Simon Rattle*, verbunden mit der vergleichsweise privilegierten finanziellen Förderung der Education-Projekte durch die Deutsche Bank AG, machten den Hype aus. Dabei wird übersehen, dass das Interesse von Institutionen der sogenannten Hochkultur letztlich eigennützig ist: Es gibt einen Mangel an Publikumsnachwuchs. Diesen abzuwenden ist ein starkes Motiv, sich in der Kulturvermittlung zu engagieren.

Für Sponsoren dient die Förderung von Kunst und Kultur mehr denn je der Imagepflege. Neuerdings erfreut sich die frühkindliche musikalische Förderung eines wachsenden Interesses. Aktuell gibt es zum Beispiel einen regelrechten Boom um zahlreiche, groß angelegte Projekte zur Förderung des Singens in Kindertagesstätten. Neben den Trägern kommunaler kultureller Bildung (wie den Musikschulen) agieren in diesem Feld vermehrt Musikverlage, Stiftungen und Sponsoren. Mit früher musikalischer Förderung und Bildern von musizierenden und singenden Kindern lässt sich werben und sie lassen sich besser vermarkten als jugendkulturelle Bildung.

¹⁰ Im Unterschied zu diesem Education-Projekt entwickelte *Sasha Waltz* mit ihrem „Carmen-Tanzprojekt“ 2012 mit den Berliner Philharmonikern ein Tanzprojekt, bei dem jugendliche Laien und professionelle Tänzerinnen und Tänzer ihrer Compagnie bei den Probenarbeiten gemeinsam improvisierten und als Partner in einen Dialog auf Augenhöhe traten. Dies wirkte sich auf die Lebendigkeit und Vielfalt der Darbietung aus (Waltz 2013).

Wirkungen kultureller Bildung | Mehr als allen anderen Künsten werden der Musik vielfältige positive Wirkungen unterstellt. Etwa wenn es als Ergebnis empirischer Studien heißt, erweiterte Musikerziehung fördere die emotionale Persönlichkeitsentwicklung von Kindern positiv (Bastian 2000) oder Singen unterstütze in bisher ungeahnter Weise die physische, psychische und soziale Entwicklung von Kindern (Blank; Adamek 2010). Es gibt ein zunehmendes Interesse, die Wirkungen kultureller Bildung nachzuweisen beziehungsweise zu erforschen. Die Ergebnisse solcher empirischer Forschung sind wissenschaftlich durchaus umstritten. Ein Netzwerk zur Erforschung der kulturellen Bildung wurde erst vor drei Jahren gegründet.¹¹ Die Zugänge zur Erforschung sind multi- beziehungsweise interdisziplinär und reichen von künstlerischen, sozial- und erziehungs-wissenschaftlichen bis hin zu neurowissenschaftlichen Perspektiven. Die Wirkungsforschung ist jedoch ein zwiespältiges Unterfangen. So gerät kulturelle Bildung unter Legitimationsdruck „zwischen Bildung als Selbstzweck und zweckrationaler Verwertbarkeit. [...] Projekte sollen ihre Wirksamkeit ‚nachweisen‘ und von der Wissenschaft wird verlangt, dass sie genau diese Wirkungsnachweise erbringt“ (Fink u.a. 2012, S. 12).

Im bildungspolitischen Diskurs wird der individuelle Kompetenzerwerb durch kulturelle Bildung hervorgekehrt. In einem bundesweit angelegten Modellprojekt entwickelte die BKJ den sogenannten Kompetenznachweis Kultur, ein dialogisches Verfahren der Selbstevaluation, das die Anerkennung jugendkultureller Bildung zertifizieren soll. „Wenn Jugendliche in Kunst und Kultur aktiv sind, dann lernen sie nicht nur Theater zu spielen, ein Instrument zu beherrschen oder den technischen Umgang mit Medien. Sie entwickeln gleichzeitig Kompetenzen wie Selbstbewusstsein, Kreativität, Toleranz und Kritikfähigkeit, die in Alltag und Beruf sehr gefragt sind“ (BKJ 2004). Die zunehmend verbreitete Erkenntnis, dass kulturelle Bildung Kinder und Jugendliche nicht nur künstlerisch, sondern auch in der Entwicklung ihrer sogenannten Schlüsselkompetenzen fördert, darf jedoch nicht dazu verleiten, ihrer vermeintlichen Verwertbarkeit für schulische Bildung und die Berufsorientierung einseitigen Vorrang zu geben. Gerd Koch merkte kritisch an, es dürfe nicht nur um Kompetenzen, es müsse auch um Performanzen gehen: „Wir müssen

¹¹ (<http://www.forschung-kulturelle-bildung.de/>) sowie (http://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/_media/2013-04-08_BMBF_KuBi_Einladung_RZ_Web.pdf)

unsere Potentiale auch öffentlich ausagieren, ausdrücken können: Der öffentliche Ausdruck ist gewissermaßen die Aktionsform von (schlummernder) Kompetenz und Potenz. Ferner sind Schlüsselkompetenzen danach zu fragen: Zu welchem Schloss passt der Schlüssel? Ich muss also auch das Schloss kennen. Welche Tür öffne ich mit dem Schlüssel? Was ist dahinter?“ (Koch 2002, S. 29).

Ahmed fand sein „passendes Schloss“ ein Jahr, nachdem er im Jugendkulturzentrum begonnen hatte, Schlagzeug zu spielen. Dank seiner Eigeninitiative, die er allmählich weiterentwickelte, eröffnete sich ihm der Weg, seine musikalischen Potenziale auf für ihn spezifisch sinnhafte Weise im Spiel der Saz zu entfalten und im Zusammenspiel mit einem Musikensemble öffentlich auszudrücken. Dies änderte aber nichts an seinem gesellschaftlich benachteiligten Status als Absolvent der Hauptschule mit einer Berufstätigkeit, die ihn bereits nach wenigen Jahren eher frustrierte.

Inklusion als Menschenrecht und Herausforderung an kulturelle Bildung | Im Fallbeispiel von Ahmed überwogen zufällig günstige Konstellationen, die ihm, wenn auch erst ab dem Alter von 16 Jahren, den Zugang zum Musizieren ermöglichten. Es ist noch viel zu tun, soll kulturelle Teilhabe nicht dem Zufall überlassen bleiben und Inklusion als Menschenrecht verwirklicht werden. 2011 wurde in Deutschland der nationale Aktionsplan zur systematischen Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention beschlossen. Öffentlich viel diskutiert wird die Frage der konsequenten Realisierung von Inklusion an Schulen. Aber auch in der kulturellen Bildung gibt es erhebliche Handlungsbedarfe: Im BKJ-Newsletter vom 22.3.2013 bekennt das Team der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.: „Hand aufs Herz! Wie ist es mit der Inklusion in der Praxis und den Fachstrukturen der Kulturellen Bildung bestellt; und zwar in einem zeitgemäßen, weiten Verständnis von Inklusion als Menschenrecht? Hier geht es um sehr viel mehr als um die Einbeziehung von Menschen mit Behinderungen. Inklusion betrifft alle Menschen in ihrer Verschiedenheit. Und deren vorhandene oder fehlende Zugänge zu Kultureller Bildung ebenso wie ihre Partizipationsmöglichkeiten, ihr Wertgeschätz-Werden; mit ihren je individuellen Fähigkeiten und Interessen (z.B. Web 2.0-Kompetenz!). Wir glauben, hier ist noch ein weiter Weg zu gehen“ (BKJ 2013).

Demographischer Wandel | Im Zuge des demographischen Wandels ist die Zielgruppe der älteren Generation unverhältnismäßig gewachsen und stärker nachgefragt. War vor 30 Jahren das „Theater der Erfahrungen“ (Bittner; Kaiser 2013) noch Pionier in der Kulturarbeit mit alten Menschen, so gibt es mittlerweile ähnlich wie in der frühkindlichen Bildung einen Boom an neuen Projekten, Konzepten und Theorien. „Musizieren 50+“ heißt eine Kampagne des Deutschen Musikrats, die ganz im Zeichen der Diskurse um lebenslanges Lernen steht.¹² Hans Hermann Wickel und Theo Hartogh begründeten die Musikgeragogik, die stark im Aufwind ist.¹³ Kulturelle Teilhabe wird auch für die wachsende Gruppe von an Demenz erkrankten älteren Menschen gefordert. Ja, es wird sogar die Relevanz von Musik in der Sterbebegleitung thematisiert. Und intergenerative Kulturarbeit setzt vermehrt Akzente gegen die Isolierung unterschiedlicher Ziel- und Altersgruppen, doch wird sie soziale Exklusion nicht aufheben, nur darauf aufmerksam machen können.

Weltweite Herausforderung: Die Sicherung des Zugangs zu kultureller Bildung | Internationale Begegnungen und Kooperationen stellen vermeintliche Selbstverständlichkeiten immer wieder auf den Prüfstand. Globale Vernetzungen, verstärkt durch die neuen Medien, erweitern die Perspektiven erheblich. 2010 wurde als Ergebnis der zweiten UNESCO-Weltkonferenz für kulturelle Bildung die sogenannte Seoul-Agenda verabschiedet, in der Entwicklungsziele für künstlerische und kulturelle Bildung formuliert und begründet werden.¹⁴ Drei Hauptziele wurden zur Weiterentwicklung der künstlerischen und kulturellen Bildung benannt: Die Sicherung des Zugangs zu kultureller Bildung, die Sicherung der Qualität kultureller Bildung und die Bewältigung sozialer und kultureller Herausforderungen durch kulturelle Bildung. Bezogen auf das dritte genannte Ziel ist jedoch, wie bereits erwähnt, kritisch zu bedenken, dass kulturelle Bildung auf soziale Probleme nur aufmerksam machen, sie aber nicht lösen kann.

¹² <http://www.musikrat.de/musikpolitik/musizieren-50/wiesbadener-erklaerung.html>

¹³ <http://www.musikgeragogik.de/>

¹⁴ http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Kultur/Kulturelle_Bildung/111024_Seoul_Agenda_DE_final.pdf

¹⁵ <http://www.kulturrat.de/detail.php?detail=2509&rubrik=2>

¹⁶ <http://www.unesco.de/6750.html>

Schlussbemerkung | Während bildungs- und kulturpolitisch Verantwortliche seit Jahrzehnten um die qualitative Verbesserung und Nachhaltigkeit kultureller Bildung ringen und immer wieder neue Konzepte und Programme auflegen (so wird es ab 2013 bis 2017 das Bündnis für Bildung „Kultur macht stark“ geben), nachdem 2010 in Seoul bereits zum zweiten Mal eine Weltkonferenz für kulturelle Bildung (arts education) tagte, um die Weiterentwicklung und insbesondere den Zugang zu kultureller Bildung sicherzustellen, und lange bevor im April 2013 der Deutsche Kulturrat die kulturelle Vielfalt zum neuen Leitthema erklärte¹⁵, zeigt das Beispiel der jungen Crossover-Band, in der Ahmed die Saz spielt, dass wir unseren Blick auch auf das richten sollten, was es bereits gibt, was „einfach gemacht und gezeigt wird“, um noch einmal Ahmeds Band zu zitieren. Bereits Vorhandenes und Inspirierendes, „eine komische Musikmischung“, wie Ahmed sie beschrieb, die aber „irgendwie toll“ ist, insbesondere jugendkulturelle Eigeninitiative und Freiräume zum Experimentieren sollten Anerkennung und Stärkung erfahren.

Doch das Vorhandene reicht bei Weitem nicht. Jugendliche und junge Erwachsene des Projekts „Junge Pächter“ fordern: „Raum schaffen für junge Pächter_innen!“ Sie nutzen Ladenräume, die ihnen für befristete Zeiträume überlassen werden, um eigene kulturelle Projekte zu realisieren (Seitz; Steinkraus 2013): „Hier kriegen wir nichts vorgesetzt, wir machen unser Programm selber, und das rockt!“ (Deutschlandradio 2013). Und: Junge Menschen wollen aus Nischen ausbrechen und fordern Zugänge zu etablierten Spiel- und Wirkungsstätten der Kultur, wie in der Kampagne des Berliner Jugendtheaterbüros „Zugang schaffen – Kultur auf“.¹⁶ Hierbei geht es nicht darum, dass ihnen Kultur vermittelt wird, sondern dass sie selbst teilhaben und ihren eigenen Beitrag zur Vielfalt kultureller Ausdrucksformen schaffen und präsentieren können.

Es darf nicht, um mit Ahmeds Worten zu sprechen, nur dem „Zufall“ überlassen bleiben, ob Menschen, gleich welchen Alters, Geschlechts und welcher Herkunft, einen Zugang zu selbstbestimmtem Umgang mit Kunst, Musik und Kultur erhalten.

Professor Dr. Elke Josties, Dipl.-Pädagogin, lehrt Theorie und Praxis der Sozialen Kulturarbeit mit dem Schwerpunkt Musik an der Alice Salomon Hochschule in Berlin. E-Mail: josties@ash-berlin.eu

Literatur

- Bastian**, Hans Günther: Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Mainz 2000
- Bittner**, Eva; Kaiser, Johanna: Altes Eisen – Neue Methoden? In: Soziale Arbeit 9-10/2013
- BKJ** - Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.: Kompetenznachweis Kultur. Remscheid 2004 (<http://www.kompetenznachweiskultur.de/>; Abruf am 17.6.2013)
- BKJ** - Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.: Newsletter Kulturelle Bildung vom 18.7.2012. Remscheid 2012 (http://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Newsletter/newsletter_kubi_18072012.html; Abruf am 17.6.2013)
- BKJ** - Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.: Newsletter Kulturelle Bildung vom 22.3.2013. Remscheid 2013 (http://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Newsletter/newsletter_kubi_22032013.html; Abruf am 17.6.2013)
- Blank**, Thomas; Adamek, Karl: Singen in der Kindheit. Eine empirische Studie zur Gesundheit und Schulfähigkeit von Kindergartenkindern und das Canto elementar-Konzept zum Praxistransfer. Münster 2010
- Bockhorst**, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München 2012
- Bourdieu**, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilstafel. Frankfurt am Main 1984
- Deutschlandradio**: Länderzeit vor Ort: Kunst-Projekt „Junge Pächter“ in Berlin. Berlin 2013 (http://podcast-mp3.dradio.de/podcast/2013/01/09/dlf_20130109_1010_7382fe6f.mp3; Abruf am 17.6.2013)
- Dietrich**, Cornelia; Krinninger, Dominik; Schubert, Volker: Einführung in die Ästhetische Bildung. Weinheim/Basel 2012
- Enderlein**, Oggi: „Um groß zu werden, braucht man als Kind ein ganzes Dorf.“ Bildungslandschaften im Interesse der Kinder und Jugendlichen. In: Bleckmann, Peter; Durdel, Anja (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden 2009, S. 159-177

Fink, Tobias; Hill, Burkhard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Wenzlik, Alexander: Begrifflich, empirisch, künstlerisch: Forschung im Feld der Kulturellen Bildung. In: dies. (Hrsg.): Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. München 2012, S. 9-19

Fonds Soziokultur e.V.: Shortcut Europe 2010. Dokumentation des europäischen Kongresses zum Thema „Kulturelle Strategien und soziale Ausgrenzung“ vom 3.-5.6.2010 in Dortmund. Essen 2010

GEW - Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: OECD Sonderauswertung Migration. Frankfurt am Main 2006 (http://www.gew.de/OECD_Sonderauswertung_Migration.html; Abruf am 17.6.2013)

Hill, Burkhard: Kulturelle Bildung in der Sozialen Arbeit. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München 2012, S. 738-742

Hoffmann, Hilmar: Kultur für alle. Perspektiven und Modelle. Frankfurt am Main 1979

Jäger, Jutta; Kuckermann, Ralf: Ästhetik und Soziale Arbeit. In: dies. (Hrsg.): Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit. Wahrnehmung, Gestaltung und Kommunikation. Weinheim/München 2004

Jank, Birgit: Musikalische Praxen in interkulturellen Kontexten. Suche nach neuen Wegen der Vermittlung. In: Musikforum. Das Magazin des deutschen Musiklebens: „Über Grenzen hinaus. Multikulti ade – Wege in transkulturelle Welten“ 1/2010, S. 26-27

Josties, Elke: Musik in der Kooperation von Jugendkulturarbeit und Schulen. In: Hill, Burkhard; Josties, Elke (Hrsg.): Jugend, Musik und Soziale Arbeit. Anregungen für die sozial-pädagogische Praxis. Weinheim/München 2007, S. 63-76

Josties, Elke: Jugendkulturarbeit. In: Bundeszentrale für Politische Bildung. Dossier Kulturelle Bildung. Außerschulische Kulturelle Bildung. Jugendkulturarbeit. Bonn 2010 (http://www.bpb.de/themen/VD9ZIC_0/Jugendkulturarbeit.html; Abruf am 18.6.2013)

Josties, Elke: Grenzen überschreitende Jugendkulturforschung – Verständigungsprozesse in einem euromediterranen Projekt. In: Fink, Tobias; Hill, Burkhard; Reinwand, Va-

Über 30 Jahre dokumentierte Fachdiskussion Über 30 Jahre Sozialwissenschaftliche Literaturdokumentation

- Onlinezugang in über 200 Hoch- und Fachhochschulbibliotheken
- Individuelle Beratung und Recherche mit Dokumentenlieferung

Deutsches Zentralinstitut für soziale Fragen/DZI

www.dzi.de

DZI SoLit 

nessa-Isabelle; Wenzlik, Alexander (Hrsg.): Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. München 2012

Koch, Gerd: Lob der Differenz. Am Beispiel von Sozialer Kulturarbeit und Theaterpädagogik. In: Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Berlin (Hrsg.): Anders Lernen! Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung vermitteln. Berlin 2002, S. 25-32

Maedler, Jens (Hrsg.): TeilHabenNichtse. Chancengerechtigkeit und Kulturelle Bildung. München 2008

Mandel, Birgit (Hrsg.): Kulturvermittlung – zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. Eine Profession mit Zukunft. Bielefeld 2005

Pech, Miriam (Musiklehrerin an der Heinz-Brandt-Oberschule, Berlin, und Mitglied im Arbeitskreis für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik e.V. (AfS) nahm mit ihren Schülern und Schülerinnen an dem Filmprojekt teil) im Interview mit Andreas Engel. In: „AfS Magazin“ 19/2005, S. 38-39

Reinwand, Vanessa: Kulturelle Bildung für U6. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München 2012, S. 800-804

Seitz, Hanne; Steinkrauss, Nils: Machwerk, Heim(e)lich & Co. – Urbane Spiel-Räume für junge Leute. In: Jörissen, Benjamin; Westphal, Kristin (Hrsg.): Mediale Erfahrungen: Vom Straßenkind zum Medienkind. Weinheim 2013

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport von Berlin (Hrsg.): Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tagesseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. Berlin 2004

Sliwka, Anne: Soziale Ungleichheit – Diversity – Inklusion. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München 2012, S. 269-273

Spangenberg, Christoph: Berlinpass & Co. Berliner Kinder können trotz Hartz IV mitspielen. In: Der Tagesspiegel vom 18.10.2010 (<http://www.tagesspiegel.de/berlin/berliner-kinder-koennen-trotz-hartz-iv-mitspielen/1960378.html>, Abruf am 17.6.2013)

Stoffers, Nina: Heimat re-invented und Tubab Nikunjil. Zwei Schulprojekte als Herausforderung transkultureller Musikvermittlung. In: Binas-Preisendorfer, Susanne; Unseld, Melanie (Hrsg.): Transkulturalität und Musikvermittlung. Frankfurt am Main 2012, S. 185-200

Waltz, Sasha: Sasha Waltz im Interview. In: Soziale Arbeit 9-10/2013, S. 374

SOZIALE SELBSTSTÄRKUNG DURCH THEATER-MACHEN | Von den Vorschlägen der Theaterreformer *Augusto Boal* und *Bertolt Brecht* ausgehen

Gerd Koch

Zusammenfassung | Theaterkünstlerisches Arbeiten verfügt als eigensinniges Unternehmen über eine breite Palette sozial, sozialpädagogisch und sozialarbeiterisch bedeutsamer Begründungen, Traditionen und Verfahren. Die Konzepte von *Augusto Boal* und *Bertolt Brecht* sind Herausforderungen, Impulse zum Abarbeiten und zum gekonnten Andersmachen unter den Bedingungen von heute. *Augusto Boal* nimmt alltägliches Wissen der Mitagierenden zum Anlass von Gestaltungsprozessen des Theaterspiels. *Bertolt Brecht* stellt die Spielvorlage den Agierenden zur Disposition. Beide Verfahren sind der Selbststärkung und Selbstwürdigung der Subjekte dienlich.

Abstract | Artistic theatre work is a capricious kind of enterprise and involves a broad range of justifications, traditions and procedures with social, social-pedagogical and social-work related relevance. The concepts developed by *Augusto Boal* and *Bertolt Brecht* provide challenges and incentives as to how existing methods can be handled and be skillfully altered in the context of present-day conditions. *Augusto Boal* treats the actors' everyday knowledge as a basis of theatrical design processes. *Bertolt Brecht* leaves dramatic instructions to the actors' disposition. Both approaches help to improve players' self-confidence and self-esteem.

Schlüsselwörter ► Kultur ► Sozialpädagogik
► Tradition ► Empowerment ► Theaterarbeit

Augusto Boal | *Augusto Boals* (1931-2009) epochemachendes Buch „Das Theater der Unterdrückten“ (nicht: für die Unterdrückten) mit „Übungen und Spiele[n] für Schauspieler und Nicht-Schauspieler“, so der Untertitel, erschien zuerst 1979 und wurde im Umfang erweitert zu einem wahren Handbuch des freien, aktivierenden Theaters für nicht professionelle Schau-Spieler; *Boal* nannte sie „spect-actors“ (1989).