

**MEHR ALS
WENIGER
ALS GLEICH
VIEL**

ZUM VERHÄLTNIS VON
ÖKONOMIE UND
KULTURELLER BILDUNG

EXPERTENBEITRÄGE

Verlorene Groschen? Beethoven und Geld	15
Holger Noltze	
Lob der Verschwendung	16
Johannes Bilstein	
Lob der Knappheit	19
Johannes Bilstein	
Lernökonomie	25
Eckart Liebau	
Gibt es auch eine „Rendite“ Kultureller Bildung?	26
Jürgen Schupp	
rad je svjesna ljudska djelatnost	32
Danica Dakić	
Nichts ist erledigt	35
Shermin Langhoff	
Kunst im Bau	38
Diemut Schilling	
Der Körper als Kapital	39
Antje Klinge	
Lesen für Geld	40
Florian Höllerer	
Über ästhetische und utilitaristische Deutungen der Kulturellen Bildung	46
Christian Rittelmeyer	
Stellen Sie sich vor, Ihr Bäcker wäre ein Projekt!	48
Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss	
Bargain	100
Diemut Schilling	

PROLOG	5
Zum Verhältnis von Ökonomie und Kultureller Bildung Zur Denkschrift	
I VERHÄLTNISSE	11
Vorbehalte Wahlverwandtschaften Was heißt ‚viel‘? Wie ‚viel‘ ist genug? Wann ist ‚viel‘ wenig?	
II DISKURSBILANZ	23
Ökonomieverständnisse Kultur- und bildungspolitische Diskurse: eine Auswahl	
III KAPITAL	43
Wie die Rede geht Was wird erwartet? Wo es fehlt – Befunde Im Fokus: Ganztagsschule und Schule Non-formaler Bereich Kommunen Ländliche Räume Bildungs- und Teilhabepaket Arbeitsmarkt Was daraus folgt: Folgekosten	
IV SOLL UND HABEN	77
Laufende Inventur Wie sollte es sein?	
V FORDERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN	83
Nicht weniger als: Sicherung der Grundversorgung mit Kultureller Bildung Gleich viel: Chancengleichheit im Rahmen der kommunalen Bildungslandschaften Mehr als: Die Frage nach der Qualität	
VI RECHERCHE	91
Ökonomie und Kulturelle Bildung. Erfahrungen ausgewählter Verbände und Institutionen	
VII ANHANG	103
Endnoten Die Experten im Rat für Kulturelle Bildung Der Stiftungsverbund Die Geschäftsstelle Impressum	

PROLOG

Zum Verhältnis von Ökonomie und Kultureller Bildung

Wenn es um Kulturelle Bildung geht, hat Ökonomie einen schlechten Ruf. Entweder ist immer alles zu knapp: Es fehlt an Geld, an Räumen, an Personal, an Angeboten, an Macht und Anerkennung. Obwohl von allem viel mehr nötig wäre, muss man, notgedrungen, irgendwie mit viel weniger als nötig zurechtkommen und sich durchwurschteln – immer mit dem Wunsch und in der Hoffnung, dass es eines Tages doch besser werden möge, und dem gleichzeitigen Zweifel daran, dass dieser Zustand je eintreten wird.

Oder es ist alles zu viel: zu viele Museen mit zu vielen Werken, die nicht ausgestellt und nicht vermittelt werden können, zu viele Besucher bei populären Veranstaltungen, die nichts oder zu wenig verstehen, zu viele und zu teure Orchester und Opernhäuser, die zu wenige Kinder und Jugendliche erreichen, schon gar nicht die „bildungsbenachteiligten“. Zu viele Künstler, die von ihrem Beruf nicht leben können und deswegen ihr Auskommen in der Kulturellen Bildung suchen. Zu viel Kulturelle Bildung auf Kosten der „eigentlichen“ Kunst, zu viel falsche, an Verwertung orientierte Werte in der Kulturellen Bildung, in der die ökonomisch verwertbaren Nebenwirkungen für beruflich und alltäglich brauchbare und nützliche emotionale, kognitive, soziale Qualifikationen den intendierten kulturell bildenden Hauptwirkungen übergeordnet werden: Kulturelle Bildung ist gut, weil sie wirtschaftlich nützlich und brauchbar ist, weil sie für Kreativität, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sorgt – igitt!

Die Klagen sind allgegenwärtig und sind häufig mit einer geradezu reflexartigen Ablehnung alles Ökonomie-Verdächtigen verbunden. Ökonomie-Bashing gehört zum Standard in vielen kulturellen und künstlerischen Kontexten. Für die Kulturelle Bildung gilt dies umso mehr. Interessant ist dabei,

dass die Klagen in aller Regel auch dann mit ökonomischen Argumenten und Begriffen aufwarten, wenn sie sich gegen die Ökonomisierung richten: zu viel, zu wenig, genug, mehr, weniger, gleich viel. Immer geht es dabei um Relationen von Knappheit und Überfluss, von Armut und Reichtum. Wenn aber als Kern der in der Kulturellen Bildungsszene allgegenwärtigen Ökonomie- und Ökonomisierungskritik ökonomische Begriffe und Argumente vorgebracht werden, dann lohnt ein genauerer Blick auf die Phänomene und Diskurse.

Offenbar muss man auch im Kontext Kultureller Bildung unterscheiden, worüber man redet, wenn man über Ökonomie redet. Eine zentrale Forderung des Rates für Kulturelle Bildung zielt auf eine quantitativ hinreichende und qualitativ hochwertige Grundversorgung mit Kultureller Bildung für alle in unserer Gesellschaft zusammenlebenden Menschen. Das zielt also zugleich auf materiellen Reichtum und auf immateriellen Reichtum. Es geht darum, die materiellen Voraussetzungen dafür zu sichern und gegebenenfalls neu zu schaffen, die für eine gute Vermittlung und Aneignung von Kunst und Kultur, für eine gute Kulturelle Bildung nötig sind.

Hier kommt eine entscheidende Differenz von materiellem und immateriellem Reichtum ins Spiel: Materieller Reichtum ist begrenzt. Materielle Ressourcen sind daher per definitionem knappe Ressourcen, gleich ob es sich um Geld, Räume, Zeit, sachliche oder personelle Ausstattung handelt. Es ist immer mehr wünschbar und wünschenswert als vorhanden und möglich. Immaterieller Reichtum aber ist grundsätzlich unbegrenzt. Die Fülle der vorhandenen und der entwickelbaren kulturellen und künstlerischen Formen ist unermesslich. Es ist immer mehr vorhanden und möglich als real zugänglich und aneigen- oder gar vermittelbar. Das ökonomische Problem Kultureller Bildung besteht daher darin, mit begrenzten materiellen Mitteln den unbegrenzten kulturellen Reichtum so attraktiv und zugänglich zu machen, dass Menschen mit begrenzter Lebenszeit und begrenzten Ressourcen sich in der unbegrenzten Fülle orientieren und ihre eigenen

Wege Kultureller Bildung, ihre eigenen kulturellen Interessen finden können. Wie viel also braucht man wovon, wann, wo, auf welche Weise? Wie kann man den unermesslichen immateriellen kulturell-künstlerischen Reichtum so erschließen, dass nicht nur die, die immer schon dank sozial-kultureller Herkunft über die Zugänge verfügen, von ihm profitieren (!), sondern möglichst viele, wenn schon nicht alle?

Den immateriellen kulturellen und künstlerischen Reichtum auf der Grundlage der anthropologisch gegebenen menschlichen Potenzen zu erschließen ist also eine, wenn nicht die entscheidende Aufgabe Kultureller Bildung. Es ist eine ökonomische Aufgabe, in der Knappheit der materiellen Ressourcen und Überfluss der immateriellen Möglichkeiten in ein möglichst günstiges Verhältnis gebracht werden müssen. Man muss gut wirtschaften. Und genau daraus folgt eine besondere Bedeutung der Künste auch für die Ökonomie der Kulturellen Bildung.

Weil die Künste mit ihren Klangwelten, Bewegungswelten, Bildwelten, Sprachwelten etc. das reichste und anspruchsvollste Repertoire für die individuelle Bildung der Persönlichkeit darstellen, das es gibt, bilden sie zugleich die ökonomisch sinnvollste Ressource für die Kulturelle Bildung. Denn sie bieten das höchste Entwicklungspotenzial. Wahrnehmungsfähigkeit und Gestaltungsfähigkeit sind Grundlage auch aller kognitiven Leistungen und Operationen. Man kann nicht denken, wenn man nicht wahrnehmen und gestalten kann. Man kann nicht gut leben, wenn man seine Sinne nicht differenziert gebrauchen kann. Differenziert zu hören lernt man durch das Hören und Spielen von Musik, differenziert zu sehen lernt man durch das Sehen und Gestalten von Bildern, sich differenziert zu bewegen durch Tanzen und Beobachtung von Tanz. Im Theater und im Film erfahren wir, wie die Welt sein und was sie bedeuten kann. Und die Literatur bringt uns ins Gespräch mit den historischen und aktuellen Kulturen der Welt und mit uns selbst. Die Künste sind also kein überflüssiger Luxus, sie sind die auch ökonomisch sinnvollste Grundlage

aller subjektiven Entwicklung. Was bisher in den Künsten überhaupt möglich war und wo dort bisher die Grenzen lagen, erfährt man bei den Künstlern und ihren Werken. Was einem selbst möglich ist, erfährt man durch Phantasie, Imagination, Praxis und Übung. Dafür braucht man aber Zeit und Mühe. Denn die Künste entfalten ihr Potenzial auch in der Kulturellen Bildung nur dann, wenn sie im Kern um ihrer selbst willen gespielt werden. Man lernt kein Instrument, um besser in Mathe zu werden, deshalb ein besseres Abgangszeugnis und am Ende den lukrativeren Job zu bekommen. Man lernt ein Instrument, um Musik zu machen.

Die politische Aufgabe, allen jungen Menschen (und darüber hinaus allen Menschen aller Altersgruppen, die das wünschen) quantitativ hinreichende und qualitativ hochwertige Zugänge zu Kultureller Bildung zu eröffnen, wird indessen nur dann wirklich erfolgreich sein, wenn die Menschen Kunst und Kultur auch subjektiv als ihren Reichtum annehmen und wahrnehmen, wenn sie ihn also zu ihrer Sache machen und an ihm mitwirken wollen, rezeptiv und produktiv. Damit das geschieht, müssen möglichst viele Menschen möglichst intensive Erfahrungen mit Kunst und Kultur machen können, von Kindesbeinen an. Die dafür nötigen Ressourcen müssen geschaffen und gesichert werden, die häufig erbärmliche materielle Armut in diesem Bereich muss entschieden geändert und in materiellen Reichtum überführt werden. Auch das ist eine ökonomische Aufgabe. Es geht um viel und um mehr.

Zur Denkschrift

Die Denkschrift widmet sich dem Verhältnis von Ökonomie und Kultureller Bildung. Sie nimmt damit ein Thema auf, das in der Praxis sowohl auf der Ebene der Diskurse als auch im Alltag auf eine nachgerade übermächtige Weise ständig präsent ist. Allerdings ist diese Präsenz im Kern auf die finanzielle Seite der Ökonomie beschränkt. Hier ist die Klage über den Mangel so alt wie die Kulturelle Bildung selbst. So berechtigt viele Beschwerden im Blick auf diesen Aspekt ohne Zweifel sind, so wenig hilft es, nur bei der Wiederholung der Forderung nach besserer finanzieller Ausstattung oder überhaupt nach besserer Ausstattung stehen-zubleiben. Nötig ist vielmehr eine grundlegendere Verständigung.

Die Denkschrift versucht eine solche Klärung in sechs Schritten: Zunächst geht es um eine fundamentale theoretische Verortung: Wovon reden wir, wenn wir von Ökonomie reden?, zweitens um öffentliche Diskurse und Facetten des Ökonomieverständnisses, drittens um empirische Befunde zur Praxis, viertens um Entwicklungsperspektiven. Vor diesem Hintergrund werden schließlich fünftens Empfehlungen zur weiteren Entwicklung des Verhältnisses von Ökonomie und Kultureller Bildung und der ökonomischen Ausstattung der Kulturellen Bildung gegeben und Forderungen begründet. Abschließend erfolgt sechstens eine Einordnung des Verhältnisses von Ökonomie und Kultureller Bildung durch ausgewählte Verbände im Rahmen einer kleinen Recherche. In die Argumentation sind individuelle Stellungnahmen der Ratsmitglieder eingestreut, die der Vertiefung und Erläuterung dienen.

I: Die Arbeit des Rats für Kulturelle Bildung zielt nicht nur auf die Sicherung und Ausweitung des quantitativen Angebots, sondern auch und vor allem auf die Verbesserung der Qualität der Kulturellen Bildung. Die Frage nach der Qualität aber ist eine nach den Maßstäben ihrer Beurteilung. Das ist eine theoretische Aufgabe; sie fordert die Anstrengung des Begriffs. Unter der Überschrift „Verhält-

nisse“ wird daher zunächst die Vielfalt der Perspektiven, die sich hinter den üblichen quantitativen Begriffen verbergen, rekonstruiert. Es geht um den Beitrag der Kulturellen Bildung zur Lebensqualität. Wie ist das Minimum bestimmbar? Was ist wenig, was ist viel, was ist genug? Das sind keine leichten Fragen; sie zu stellen bedeutet nicht, mit fixen Antworten zu rechnen. Denn die Antworten sind abhängig von unterschiedlichen Perspektiven und Interessen. Kulturelle Bildung muss sich also in einem offenen und auch konflikthaften Raum positionieren und darin ihr eigenes Verhältnis zur Ökonomie zur Geltung bringen. Und damit befindet sie sich von vornherein auch in einem Feld konkurrierender Verständnisse und Diskurslinien.

II: Das zweite Kapitel „Diskursbilanz“ ist den wissenschaftlichen und öffentlichen Diskursen zum Verhältnis von Ökonomie und Kultureller Bildung gewidmet. Hier wird die Vielfalt der relevanten Ökonomieverständnisse zwischen Tauschökonomie, Gabenökonomie und Staatsökonomie sichtbar gemacht, vor deren Hintergrund die öffentlichen kultur- und bildungspolitischen Diskurse zu sehen sind.

III: Im umfangreichen dritten Kapitel werden unter der Überschrift „Kapital“ empirische Befunde zum Verhältnis von Ökonomie und Kultureller Bildung in verschiedenen Themenbereichen exemplarisch präsentiert. Dabei zeigt sich einmal mehr, wie schwach die Datenlage im gesamten Bereich der kulturellen Bildung ist. Dies gilt für den formalen Bereich, also insbesondere die Schule, ebenso wie für den non-formalen Bereich. Immerhin gibt es eine Reihe von Studien, die in beiden Bereichen ein wenig Licht in das allgemeine Dunkel bringen. Wie schwierig die Gewinnung harter Daten zur Finanzierung ist, zeigen eindrücklich die Ergebnisse einer gemeinsam mit dem Deutschen Städtetag initiierten, von der Prognos-AG durchgeführten Recherche zur Finanzierung der Kulturellen Bildung in den 200 Mitgliedsstädten des Städtetags, deren politisch hoch bedeutsame Ergebnisse hier noch einmal zusammenfassend dargestellt und ausgewertet werden. Noch schwä-

cher ist die Datenlage zum ländlichen Raum. Aber auch die zum Bildungs- und Teilhabepaket und die zum Arbeitsmarkt „Kulturelle Bildung“ vorliegenden Befunde lassen Fragen offen. So kann das Kapitel zwar eine Reihe wesentlicher empirischer Hinweise auf das Verhältnis von Ökonomie und Kultureller Bildung geben; gleichwohl zeigt es auch die massiven Wissenslücken und damit den massiven Forschungsbedarf. Vor diesem Hintergrund erscheint die Entwicklung eines regelmäßigen nationalen Monitorings zur Kulturellen Bildung als eine äußerst dringende Herausforderung und Aufgabe.

IV: Im vierten Kapitel geht es unter der Überschrift „Soll und Haben“ zunächst um ein knappes Resümee der Befunde, sodann um Entwicklungsperspektiven zum Verhältnis von Ökonomie und Kultureller Bildung für die Zukunft. Dabei werden das öffentliche Bildungssystem, die kommunalen Bildungslandschaften und die Grundversorgung mit Kultureller Bildung als drei Modelle bzw. Aktionsfelder präsentiert, aus deren Kombination ein stimmiges Gesamtkonzept hervorgehen könnte, das dem Ziel eines quantitativ hinreichenden und qualitativ hochwertigen Angebots Kultureller Bildung für alle endlich gerecht würde.

V: Die Denkschrift schließt mit konkreten politischen Empfehlungen an die politischen Akteure auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene. Damit der immaterielle Reichtum der Kulturellen Bildung angemessen zur Geltung kommen kann, muss die verbreitete materielle Armut überwunden werden. Nur so lassen sich die Reichtümer der Kulturellen Bildung erschließen.

VI: Das Kapitel „Recherche: Ökonomie und Kulturelle Bildung. Erfahrungen ausgewählter Verbände“ bietet am Beispiel von neun wichtigen Verbänden der Kulturellen Bildung im non-formalen Bereich einen Einblick in die alltägliche ökonomische Rahmung, die die Akteure vor sehr spezifische und immer neue Herausforderungen stellt.

Die Denkschrift ist in enger Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedern des Rats und den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der Geschäfts-

stelle entstanden. Wir sind sehr dankbar, dass der Stiftungsverbund „Rat für Kulturelle Bildung e.V.“ (ALTANA Kulturstiftung, Bertelsmann Stiftung, Deutsche Bank Stiftung, Karl Schlecht Stiftung, PwC-Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator) diese Arbeit mit dem Ziel der Förderung der Kulturellen Bildung ermöglicht. Die Denkschrift beruht darüber hinaus in einem wichtigen Teil auf der engen Zusammenarbeit mit dem Deutschen Städtetag und der Prognos-AG im Rahmen der Recherche „Städte/Geld/Kulturelle Bildung. Horizont 2016“; auch für diese Zusammenarbeit sind wir sehr dankbar.

Herzlich danken wir auch den Akteuren der in der Recherche repräsentierten neun Verbände für die produktive Kooperation.

Wir hoffen, dass die Denkschrift einen Anstoß für weiterführende Debatten in diesem für die weitere Entwicklung so zentralen Themenfeld gibt, und freuen uns auf die kommenden Diskussionen!

Prof. Dr. Eckart Liebau

Vorsitzender des Rates für Kulturelle Bildung
Essen, im Januar 2017

I

VERHÄLTNISSE

Vorbehalte

Die Vorurteile gegenüber Kultureller Bildung und Ökonomie unterscheiden sich in einem wesentlichen Punkt: Gegen die zarten Töne Kultureller Bildung wird kaum einmal ein Einwand laut. Hingegen scheint die Ökonomie mehr denn je als ein naturgemäßes Gegengift zu allem Sinnlichen zu wirken. Eines, das – falsch dosiert – die Schönheit zum Verstummen bringt.

Sei es wegen der vermeintlichen Dominanz wirtschaftlicher Verwertungsinteressen oder der Sparträume des Kämmerers: An öffentlicher Kritik mangelt es nicht.

Von einem entspannten Verhältnis zwischen Kultureller Bildung und Ökonomie kann keine Rede sein. Bemerkbar wird das an vielerlei Kritik. Kritik am Verhältnis zum Kapitalismus, zum Geld, zum Umfang sozialstaatlicher Leistungen, zum Diversitätsansatz oder zum Luxus. So drängt sich der Verdacht auf, es könnte ausgerechnet die ‚Hochkonjunktur‘ Kultureller Bildung¹ sein, die ihr zum Problem wird.

Richtet man einen genaueren Blick auf das Verhältnis von Ökonomie und Kultureller Bildung, so zeigt sich vor allem die Seite der Kultur von Konfliktthemen geprägt. Denn hier wirkt die Grundannahme, dass Kultur, die Künste und Kulturelle Bildung für Werte stehen, die sich in ihrer jeweiligen Tradition wie auch ihrem Selbstverständnis nach außerökonomisch begreifen. Um Geld darf es eben nicht gehen, wo es um Kunst geht. Und Kulturelle Bildung lebt nach dieser Vorstellung wie die Kunst von der Idee, dass der ökonomische Drang zur Verwertung außen vor bleiben muss, dass der Lohn – ähnlich wie in der Liebe – einzig in sich selbst,² also in der Kulturellen Bildung liege. Und weil Kulturelle Bildung im Verweis auf die Potenziale ästhetischer Erfahrungen von sich behaupten kann, kein gewöhnliches Gebrauchsgut zu sein, sind auch ihre alltäglichen Zwänge und Freiheiten andere.

Das Versprechen des Außerökonomischen begünstigt dabei ein Spannungsverhältnis, bei dem Kulturelle Bildung als Statthalter und Anwalt eines

humanistischen Bildungsideals und Ökonomie als nimmersatte Verwertungsmaschine unvereinbar scheinen: Werte gegen Geld, Kultur gegen Kapital.

In der Praxis konkretisiert sich dieser Konflikt in der allfälligen Befürchtung, Kulturelle Bildung werde instrumentalisiert³ oder zur Marktconformität aufgeweicht – eine Skepsis, die historisch gesehen zumindest fragwürdig erscheint. Der Zeichenunterricht im 19. Jahrhundert beinhaltete im gleichen Maße Studien zur Natur wie Schulungen im Maschinen- oder Bauzeichnen.⁴ Schon das kann als Verrat an der hehren Kunst gesehen werden. Wenn Musikinstrumente wie die „Molitor Stradivarius“ oder auch die „Yellow Cloud“ von Prince immer wieder zu Objekten ökonomischer Spekulationen geworden sind – von den Werken der Bildenden Künste ganz zu schweigen – kann das durchaus zu erheblich kritischen Urteilen über die Verdorbenheit des Kunstmarkts führen. Und die Kritiker können viele weitere Phänomene anführen; denn das kultur-ökonomische Beziehungsgeflecht bringt ja manchmal auf den ersten Blick überraschende Allianzen hervor – wenn zum Beispiel eine Drogeriekette mit dem „Abenteuer Kultur“⁵ neue Wege der Mitarbeiterförderung propagiert, wenn Künstler für Autokonzerne Sportwagen kolorieren („art in motion“)⁶ oder wenn sich eine Staatsoper von einem bedeutenden Chemie-Unternehmen unter dem Slogan „Kultur verbindet“ sponsern lässt⁷. Schaut man näher hin, findet sich ein offenbar sehr erfolgreiches Geschäftsfeld der Sponsoring-Beratung, in dem es genau darum geht, die Richtigen unter triftigen Slogans in Beziehung zu bringen – eine Art Ehevermittlung für Wirtschaft und Kultur.

Das „goldene“ Bündnis⁸ zwischen Geldgebern und Künstlern ist in der Geschichte der Kunst natürlich alles andere als neu. Weitere Anlässe zur Ökonomie-Kritik lassen sich natürlich leicht finden: Die auktionsgeborene Figur des „Flip Artist“ verdeutlicht, dass von dem Betriebsgeheimnis des Kunstsystems nur wenige profitieren.⁹ Öffentliche Ausstellungshäuser stellen ihren Raum, der im Sinne des Gemeinwohls vom Staat mit erheblichen Summen gefördert wird, vermehrt für private Sammler

und Sammlungen zur Verfügung – nicht zuletzt, weil sie nur knappe Mittel zum Ankauf und zur Ergänzung der eigenen Sammlungen haben. Public Private Partnership eröffnet diesbezüglich sicherlich neue Möglichkeiten, bleibt jedoch eine heikle Alternative, denn privates Geld gilt immer auch als eine Achillesferse der Kulturfinanzierung.¹⁰ Da hilft dann auch kein buntes Pflaster ‚Kulturelle Bildung‘.

Anlässe zur Kritik scheint es also reichlich zu geben. Und doch wäre es zu kurz gegriffen, das Verhältnis von Ökonomie und Kultureller Bildung auf die zersetzende Wirkung wirtschaftlicher Partikularinteressen zu reduzieren. Zumal nicht hinter jeder (privaten) Finanzierung ökonomisches Kalkül steckt.

Wahlverwandtschaften

Am anderen Ende der Beziehungsskala von Ökonomie und Kultureller Bildung steht dagegen eine große, thematische Schnittmenge. Geht es beispielsweise um den Umgang mit knappen oder begrenzten Ressourcen, ist das Verhältnis viel weniger widersprüchlich, als es der erste Eindruck nahelegen mag.

So tauchen Fragen nach Teilhabegerechtigkeit oder Chancengleichheit sowohl in Grundlagentexten¹¹ der Kulturellen Bildung auf als auch in einer Reihe von Studien der Bildungsökonomie¹² – nicht ohne Grund heben beide Bereiche die Bedeutung hoher Investitionen im frühkindlichen Bereich hervor.

Denn beide Seiten treibt die Frage um, wie eine gezielte Förderung Kultureller Bildung mit öffentlichen Mitteln aussieht, um „die gestiegene Chancengleichheit in Deutschland zu begrenzen“¹³. Und: Wie müssen, angesichts dessen, Bildungszugänge gestaltet sein?

Eine weitere Schnittmenge besteht im Hinblick auf die grundlegende Frage nach Lebensqualität. Dabei rekurriert das Konzept der Lebensqualität auf Voraussetzungen für ein gutes Leben – Humanisierung der Arbeitswelt, Zugang zu öffentlichen Gütern, eine saubere Umwelt und das Recht auf Bildung. Mit Bezügen zur Wohlfahrtsökonomie der 1960er

Jahre hebt sich der Maßstab der Lebensqualität vom Lebensstandard ab, der vor allem auf die privaten Konsummöglichkeiten zielte, und richtet sich seitdem gegen einseitiges Wachstumsdenken. Nun ist die Rede von Lebensqualität jedoch nicht als eine Art Ersatzhandlung für individuelle Unzufriedenheit zu verstehen. Nicht ohne Grund wird dem Umweltschutz Verfassungsrang¹⁴ verliehen. Und nicht grundlos schreiben Länderverfassungen das Recht auf Bildung fest, dessen Ausformung sich dann in den Schulgesetzen der Länder findet. Damit nicht genug.

Denn in ebendiesen Verfassungen heißt es: „Jeder hat nach seiner Begabung das Recht auf freien Zugang zu allen öffentlichen Bildungseinrichtungen unabhängig von seiner wirtschaftlichen und sozialen Lage sowie seiner weltanschaulichen oder politischen Überzeugung.“¹⁵

Das ist nicht nur für den Einzelnen, sondern auch für unser Zusammenleben bedeutsam. „Der demokratische Staat braucht den mündigen Bürger ebenso wie der mündige Bürger den demokratischen Staat.“¹⁶ In diesem Sinne zielt das öffentliche Interesse – auch für Kulturelle Bildung – darauf, die individuellen Vorstellungen von Lebensqualität unter Berücksichtigung der Auffassungen anderer zu verwirklichen und sich um die Anerkennung der anderen zu bemühen.¹⁷

Indessen: Wie ist das Konzept Lebensqualität insgesamt umzusetzen, das ja explizit gegen das vorherrschende Denken in rein monetären Größen entwickelt wurde? Die Frage deutet darauf hin, dass die Kategorie Lebensqualität nur dann Sinn hat, „wenn sie von Politik wie Zivilgesellschaft als beeinflussbare Größe konzipiert wird, wenn sie wenigstens in Annäherung operationalisiert und in ihrer Dimension gemessen werden kann, [...] wenn es wenigstens ordinal unterscheidbare Zustände sowie Abstufungen der Lebensqualität gibt“¹⁸.

Qualitätsfragen lassen sich nicht in wenige akademische Definitionen zwängen, jedoch lohnt es sich, einigen Vorschlägen zur Indikatorenbildung hinterherzudenken, beispielsweise denen des Schlussberichts der Enquete-Kommission „Wachstum, Wohl-

stand, Lebensqualität¹⁹. Wenn sich also Gesetzesbegründungen dem Anspruch auf gleichwertige Lebensverhältnisse²⁰ verschrieben haben, Sachverständige der Frage nach Indikatoren zur Lebensqualität nachgehen und auch die Bundesregierung im Herbst 2016 einen Bericht zum Stand der Lebensqualität in Deutschland vorgelegt hat²¹, dann ist damit auch der Bereich der Kulturellen Bildung berührt. Welche Angebote sollen allen Bürgern vor Ort zur Verfügung stehen? Welche Fähigkeiten sollen erworben werden?²²

Denn man kann nicht alles haben, und man kann nicht alles können. Dass Güter nicht in ausreichendem Maße bereitstehen und der Umgang mit Knappheit erlernt werden muss, ist eine weitere fundamentale Gemeinsamkeit und eine alltägliche Tatsache in Kitas, Schulen, Bibliotheken, Tanzhäusern, Theatern, soziokulturellen Zentren, Musikschulen oder bei Filmfestivals. Knappheit in der Kulturellen Bildung, als ein relativer Begriff, der sich an Mangel und Bedürfnis und an wahrgenommenen Werten orientiert²³, zeigt sich in der Auswahl des Materials, der zur Verfügung stehenden Zeit, den begrenzten Fähigkeiten und Fertigkeiten, den Personen und schließlich auch am Umgang mit dem einzelnen ‚Werk‘. So steht nichts für sich alleine.

Jede Kritik aus künstlerischer Sicht, die sich auf Werte wie Freiheit, Autonomie und Authentizität gründet und diese einfordert, erschafft wiederum einen „neuen Geist des Kapitalismus“²⁴. So wie im Grunde alle Bereiche Kultureller Bildung immer auch als ‚Einsatz-und-Ertrag-Systeme‘ im ökonomischen Sinne eines entscheidbaren Kosten-Nutzen-Modells funktionieren – allerdings ohne betriebswirtschaftlich-systematische Erfassung oder Vermessung.

Denn Kulturelle Bildung rekurriert auf ästhetische Erfahrungen, die zunächst nicht der Logik der Effizienz oder der Rendite folgen. Diese Erfahrungen unterliegen mithin nicht materiellen ökonomischen Deutungsmustern. Der Umgang mit ihnen ist jedoch – wie Kulturelle Bildung insgesamt – immer auch in materielle ökonomische Kontexte eingebettet.

Insgesamt lassen sich die Währungen von Kultur und Ökonomie, von kulturellem und ökonomischem Kapital nicht ohne weiteres austauschen. Es handelt sich um unterschiedliche Formen des Reichtums, also auch der Knappheit. Gerade in der Kulturellen Bildung kann der Reichtum (die Verschwendung) an ästhetischen Erfahrungen groß sein – sowohl quantitativ als auch qualitativ. Wir vermögen durchaus, eine Bewertung des Mehr oder Weniger im Vergleich zur Vergangenheit vorzunehmen. Zu fragen wäre also: Was tragen Ökonomie und Kulturelle Bildung zur Lebensqualität bei? Unter welchen Bedingungen kann überhaupt etwas Gutes gelingen?²⁵ Wie viel und wie wenig Grundversorgung mit Kultureller Bildung braucht es zur Qualität des Lebens? Und was heißt dabei überhaupt ‚viel‘?

Verlorene Groschen? Beethoven und Geld

Holger Noltze

Die „Wuth über den verlorenen Groschen“ ist bei Beethoven ein Ohrwurm, ein nettes, auch etwas nerviges Rondo. Rondo ist die musikalische Form, bei der ein Thema immer wiederkommt, mit leichter Abwechslung dazwischen, aber im Grunde bleibt's beim Alten. A-B-A. Beethoven ist eigentlich nicht der Mann für Rondos.

Das Thema der Ökonomie der klassischen Musik (in Deutschland) hat Rondoform. Die Argumente derer, die *wüthend* sind, dass so viel öffentliche Mittel durch den Unterhalt von Orchestern und Opernhäusern gebunden sind, mit denen man doch so viel anderes unternehmen könnte, und die der *stakeholder* der musikalischen Hochkultur: Es muss sein!, schreiben sich einfach fort. So geht es immer weiter, und statt sich über den außerordentlichen Reichtum an Musik zu freuen, haben irgendwie alle *Wuth* oder schlechte Laune oder Angst vor Erosion. Die zumindest ist berechtigt. Bloß die Diagnose im Bild des „Kulturinfarkts“ war falsch, es ist eher Sklerose.

Die Ermöglichung von klassischer Musik hat bekanntermaßen viel mit Geld zu tun. Im Musikland Deutschland sind das zu einem sehr beträchtlichen Teil öffentliche Gelder. Die Begründung, alle sollen zahlen, weil die Musik ja auch für alle gespielt werde, ronomäßig wiederholt, ist von theoretischer Schönheit; tatsächlich erreicht werden wenige. Die Frage, warum das so ist, gibt ein weiteres schönes Thema für Tagungs-Rondos und Podien über die Zukunft der klassischen Musik. Hier begegnen sich Alarmismus und Anti-Alarmismus in bekannten Choreographien, die um die systemische Kernfrage einen feinen Bogen macht oder Pirouetten dreht: Ich meine den Befund, dass das Finanzierungssystem zur Herstellung und Aufführung von klassischer Musik einerseits die dazu notwendige relative Stabilität gewährleistet. Dass dieses fraglos hohe Gut „Sicherheit“ aber andererseits offenbar wenig Anreiz schafft, den Reichtum, den man produziert, gerechter zu verteilen. Die Ermöglichung von aufwendig hergestellter Musik durch den Souverän der Demokratie ist eine Errungenschaft, die dann gefährdet wird, wenn sich die, die davon leben, der Legitimationsfrage entziehen und Ansprüche auf Veränderung als Zumutung abwehren, womöglich mit dem Hinweis auf das Kunst- bzw. Sonderkunstwesen des eigenen Tuns. Wir sitzen auf märchenhaften Reichtümern. Will man sie nicht verspielen, muss man sie verschenken. Schöne und unschöne Verschwendung unterscheiden lernen. Das Nebeneinander von musikalischen (wie nichtmusikalischen) Kulturen in ihrer Eigenart als Vielfalt verstehen, nicht als Untergang. Zugänge schaffen. Beethoven ernst nehmen. Dessen öffentliche Aufführung als relevantes Ereignis begreifen, nicht als Event. Die Groschen viel weiter kullern lassen als jetzt, frohen Mutes, nicht *wüthend*.

Lob der Verschwendung

Johannes Bilstein

Die ausgeglichene Bilanz – das Gleichgewicht von Einnahmen und Ausgaben – wird in einigen ökonomischen Teilbereichen wie der Buchführung als eine Art Ideal-Zustand gewürdigt. Aber: Zu dieser Grundvorstellung finden sich auch Gegenbilder, Basis-Imaginationen des Ungleichgewichts. Denn vielleicht beruht das Zusammenleben der Menschen eben nicht immer nur auf der optimalen Nutzen bringenden Verwendung unserer Ressourcen, sondern auch – und vielleicht sogar ganz grundlegend – auf dem unstrategischen und absichtslosen Schenken.

Dies gilt auf jeden Fall für Bildungsprozesse. Bildung beginnt mit der Gabe, und für die Gebenden resultiert daraus ein Grundmodus der Verschwendung – der Verschwendung von Zeit, Aufmerksamkeit, Liebe und Geld, von Lebensressourcen. Wir können uns nicht vorstellen, ein Kind alleine auf der Basis einer Aufwand-Nutzen-Kalkulation großzuziehen. Und wer sich zum Schluss beklagt, alles sei „umsonst“ gewesen, die Lebens-Rechnung sei nicht aufgegangen, der hat halt das Leben nicht recht verstanden.

Diese Logik der Verschwendung taucht auch in der Kunst immer wieder auf, zugespitzt kann man sagen: Kunst beruht auf Verschwendung, auf einem – wie Siegfried Bernfeld das formuliert hat – „Kulturplus“, das eben über die reinen Lebens-Notwendigkeiten hinausgeht. Die meisten großen Kunstwerke, die wir bewundern und bewahren, demonstrieren die Verschwendungsbereitschaft derer, die sie gemacht haben, und derer, die sie bezahlt haben: der Künstler und Stifter, der Bauherren und Architekten usw. Und noch die Auseinandersetzung mit der Kunst, die Rezeption, hat etwas Verschwendendes: Könnte man mit der Zeit – zum Beispiel der Lern-Zeit im Kindergarten – nicht etwas viel Besseres, Effektiveres und Nützlicheres machen?

Dem widersprechen wir heftig. Kunst, die sich allzu offensichtlich dem Kalkül verdankt, die auf nichts aus ist als auf die Steigerung von Nutzen und Ertrag – der misstrauen wir. Gerade in der Nutzlosigkeit künstlerischer Weltzugänge sehen wir ihren primären Sinn. Der Verschwendungs-Charakter von Kunst markiert einen Gegenpol in einer ansonsten so eindeutig auf Ertrag und Aufwandsoptimierung hin ausgerichteten Welt.

Man muss nicht gleich so weit gehen wie Werner Sombart, der die Geburt der Kultur aus der Verschwendung nachzuzeichnen versucht hat, aber der Luxus, die gewollte und gewünschte Verschwendung von Ressourcen haben unser Leben doch sehr bereichert. Wer will schon auf Feuerwerke – sinnlos und schön, prächtig und nutzlos, kurzlebig und so gar nicht nachhaltig – verzichten?

Was heißt ‚viel‘?

Die Frage nach dem, was unter ‚viel‘ zu verstehen ist, steckt sowohl in unzähligen Alltagshandlungen als naturgemäß auch in ökonomischen Wissenschaftsfeldern.²⁶ Auch im Bildungsbereich wird die Frage nach dem, was ‚viel‘ ist, mehr oder weniger explizit gestellt. Was ist ‚mehr als‘? Was ist ‚weniger als‘? Was ist ‚gleich viel‘?

So harmlos die quantitativen Vergleichsbilder in der Theorie aussehen mögen, so brisant werden sie in der Praxis. Denn: Wie viel ist genug? Was ist weniger als das Existenzminimum? Ist für jeden gleich viel da?

Die Ressourcen sind knapp, die menschlichen Bedürfnisse kennen keine festen Grenzen, aber die Güter sind ungleich verteilt: Der eine hat, was dem anderen fehlt. Nicht jedem ist selbstverständlich möglich, an Schwimmkursen, Klassenfahrten oder Konzertbesuchen teilzunehmen. Sonderprogramme für Benachteiligte sind da sicher nützlich. Und reichen doch nicht aus.

In diesem Sinne ist die Betrachtung des Verhältnisses von Ökonomie und Kultureller Bildung durchweg bedeutsam. Die Herstellung gleichwertiger kultureller Teilhabechancen impliziert nicht nur gesellschaftspolitisch relevante Fragen, wie die nach dem guten Leben²⁷, sondern weist immer auch auf konkrete Anforderungen für eine Grundversorgung mit Kultureller Bildung hin.

Was es braucht, ein gutes Leben zu führen, wurde bereits in der Antike diskutiert.²⁸ Und obwohl die Vorstellungen von Lebensqualität sehr weit auseinandergehen, stößt man immer wieder auf Güter, die jedenfalls unverzichtbar scheinen: Rechtssicherheit, Versammlungs- und Pressefreiheit, Gesundheitswesen, Bildung und verschiedenste Bereiche der öffentlichen Infrastruktur bis hin zum Schutz des Eigentums; dies alles auf der Grundlage einer gesicherten materiellen Ausstattung für die alltägliche Lebensführung. Nur: Wenn die Diskrepanz zwischen öffentlichem Auftrag, Aufgaben und öffentlichen Mitteln unvermeidlich ist, wie kann dann – unab-

hängig von Konjunkturschwankungen – eine verlässliche Grundausstattung für solche Bereiche der Daseinsvorsorge bereitgestellt werden?²⁹

„**Weniger als**“ eine Grundversorgung mit Kultureller Bildung sollte es nicht geben dürfen. Bildungsangebote müssen im formalen wie non-formalen Bereich vorhanden und zugänglich sein, damit der Einzelne die Möglichkeit überhaupt erst erhält, ein gutes Leben zu führen. Befähigung, Interesse, Wahlentscheidungen und Kritikfähigkeit bilden die Voraussetzung, um eigene und gemeinschaftliche Ziele zu benennen. So bleibt es politischer Anspruch, kulturelle Bildungsarmut, wo sie empirisch identifiziert werden kann, gezielt zu bekämpfen. Dazu gehört auch, sich den Problemen der künstlerischen Prekarisierung anzunehmen.

„**Gleich viel**“ meint immer auch Chancengleichheit. Die Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse ist das Fundament, nicht nur die individuelle Seite von Lebensqualität zu berücksichtigen. Nicht ohne Grund weist eine Reihe von bildungspolitisch relevanten Studien auf die Notwendigkeit zur Förderung gesellschaftlicher Teilhabe hin, die mit einer erhöhten Lebensqualität und Zufriedenheit für den Einzelnen assoziiert werden sollte.³⁰

Und „**mehr als**“ das. Es gehört zur Lebensqualität, dass man seine Sinne differenziert gebrauchen kann. Hier bietet Kulturelle Bildung – und bieten insbesondere die Künste – unvergleichliche Erfahrungs- und Bildungswelten, die das Leben über die gesamte Lebensspanne bereichern. Die damit einhergehenden ästhetischen Erfahrungen verbinden dabei in ihren Klangwelten, Bewegungswelten, Bildwelten, Sprachwelten einen unerschöpflichen Reichtum mit einer grenzenlosen Verschwendung.³¹ In der Besitz-Ökonomie der Dinge ist Verschwendung der Feind des Reichtums, denn wer verschwendet, verliert. In der Ökonomie ästhetischer Erfahrung geschieht etwas anderes: Verausgabung schafft Überfluss und mehrt den immateriellen Reichtum.

Wie ‚viel‘ ist genug?

So tief verankert ist die Erfahrung der Knappheit, dass man meinen möchte, es könne nie genug geben. Wer fragt „Wie viel ist genug?“³², stellt eine Frage nach dem Lebensstil, die wiederum auf den Kern umfassender nationaler und internationaler Diskurse³³ zum Thema Wachstum, Wohlstand und Lebensqualität zielt. Angesichts brisanter Umweltprobleme oder einer dramatisch hohen Jugendarbeitslosigkeit in Teilen Europas³⁴ ist die Frage nach den individuellen Lebensbedingungen umso dringlicher.

Welche Lösungsansätze und Anregungen zu Wachstum, gesellschaftlichem Wandel und Entwicklung sind nun aus den Feldern der Ökonomie und der Kulturellen Bildung zu gewinnen?

Einerseits weist die bildungsökonomische Forschung auf die Bedeutung von Investitionen in Bildung hin, gerade wenn es sich bei den Angeboten um qualitativ hochwertige Bildung und Betreuung handelt.³⁵ Und Kulturelle Bildung wiederum ermöglicht Kontingenz- und Emergenzerfahrungen, an denen deutlich wird, wie man in einer widersprüchlichen und unübersichtlichen Welt leben und dabei auch mit eigenen inneren Widersprüchen und Konflikten umzugehen lernen kann.

Andererseits wird den Künsten als besonderem Spielfeld der Kulturellen Bildung vielfach kein gutes Zeugnis ausgestellt. Es gibt einfach zu viele Beispiele, „die den Abschied vom Innovations- und Originalitätszwang belegen“³⁶. Und auch in der ökonomischen Lehre kam nicht erst infolge der Finanzmarktkrise Kritik an vertrauten Gesetzmäßigkeiten auf; etwa der, dass der Markt sich selbst regelt.³⁷ Umso erstaunlicher, wie beharrlich der flirrende Kunstmarkt und die sirrenden Quartalszahlen der Unternehmen weiterhin im gewohnten Gang den Puls der Welt stimulieren.

Insbesondere dann, wenn „Keine Experimente!“ die globale Krisendeckelung lautet – als ließe sich Entwicklung ohne Wachstum nicht denken. Allerdings meint Entwicklung im Sinne von Modernisierung

keine Umweltkosmetik oder Innovationsattrappen. Dass das alleine nicht hilft, ist spätestens seit Ulrich Becks „Risikogesellschaft“³⁸ bekannt. Biobettdecken und Walnuss-Waschmittel ändern wenig am Raubbau an Mutter Natur, Zehn-Euro-Gutscheine für Kulturangebote kompensieren nicht die wachsende soziale Ungleichheit, und Bad Banks bügeln einen unregulierten Kasino-Kapitalismus nicht aus. Auch Kulturelle Bildung ist da kein Allheilmittel; sie ist aber eine notwendige, wenn auch keine hinreichende Voraussetzung einer nachhaltig tragfähigen Entwicklung.

Gerade weil sich die unterschiedlichen Gesellschaftsbereiche weiter ausdifferenzieren, sind sie stärker aufeinander angewiesen als je zuvor. Leerstellen im Bildungssystem helfen da wenig. Und so braucht es mehr Kulturelle Bildung und zugleich mehr ökonomische Bildung denn je – momentan und für zukünftige Aufgaben. Was dann als „genug“ gelten kann, lässt sich nur in gesamtgesellschaftlichen Entwicklungs- und Bildungsprozessen herausfinden. Man kann davon ausgehen, dass die Antworten kontrovers bleiben werden.

Wann ist ‚viel‘ wenig?

Bildungsausgaben sind von Grund auf paradox. Gerade weil nicht absehbar ist, was die Zukunft bringt, brauchen zukunftsbezogene Bildungsausgaben eigentlich eine ungedeckelte Finanzierung. Doch gerade diese Art der ‚Investition‘ ist nicht leicht zu begründen, denn ob die Geldmittel auch wirken, ist immer ungewiss. Darüber hinaus bedarf es einer Verständigung, wie die öffentlichen Mittel eingesetzt werden, und auch im Hinblick darauf, wem öffentliche Mittel entzogen oder gekürzt werden. Da sowohl die Vorstellungen vom Allgemeinwohl als auch die Quellen des Geldes vielfältig sind, stellen sich zwangsläufig kulturpolitische Fragen: Wie reich soll die kulturelle Infrastruktur sein? Wer ist daran zu beteiligen und wie sind die Zugänge zu gestalten, um die verschiedenen Bevölkerungsgruppen zu erreichen? Die Voraussetzung für Kul-

Lob der Knappheit

Johannes Bilstein

Ein anderer Gegenpol zur Grundvorstellung ökonomischer Ausgewogenheit ist die Knappheit.

Viele leiden unter Knappheit: Knappheit der Güter, der Zeit und der Lebensmöglichkeiten. Die Begrenztheit der Ressourcen engt unsere Lebensmöglichkeiten ein, verwehrt uns die Erfüllung unserer tendenziell unendlichen Wünsche.

Aber schon als Kinder lernen wir auch: Wertvoll ist das, was knapp ist. Sei es im Tauschhandel mit den Spielgefährten, sei es in den Verhandlungen mit den Eltern – die Knappheit der Güter schafft einen eigenen Wert. Insofern hat Knappheit immer diese beiden Gesichter: schreckend und quälend, wenn etwas Existenzielles wirklich fehlt; reizend und anstachelnd, wenn ihre Überwindung denkbar erscheint oder das knappe Gut in den eigenen Besitz übergeht – ein Grundgedanke des Kunstsammlers.

Knappheit, das ist ein relativer Begriff, der sich an Mangel und Bedürfnis und an wahrgenommenem Wert orientiert. Die Kunst spielt dabei eine durchaus schillernde Rolle: Einerseits gelten schon bei Adam Smith die klassischen Kunstwerke – für ihn: die *Mona Lisa* – als Musterbeispiele ökonomischer Knappheit, weil sie nicht reproduzierbar sind und ihr Wert sich deshalb gerade aus ihrer Seltenheit definiert. Andererseits aber finden wir uns heute oft mit Kunstverständnissen konfrontiert, die vom Gegenteil ausgehen: von der Reproduzierbarkeit der Werke, von der Werk-Losigkeit künstlerischen Handelns. Knappheit wird dann vor dem Hintergrund einer ausufernden, beliebigen Fülle – z. B. an Bildern – zum Gegenmodell, zum teilweise nostalgisch herbeigesehnten Vor-Zustand: Als noch Knappheit herrschte, war noch Zeit zum Begehren. Nun, in Zeiten der Fülle, bleibt nur noch der andauernde Genuss. Wer über Knappheit redet, sollte auch die Möglichkeiten der Übersättigung im Blick haben.

Im Bereich der Kulturellen Bildung ergibt sich im Hinblick auf Knappheit eine bemerkenswerte Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen. Einerseits weisen die vielen Partizipations-Defizite, die wir gerade in diesem Bereich vorfinden, auf immer weiter bestehende Knappheiten hin: Viele Kinder und Jugendliche werden zu wenig mit Kultur in Berührung gebracht. Andererseits jedoch erleben sie diese Knappheit oftmals nicht direkt: Ihnen erscheint das, was Kulturelle Bildung anzubieten hat, nicht als besonders wichtiges Gut – insofern wird es ihnen nicht knapp.

turelle Bildung klingt geradezu banal: „Damit der Anspruch auf Kulturelle Bildung eingelöst werden kann, muss ein Angebot zur Teilnahme erst einmal da sein.“³⁹ Dass dem tatsächlich nicht so ist, widerspricht wesentlichen Erklärungen der Bildungspolitik und führt zur Debatte, ob Kultur als freiwillige Leistung oder als Pflichtaufgabe einzuordnen sei.⁴⁰

Nun könnte man entgegenen, Deutschland investiere doch reichlich in Bildung: immerhin 191 Milliarden⁴¹ im Jahr 2014 laut Bildungs-Finanzbericht 2016. Mit dem Verweis auf die große Summe ließen sich weitere Nachfragen leicht erledigen.

Allerdings bleibt der Erkenntnisgewinn schwach, wenn der Blick auf das viele Geld die Aufmerksamkeit für Details verwässert. Wenn die Finanzierung im Einzelnen gravierende Lücken aufweist oder perspektivisch auf tönernen Füßen steht, hilft auch eine große Gesamtsumme dem Mangel nicht ab.

Insbesondere dann nicht, wenn Knappheit und Mangel im Bildungssystem auf individueller Ebene schmerzhaft spürbar werden. Eine Reihe von Aufgaben erfordert daher eigentlich mehr Aufmerksamkeit. (Zu den einzelnen Befunden weiter auf Seite 51)

Deutlich wird der Mangel momentan an Leistungen zur Grundversorgung, beispielsweise dem wenig effizienten Bildungs- und Teilhabepaket, der unzureichenden ökonomischen Rahmung des öffentlichen Schulsystems oder dem geringen Handlungsspielraum der Kommunen für Kulturelle Bildung. Man muss also genau werden: Die Betrachtung des Verhältnisses von Ökonomie und Kultureller Bildung sowie die Sammlung und andeutungsweise Beschreibung ihrer Diskurse wird erst beim Durchgang durch die Einzelheiten wirklich sinnvoll, weil sich erst dann konkrete Anforderungen und Forderungen für eine Grundversorgung mit Kultureller Bildung ableiten lassen.

Dabei ist die ökonomisch-politische Rahmung immer in den jeweiligen Zusammenhängen und Relationen zu betrachten. Manchmal hilft schon eine Umstellung der Frage, beispielsweise die Ersetzung einer Was- durch eine Wann-Frage: „Wann ist ‚viel‘?“ oder „Wann ist ‚viel‘ genug?“

Das Nachdenken über das Verhältnis von Kultureller Bildung und Ökonomie soll helfen zu klären, welche finanziellen Aufwendungen jährlich erbracht und welche Güter gegeben sein müssen, um Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen solche materiellen Lebensgrundlagen zu schaffen, dass sie sich auch für den immateriellen kulturellen Reichtum interessieren und sich für ihn begeistern können.

Das Nachdenken über das Verhältnis von Kultureller Bildung und Ökonomie soll darüber hinaus helfen, die jeweiligen Finanzmittel in ein angemessenes Verhältnis zur Lebensqualität zu setzen. Einerseits nicht vor vermeintlich großen Fördersummen in Ehrfurcht zu erstarren: Wer in diesem Bereich viel erreichen will, braucht auch viel. Gute Kulturelle Bildung flächendeckend zu ermöglichen ist teuer.

Darüber ist allerdings andererseits auch die Bedeutung geringer Mittel nicht aus dem Blick zu verlieren. Manchmal würden dem Förderverein einer Schule schon tausend Euro für ein Tanzprojekt genügen. Nicht viel, und trotzdem alles.

Das Nachdenken über das Verhältnis von Kultureller Bildung und Ökonomie soll schließlich zeigen, dass in diesem Feld unterschiedliche ökonomische Logiken zu vermitteln sind. Gerade weil so viel von einer angemessenen Finanzierung Kultureller Bildung abhängt, lohnt der Blick auf weitere Verständnisse, Logiken und Währungen des Feldes Ökonomie. Es geht eben nicht nur um die Finanzen.

II

DISKURSBILANZ

Ökonomieverständnisse

Betrachtet man die Geschichte des ökonomischen Denkens und seiner Theorien, ist nicht zu übersehen, dass die wirtschaftlichen Überlegungen, die Menschen immer anstellen, wenn es um Konsum und Produktion geht, unterschiedliche Verständnisse von Ökonomie hervorgebracht haben – mit ihren je spezifischen Währungen, Ressourcen und ihrer gesellschaftlichen Anwendbarkeit. Bedenkt man weiterhin, welche Bedeutung die Schriften der ökonomischen Klassik für die aktuellen Ansätze der Wirtschaftswissenschaft haben, dann lässt sich erkennen, dass neues Wissen vor allem aus neuen Kombinationen alter Wissenspartikel besteht.⁴² Im Gegensatz zu den eher ästhetisch orientierten Weltzugängen Kultureller Bildung⁴³ eröffnen die Wirtschaftswissenschaften einen analytischen Blick auf wirtschaftliche Aktivitäten, die eigenen Gesetzmäßigkeiten gehorchen und in modernen Gesellschaften zunächst auf die bestmögliche materielle Bedürfnisbefriedigung bei immer knappen Ressourcen ausgerichtet sind. Weil sich Ökonomen ein Bild von einem Ausschnitt dieses Verhaltens machen, können sie dieses Bild schärfen und mit Hilfe von Modellen auch Prognosen im Blick auf veränderte Rahmenbedingungen vornehmen,⁴⁴ die sich manchmal bewahrheiten, manchmal aber auch nicht. Gelegentlich verstellen sie auch den Blick auf die tatsächlichen Entwicklungsmöglichkeiten. Denn angesichts der Komplexität des Themas sind Zerrbilder und Irrwege⁴⁵ nie auszuschließen.

Diese Bilder und Modelle wirtschaftlichen Handelns und ökonomischer Relationen sind trotz allen Bemühens alles andere als eindeutig und geschlossen; auch dieses Feld ist durch die Differenz und Konkurrenz der Ansätze und Paradigmen gekennzeichnet. Immerhin kann der Blick auf ökonomische Aktivitäten und die ihnen innewohnenden Ökonomieverständnisse für den Bereich Kultureller Bildung differenzierte Erkenntnisse mit hoher praktischer Bedeutung erschließen. Es lohnt sich also, näher hinzuschauen.

Oikonomia

Schon der europäisch tradierten Verwendung des Begriffes „Ökonomie“ liegt ein spezifisches Verständnis zugrunde: Der Blick zurück in die Begriffsgeschichte der Ökonomie führt unmittelbar in die eigenen vier Wände. Denn es waren die nahezu autarken Hauswirtschaften, die im Zentrum des Interesses standen. Schon hier galt es, mit der Knappheit der Güter angemessen umzugehen und zu wirtschaften. Dabei bezeichnete der Begriff Oikonomia nicht nur die materielle Basis der Hausgemeinschaft (Oikos), sondern bezog sich mit Nomos, allgemeingültige Gesetze und Übereinkünfte, auch auf das jeweilige Sozialgebilde und die damit einhergehenden Regeln der Hauswirtschaft. Das waren die Familien und ihre Sklaven. Allerdings stellten sich nicht nur Fragen nach der richtigen Hauswirtschaft, sondern auch nach dem sittlich Gebotenen und dem politisch Vernünftigen, also Fragen nach dem guten Leben.⁴⁶ Bei Aristoteles hat Ökonomie daher eine dienende Funktion. Sie ist für die Daseinsvorsorge selbstverständlich notwendig und unverzichtbar, aber sie begründet nicht die Ziele und Zwecke der gesellschaftlichen Gemeinschaft. Das ist vielmehr auf der praktischen Ebene die Aufgabe der Politik, auf der – wiederum übergeordneten – theoretischen Ebene Aufgabe der Ethik.

Von Beginn an sind wirtschaftliche Praktiken deshalb nicht von ethischen und moralphilosophischen Überlegungen loszulösen. „Wie wird es gemacht – wie sollte es sein?“ sind zwei Überlegungen, die sich mit Oikos und Nomos in einem Begriff vereinen. Ob nun das Bemühen zum Tragen kommt, bestehende Bedürfnisse mit geringem Mitteleinsatz zu befrieden, oder jenes, mit gegebenen Mitteln den größten möglichen Erfolg herauszuholen: Beim Wirtschaften geht es in dieser Tradition immer auch um ethische Fragen. Ausschließlich am Eigennutz orientiertes, utilitaristisches Handeln hält schon Aristoteles für unethisch. Das gilt insbesondere auch für den möglichen Konflikt zwischen Eigeninteresse und gesellschaftlichem Interesse, zwischen dem, was der Einzelne, und dem, was

Lernökonomie

Eckart Liebau

Dass Kinder erst einmal das lernen, was sie wirklich für ihre Lebensführung und Lebensbewältigung brauchen, liegt nahe: Die praktischen Dispositionen, die sie sich in der primären Sozialisation aneignen, sind präzise abgestimmt auf die jeweilige familiäre Situation. Sie sind umso wirksamer, als sie im Kern unbewusst sind und unbewusst bleiben. Sie bilden den Wurzelgrund allen späteren Lernens und aller späterer Bildung. Was angenehm ist und was unangenehm, was schmeckt und was eklig ist, was man anzieht und was nicht, was gut klingt und was grauenhaft, wie man sich bei Tisch zu benehmen hat und wie nicht, was man darf und was nicht, welche Wünsche man äußern kann und welche nicht – all diese Unterscheidungen wirken hier zusammen und führen zur Bildung des Geschmacks. In ihm verbinden sich ästhetische und ethische, manchmal auch logische Urteile: Schön und hässlich, gut und schlecht, wahr und falsch, angenehm und unangenehm amalgamieren zu mehr oder weniger stabilen Haltungen. Der Erwerb dieser sich verdichtenden Dispositionen ist auch in einem ökonomischen Sinn rational für die sozial-kulturelle Lebenslage, in der die Kinder sich dank ihrer Eltern befinden: mit geringem Aufwand lassen sich große Effekte erzielen. Das Alltagshandeln beruht auf gelernter, einverleibter, gekonnter, in der Regel unbewusster, aber höchst sinnvoller und sinnhafter Routine. Dieser „homo oeconomicus“ handelt also nicht im Geringsten auf der Grundlage eines *rational choice*, eines allzeit bewussten ökonomisch-rationalen Kalküls, aber sehr wohl ökonomisch und rational.

Die Idee der allezeit bewussten Handlungssteuerung nach ökonomisch-rationalen Kalkülen gehört zu den besonders absurden Ideen moderner Lebensführung – man würde nicht einmal ein einziges Mittagessen kochen oder einen einzigen Abwasch bewältigen können, wenn man versuchen wollte, alle Handlungen bewusst, geplant und rational zu vollziehen. Nein, es verhält sich ziemlich genau umgekehrt. Wir lernen vor allem unbewusst, was uns gefällt und was wir brauchen, und wir praktizieren und leben vor allem auf der Grundlage einverleibter Gewohnheiten. Genau darin besteht die ökonomische Rationalität von Sozialisationsprozessen.

Die Krisen kommen, wenn die Passung nicht mehr stimmt, wenn man wirklich Neues lernen muss, wenn es zu echten Diskrepanzen zwischen Anforderungen und vorgängig erworbenen Dispositionen kommt. Und darum sucht man, solche Krisen so lange zu vermeiden, wie es denn möglich ist. Denn es ist nicht so einfach, den Geschmack und die an ihn geknüpfte Ökonomie des Lernens zu verändern. Wenn man aber Kulturelle Bildung auch als Beitrag zu einer größeren sozialen Gerechtigkeit sehen will, liegt genau an dieser Stelle die entscheidende Aufgabe.

Gibt es auch eine „Rendite“ Kultureller Bildung?

Jürgen Schupp

Die Bildungsdebatten der letzten Jahre waren vielfach durch eine Verengung von Bildung auf den Erwerb kognitiver – anhand von Tests wie PISA quantifizierbarer – Fähigkeiten geprägt, während kulturelle Bildung, die vor allem für die Entwicklung der Persönlichkeit von zentraler Bedeutung sein kann, weniger Beachtung fand – einhergehend mit einem Schattendasein des musischen Schulunterrichts in einem übervollen Stundenplan, mit Lehrermangel musischer Fächer und einem überdurchschnittlichen Unterrichtsausfall.

Bildungsökonominnen wie James Heckman ist es zu verdanken, dass die Politik ermahnt wird, auch künftig bei den Bildungsetats keine Kürzungen vorzunehmen und insbesondere bei öffentlichen Investitionen in die frühe Kindheit nicht zu geizen. So vermochte Heckman anhand von langfristigen Kosten-Nutzen-Analysen für die USA zu zeigen, dass mangelnde frühkindliche Förderung sich nicht nur auf schulische Leistungen, sondern auch auf die Gesundheit und das soziale Verhalten der Kinder auswirkt. Investitionen in kostenintensive Frühförderprogramme führen deshalb zu einer hohen gesamtgesellschaftlichen „Rendite“ von mehreren Prozent, da dem Staat auf diese Weise spätere Kosten im Sozial- wie Gesundheitssystem erspart bleiben.

In diesem Zusammenhang werben Ökonomen wie Heckman seit einigen Jahren darum, bei der Vermessung von Bildungsindikatoren auch keine Verengung auf rein kognitive Fertigkeiten vorzunehmen, sondern mehr Aufmerksamkeit den nicht-kognitiven Fähigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften wie Neugierde, Konzentration, Gewissenhaftigkeit, Ausdauer, Verantwortungsbewusstsein, Fairness oder Zielgerichtetheit zu widmen. Bei der Quantifizierung und Vermessung solcher nicht-kognitiver Fähigkeiten liegt zwar bereits eine Fülle wissenschaftlicher Grundlagen aus der Persönlichkeitspsychologie vor, jedoch ist der Wissensstand zum Erwerb sowie zur Förderung solcher Fähigkeiten noch sehr lückenhaft. Auch in der Bildung muss Forschungsbedarf angemahnt werden. Was gegenwärtig fehlt, ist ein besseres Verständnis über die Mechanismen sowie das Ausmaß darüber, wie musische und künstlerische Aktivitäten sich sowohl für kognitive wie nicht-kognitive Fähigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften fördernd oder hemmend auswirken. Von daher sollte kulturelle Bildung auch offen und neugierig für künftige Quantifizierungsversuche und Vermessungen in diesem Feld sein. Die bisher vorliegenden Forschungen geben bereits ermutigende Hoffnung dafür, dass nicht nur die individuelle „Rendite“ kultureller Betätigung überdurchschnittlich sein dürfte, sondern auch die gesamtgesellschaftliche Bilanz öffentlicher kultureller Bildungsinvestitionen positiv sein wird und zu höherer Lebensqualität führt. Oder mit anderen Worten: Kultur macht Gesellschaft stark!

die Gesamtheit für rational vernünftig hält: die Rationalitätenfalle.⁴⁷ Dieses Paradoxon entblößt nicht nur den ‚homo oeconomicus‘, sondern enthüllt auch die Grenzen des utilitaristischen Kalküls. Ökonomie ohne ethische Grundlage ist nicht legitimierbar.

Um sich den unterschiedlichen gegenwärtig für die kulturelle Bildung relevanten Ökonomieverständnissen zu nähern, sollen im Folgenden der Ansatz der Gabenökonomie, der Marktökonomie und der Staatsökonomie skizziert werden. Vor diesem Hintergrund wird die Bedeutung der für die kulturelle Bildung zentralen anthropologisch-ökonomischen Perspektive deutlich.

Gabenökonomie

Wie komplex die verschiedenen ökonomischen Verständnisse sind, zeigt das Phänomen der Gabe als Kultur des Schenkens und Teilens in schöner Deutlichkeit. Es ist die Gabe, die mehr oder minder wohlkalkuliert für uns bedeutsam ist. Sie ist eine Elementarform sozialer Beziehungen, und zwar von Geburt an. Die Mutter spendet dem Kind die Milch. Die Eltern spenden den Kindern Zeit, Zuwendung und Aufmerksamkeit. Die primären Beziehungen sind eben nicht auf Äquivalententausch, sondern auf Gemeinschaft, auf Emotion und Wechselseitigkeit gegründet: auf Gaben. Die Gabe ist daher sowohl für die Kooperation von Handelnden als auch zur Herstellung von sozialer Ordnung überhaupt⁴⁸ wichtig. Mit ihr geht eine Erwartung auf Reziprozität insofern einher, als diese Gaben mit Gegengaben zu einem späteren Zeitpunkt vergolten werden. Denn wer niemals zurückschenkt, wird irgendwann sozial sanktioniert. Diese Form des Tausches, bei der es im Kern um soziale Bindungen und Abhängigkeiten geht, funktioniert ganz anders als der geldbasierte Tausch. Die Gabe „setzt ein Spiel in Gang, das zu immer innigeren Verflechtungen der Akteure führt“⁴⁹. Aber: Das Geben beinhaltet auch das Risiko, dass der Bindungsversuch fehlschlagen kann.⁵⁰

Gabenökonomie besteht dabei nicht nur aus altruistischen Elementen, sie wird auch als eine Art Investition des Eigennutzes praktiziert – wie auch

in anderen Ökonomieverständnissen üblich. Ein indirektes Geschäft, das von der Annahme ausgeht, dass im Miteinander mehr zu erreichen ist als alleine und dass daher das Eigeninteresse nur in sozialen Interaktionen zur Entfaltung kommen kann. Teilen und Helfen als Teil des eigenen Nutzens. Das zunehmende Wirtschaftsinteresse an der „Sharing economy“⁵¹ verdeutlicht, wie wichtig diese Ökonomieform im Zuge neuer Kommunikationsmöglichkeiten mittlerweile ist.

So lässt sich aus dem Nachdenken über die Gabe vor allem eines lernen: Geben und Nehmen vollziehen sich nicht ohne Verflechtungen; die Gabe setzt eine Sozialität in Gang, die verdeutlicht, dass und wie Menschen einander brauchen.⁵² Gerade dies hilft, die Besonderheit der Ökonomie kultureller Bildung zu verstehen. Denn sie beruht nicht nur in den primären kulturellen Bildungsprozessen in der Familie, sondern auch im gesamten weiten und für die kulturelle Bildung zentralen Bereich des ehrenamtlichen Engagements auf Gabenökonomie.

Marktökonomie

Auch wenn sich der Markt als zivilisierender Veranstaltungsort für den Tauschhandel bewährt hat, wäre es ein Irrtum anzunehmen, dieser sei per se friedlich. Welche gravierenden Auswirkungen die Kämpfe um Angebot und Nachfrage sowie um die Produktionsbedingungen zur Folge haben, zeigen die Risiken von Einkommensungleichheit⁵³ und Arbeitslosigkeit auch in einer sozialen Marktwirtschaft nur allzu deutlich.

Wie ein Markt funktioniert, wird durch den spezifischen Einsatz von Eigentum, natürlichen Ressourcen, Arbeitskraft oder produzierter Waren bestimmt. Ware kann erst einmal alles sein, ob materielle oder immaterielle Güter. Auch Wissen kann man verkaufen; schon Platon beschäftigte sich mit seiner Kritik an der Praxis der Sophisten mit dieser Form der Veräußerung. So haben sich mit den Güter-, Arbeits- und Finanzmärkten bis heute die unterschiedlichsten Handelsorte herausgebildet, auf denen Währungen wie Geld, Arbeit, geis-

tiges Eigentum oder Aktien gelten. Die Währungen unterliegen seither einem stetigen Wandel: Früher war das einmal das Vertrauen in Edelmetall, dann in ein Stück Papier; heute ist es Vertrauen in Algorithmen und virtuelle Zahlen. Aber das Prinzip des Äquivalententauschs ist dabei immer gleich: Ware gegen Geld, Geld gegen Ware.

In diesem Zusammenhang sind sozial differenzierte Kostenmodelle und die Herausbildung von Marktpreisen in Einklang zu bringen. Die Preise des Marktes decken idealerweise alle im Zuge der Produktion anfallenden Kosten ab und sichern darüber hinaus den Akteuren ein ausreichend hohes Einkommen. Da jedoch Wunsch und Wirklichkeit im Marktgeschehen selten zusammenfinden, besteht das Herzstück klassischer Ökonomietheorien aus dem Erklärungsversuch der marktvermittelten Koordination, der Preisbildung, dem Einfluss staatlicher Regulierung und der sich ergebenden Einkommensverteilung.⁵⁴ Weiterführende Fragen nach ökonomischer Effizienz, Arbeitsteilung, dem Außenhandel und allgemeiner Ressourcenverteilung wurden mit Adam Smith, David Ricardo oder Karl Marx schon in der zweiten Hälfte des 18. und im beginnenden 19. Jahrhundert gestellt und wirken bis heute nach. Auch die Diskurse um die Theorien von John Maynard Keynes oder Milton Friedman haben nicht an Aktualität verloren.⁵⁵ Und dennoch war es bemerkenswert, dass „Das Kapital im 21. Jahrhundert“⁵⁶, ein Buch voller Zahlen und Statistiken, derartig hohe Verkaufszahlen erreichen kann.⁵⁷

Was unerklärlich oder schwer erklärlich erscheint, wird manchmal selbst Gegenstand ökonomischer Erzählungen: Wie lässt sich Konsum anregen? Welche Anreize sind zu setzen? Und wie sind auf der Basis des Wettbewerbes dabei sozialpolitische Korrekturen vorzunehmen? Wann bedarf es staatlichen Einschreitens, um Beschränkungen des Wettbewerbs aufgrund von Kartellbildungen aufzuheben? – Das Bedürfnis eines Korrektivs, über die reine Ordnungspolitik hinaus, ruft nach der eingreifenden Hand des Staates.⁵⁸ Das entsprechende wirtschaftspolitische Modell der Sozialen Marktwirtschaft⁵⁹ gilt

zumindest in Deutschland als Grundlage der Wirtschafts- und Sozialordnung, die vor dem Hintergrund des Wettbewerbs dem Staat die Aufgabe zuweist, auf sozialen Ausgleich hinzuwirken.⁶⁰ Verstanden als eingreifende Prozesspolitik, die sowohl den wirtschaftlichen Wettbewerb als auch die Rechte wirtschaftlich Schwächerer schützt. Indessen: Um den Status quo der Sozialen Marktwirtschaft entzündeten sich aufgrund wachsender sozialer Ungleichheiten heftige Debatten⁶¹ ebenso wie an der Frage nach den Zuständigkeiten von Staat und Markt. Denn es stimmt nicht, dass der Markt alle menschlichen Belange koordiniert.⁶² Gerade an der Kulturellen Bildung kann man das erkennen. Denn hier spielt die Marktökonomie zwar eine wichtige, aber nicht die zentrale Rolle.

Staatsökonomie

Steuergelder braucht es für den Bau oder Erhalt von Schulen, Stadtwerken, Flughäfen oder Philharmonien – der Staat nimmt am Wirtschaftsleben in den unterschiedlichsten Formen teil. Im Unterschied zur Marktökonomie werden wirtschaftlich relevante Entscheidungen über den Einsatz knapper Ressourcen und Güter sowie die Mittelverwendung nicht von privaten, sondern von staatlichen Stellen getroffen, und der Wettbewerb beschränkt sich auf die Möglichkeiten, sich als privater Anbieter auf öffentliche Ausschreibungen bewerben zu können. Die Staatsökonomie, in der Institutionen die Aufgabe zu erfüllen haben, Dienstleistungen eigener Art für die Allgemeinheit zu erbringen,⁶³ benötigt Einnahmen, die der Staat aus direkten wie indirekten Steuern einnimmt. Da „Für die Allgemeinheit“ kein Kriterium des Marktes ist, wird für ebendiese Allgemeinheit in der Regel auch nicht privat produziert. Folglich gibt es genügend Güter, die trotz eines volkswirtschaftlichen Interesses nicht erzeugt werden würden, wenn es den Staat nicht gäbe: öffentliche Güter. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass niemand von ihrer Nutzung ausgeschlossen werden kann, selbst wenn er sich weigert, sich an den Produktionskosten zu beteiligen.⁶⁴ Das reicht vom Deichbau bis

hin zur Straßenbeleuchtung. Ein weiteres konstitutives Merkmal des öffentlichen Gutes ist neben der Nichtausschließbarkeit die Nichtrivalität.

Im Hinblick auf Kulturelle Bildung besteht dabei eine missliche Situation, da hier mehrere Lesarten möglich sind. Einerseits berührt Kulturelle Bildung den Bereich Bildung als Feld der Daseinsvorsorge⁶⁵ – ein Bereich, der grundsätzlich als öffentliches Gut anerkannt ist, selbst wenn die Selbstverständlichkeit dieses Anspruchs sich neuerdings schon in Frage gestellt sieht.⁶⁶ Andererseits sind etliche Angebote der Kulturellen Bildung auch freiwilligen Leistungen zuzuordnen. Das betrifft insbesondere den non-formalen Bereich. Nicht grundlos wird in diesem Zusammenhang immer wieder hervorgehoben, dass sich die Länder ausdrücklich zur Förderung von Kultur und Kunst verpflichtet⁶⁷ haben.

Die Erfüllung dieser Aufgabe ist jedoch nicht leicht, denn Kritik wie die, dass der Staat nicht als Unternehmer taugte⁶⁸ oder dass das staatliche Engagement zumindest mit hohen Risiken für die Steuerzahler verbunden ist,⁶⁹ wird häufig laut. Denn über kaum etwas wird so erregt gesprochen wie über den Einsatz und die vermeintliche Verschwendung öffentlicher Gelder.

Hier wird ein Dilemma von Verwaltungen und Institutionen manifest, da ihre täglichen Erfolge bei der Erfüllung des öffentlichen Auftrags eher wenig Beachtung finden – im Gegensatz zu den Schlagzeilen über „Verschwendung“. Nun ist der Staat jedoch weit davon entfernt, in einem echten Markt – quasi als „unsichtbare Hand“ – engagiert zu sein. Vielmehr ist er im Zuge seines öffentlichen Auftrages eine sich öffnende Hand – allerdings ohne die Absicht, dabei etwas zu verschenken. Seine vermeintlichen Gaben sind eher Rückerstattungen – Steuergelder sind Bürgergelder, über die im Bürgerauftrag politisch-demokratisch zu entscheiden ist. Bildung gehört in Deutschland fraglos zu den Staatsaufgaben. In welchem Maße das auch für die Kulturelle Bildung gilt, ist eines der großen Streitthemen. In den Kommunen z. B. gehört Kulturelle Bildung zu den freiwilligen Leistungen, nicht zu den Pflichtauf-

gaben. An der Ökonomie Kultureller Bildung sind Gabenökonomie, Marktökonomie und Staatsökonomie beteiligt, und es ist durchaus offen und umstritten, welche Relationen hier die richtigen sind. Am Streit um die Frage des bürgerschaftlichen Engagements wird dieser Konflikt besonders deutlich.

Anthropologisch-ökonomische Perspektive

Die in den Wirtschaftswissenschaften nebeneinander diskutierten Ansätze der Gabenökonomie, der Marktökonomie und der Staatsökonomie verweisen bereits auf unterschiedliche Dimensionen, Facetten und Zusammenhänge des Ökonomischen im Bereich der Kulturellen Bildung. Und dennoch bedarf das Bild noch eines weiteren Rahmens, denn gerade für die Kulturelle Bildung sind die sehr verschiedenen Formen des materiellen und des immateriellen Reichtums prägend.

Im Zentrum der Marktökonomie wird Reichtum vorwiegend in monetären Begriffen ausgedrückt und dargestellt, Ökonomie also auf Finanzielles reduziert. Dieser in den Wirtschaftswissenschaften gepflegte und in der Gesellschaft auch weitgehend akzeptierte Begriff von Reichtum ist allerdings selbst ökonomisch stark verkürzt, wie sich zeigt, wenn man sich auf einen offeneren, weiteren Begriff von Reichtum einlässt. Denn gemessen an dem gesellschaftlichen und individuellen Reichtum, mit dem die derzeit 7,4 Milliarden Erdbewohner – bei allerdings im Einzelnen extremen Unterschieden – leben, erscheinen die weltweiten Handelsmärkte als geradezu kleinformatig. Eine stärker sozial- und gesellschaftswissenschaftlich ausgerichtete anthropologisch-ökonomische Perspektive zeigt, was es mit dem Menschen und seiner Ökonomie auf sich hat, wenn man mehr als nur die monetäre Dimension in den Blick nimmt. Auf den Soziologen Pierre Bourdieu geht die folgende Differenzierung von Kapitalsorten⁷⁰ als Reichtumsarten zurück:

Erstens und bekannterweise das ökonomische Kapital. Es bezieht sich auf materielle Besitz- und Eigentumsformen und ist mehr oder weniger leicht in Geld konvertierbar.

Zweitens das kulturelle Kapital. Dieses besteht vor allem (a) aus individuellen Denk-, Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsmustern, (b) aus durch Titel und Examina anerkannten formellen Kompetenzen sowie (c) aus kulturellem Besitz. Dabei bezieht sich das inkorporierte kulturelle Kapital (a) auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die als eingeübte und weitgehend unbewusste Routinen im Alltag zur Geltung kommen und sich dabei auch zum Geschmack verdichten: Kompetenz als Reichtum des Könnens und Wollens.

Beim institutionalisierten kulturellen Kapital (b) geht es um Berechtigungen: Erworbene Titel und Zertifikate geben geprüften Formen der Kompetenz eine institutionell bestätigte Anerkennung und Legitimation: Kompetenz als Reichtum der bestätigten Fähigkeiten und Zuständigkeiten. Erst auf dieser Grundlage können die durch Lernen erworbenen individuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen legaler- und legitimerweise verwertet werden. Niemand darf ohne Staatsexamen als Arzt praktizieren, egal, wie umfangreich seine medizinischen Kenntnisse und Fähigkeiten auch sein mögen.

Das objektivierte kulturelle Kapital (c) bezieht sich auf den Besitz kultureller Güter, die materiell übertragbar sind (z. B. Bücher, Gemälde, Tonträger, Möbelstücke, Schmuck oder Kleidung). Die materiellen kulturellen Güter bilden gleichzeitig auch einen Teil des ökonomischen Kapitals: Kulturelles Eigentum als Reichtumsform.

Drittens beschreibt der Begriff des sozialen Kapitals die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, verstanden als Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind. Hier geht es um Reichtum in Form verwertbarer sozialer Beziehungen – von „with a little help from my friends“ bis zur „Amigo-Affäre“. Schließlich viertens: Das symbolische Kapital bezieht sich auf die als legitim anerkannten Formen der drei vorgenannten Kapitalsorten. Hier spielen Geschmacks- und die daran gebundenen Distink-

tionsformen eine zentrale Rolle; es geht um die mehr oder minder selbstverständliche Anerkennung der Legitimität von Differenzen. Berufe z. B. haben unterschiedliches Prestige. Hier geht es also um den Reichtum sozialer Anerkennung und Wertschätzung.

Es ist offensichtlich, dass diese Unterscheidungen hilfreich zur Beschreibung der unterschiedlichsten Situationen in der Kulturellen Bildung sind. Sie ermöglichen eine präzise Analyse vorfindlicher Strukturen und damit zugleich eine genaue Problemanalyse als Grundlage praktischer und politischer Entwicklungsstrategien. Sie ermöglichen zudem eine Ein- und Zuordnung der unterschiedlichen Beiträge von Gaben-, Markt- und Staatsökonomie in ein Gesamtkonzept ökonomischen Reichtums und ökonomischer Armut im Bereich der Kulturellen Bildung.⁷¹

Was das für Kulturelle Bildung bedeutet

Für die Belange der Kulturellen Bildung sind diese Ansätze bedeutsam, sowohl für den Blick aus der soziologischen Vogelschau wie für das Verständnis sehr handfester Nöte.

Mit Blick auf die Gabenökonomie befindet sich auch Kulturelle Bildung im Zweistromland von „Geben und Nehmen“. Sei es durch die nicht zu unterschätzende Rolle des Ehrenamtes oder durch die nicht minder wichtige Figur des Stifters. Mit Blick auf die öffentlichen Aufgaben wie Bildung und Kultur hat sich in den letzten Jahren insbesondere ein ambivalentes Verhältnis zwischen privaten Stiftungen einerseits und dem Staat andererseits entwickelt – zumindest ist das die Zuschreibung von außen: Die „bildungspolitische Gestaltungsmacht, die vor allem großen Stiftungen durch [...] ihre vielfältigen Einflussmöglichkeiten zukommt, wirft die Frage nach ihrer bildungspolitischen Legitimität auf“⁷². Richtet man den Blick auf die Motive der Stifter, wäre es jedoch zu kurz gegriffen, bloß auf bildungspolitisches Gutdünken und steuerliche Erleichterungen zu verweisen, denn Stiftungsarbeit ist nicht losgelöst von dem Nachweis der Gemeinnützigkeit zu

betrachten. Aber gesinnungsneutrales Terrain ist rar, so dass „neue Player“⁷³ bei der Finanzierung Kultureller Bildung nicht zwangsläufig neue Freunde sind. Festzuhalten ist allerdings: Es handelt sich um ein auch vom Staat wesentlich miterzeugtes Dilemma.

Wahrscheinlich würden die Wohltaten einzelner Stifter nicht derartig polarisieren und würden die Modellprojekte von Stiftungen nicht den Anschein einer Zaubernuss erwecken, wenn die Bildungspolitik eine flächendeckende, quantitativ hinreichend und qualitativ hochwertige Grundversorgung bei Kultur und Bildung gewährleisten würde. Unbehagen entsteht immer dann, wenn es aussieht, als würden Stiftungen für den Staat einspringen – gepaart mit der Erkenntnis, dass im gesamten Bereich der Ökonomie Regeln der Reziprozität gelten, also nichts nur einfach so gemacht wird. Schon 2007 forderte in diesem Zusammenhang der Abschlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ mehr Transparenz im Stiftungsbereich ein.⁷⁴ Aber während das noch handwarme Geld der Stifter zur Förderung Kultureller Bildung reflexhaft auf ethische Qualitäten hin untersucht⁷⁵ wird, bleibt eine derartige Diskussion bei den Töpfen der öffentlichen Hand aus. Dabei wäre die Frage danach, ob und in welchem Umfang der Staat, also Bund, Länder und Gemeinden, im Bereich der Kulturellen Bildung ihren Pflichten auf hinreichende Weise nachkommen oder gar den notwendigen Anforderungen gerecht werden, sicher ebenso der Rede wert.

Indessen: Es ist nicht das einzige maßgebliche Manko. Denn für das Feld der Kulturellen Bildung sind, wenn man von verbeamteten Lehrkräften absieht, Missstände der Arbeitsbedingungen⁷⁶ ebenso typisch, wie unbezahlte Arbeit scheinbar selbstverständlich ist. Das gilt für berufliche und auch für ehrenamtliche Engagements: Sei es, weil abends noch die Kostüme für die nächste Schulaufführung genäht werden müssen, oder sei es, weil Besprechungen in der Kernarbeitszeit der Einrichtungen stattfinden. Betrachtet man die Kulturelle Bildung in dieser Perspektive, so zeigen sich starke Unterschiede in den Situationen, von in jeder Hin-

sicht sehr reichen Leuchtturmprojekten bis hin zu äußerst ärmlichen Verhältnissen. Im durchschnittlichen Alltag findet sich bei den Vermittlern überwiegend viel individuelles, kulturelles und soziales, aber vergleichsweise wenig ökonomisches und häufig auch eher wenig symbolisches Kapital.

Dabei sind prekäre Situationen bis hin zur Selbstausbeutung eher die Regel als eine Ausnahmeerscheinung. Wenig hilfreich ist hierbei die Vorstellung vom Künstler, dessen stetiger Begleiter Entbehrung heißt. Es hilft der Kulturellen Bildung nichts, wenn die allseits beliebten Künstlerfiguren wie van Gogh, Camille Claudel oder Bram Stoker, die, zum Tode hin heillos verarmt, als von der Mittelwelt verkannte Genies romantisiert werden, als Beispiele herangezogen werden. So verfestigt sich nur der Eindruck, die Selbstausbeutung sei „das wahre Kapital der Kultur, das die Politik lieber verausgabt sähe als die kostbaren Steuergelder“⁷⁷.

Vielleicht trägt diese Differenzierung der ökonomischen Verständnisse dazu bei, die Debatte über gesellschaftliche Aufgaben von Kultureller Bildung sowohl zu verschärfen als auch zu mildern. Einige exemplarische Diskurse verdeutlichen das.

rad je svjesna ljudska djelatnost*

Danica Dakić

Die abgebildete künstlerische Arbeit verbindet zwei Räume: das für die Gattin des jugoslawischen Staatspräsidenten Tito vorgesehene Zimmer in dessen Nuklearbunker – der einzige „Frauenraum“ in dem unterirdischen Bau bei Konjic in Bosnien-Herzegowina, der hier zum Ausstellungsort wurde – sowie, hier als Bild im Bild, ein Hotelzimmer in dem kroatischen Ferienort Opatija.

Zwei Räume jenseits des Alltags, aufgeladen mit höchst unterschiedlichen Vorstellungen von einem anderen Leben. In ihrem zurückhaltenden Luxus mit weißer Tapete und Spiegel sind es zugleich Räume von Frauen.

Die künstlerische Arbeit berührt darüber hinaus den privaten „Raum“ von Mutter und Tochter. Das Bild im Bild ist die Vergrößerung eines Fotos aus meinem Privatarchiv und zeigt meine Mutter während eines gemeinsamen Urlaubs 2010.

An der Stirnwand erscheint dazu ein Zitat, das ich, die seit über zwanzig Jahren in Deutschland lebt, immer wieder von ihr hörte und höre, schmunzelnd geäußert, als mütterlicher Rat und Aufforderung zu einem effizienten Einsatz der eigenen Energien. Rückübersetzt aus dem Serbokroatischen lautet der auf die marxistische Definition der Arbeit zurückgehende Wandtext: „Arbeit ist bewusste menschliche Tätigkeit“.

Über die Zeiten, politischen Systeme und Wertvorstellungen hinweg verbindet die Installation private und kollektive Erinnerung und lädt ein zur Reflexion über andere Räume und Utopien, über das Verhältnis der Generationen und über die (Un-)Möglichkeit, (künstlerische) Arbeit über die Ökonomie von Einsatz und Ertrag zu erfassen.

*Arbeit ist bewusste menschliche Tätigkeit



Jelica Dakić by Danica Dakić, S/W-Abzug auf Aludibond, Wandtext, Danica Dakić 2012
Ausstellungsansicht: Titos Bunker (Raum für Jovanka Broz), Biennial D-0 ARK Underground, Konjic, Bosnien-Herzegowina 2013
© Danica Dakić, VG Bild-Kunst, Bonn

Kultur- und bildungs- politische Diskurse: eine Auswahl

Unter den Schlagworten „Ökonomisierung von/des/der ...“ wird die Ökonomie regelmäßig selbst Gegenstand pädagogischer, bildungstheoretischer und kulturpolitischer Debatten. Teilweise implizit, beispielsweise beim Thema kulturelle Teilhabe, teilweise explizit bei Diskussionen um Kürzungen im Kulturbereich.⁷⁸ Einige grundsätzliche Fragen kehren dabei immer wieder, die auch für Kulturelle Bildung relevant sind: Wie verwertbar ist Bildung? Wie gerecht ist unser Bildungssystem? Wie gehen wir mit dem kulturellen Reichtum um? Und wer soll das alles bezahlen? Es liegt daher nahe, sich die Diskurse, in denen das Ökonomische sichtbar wird, einmal genauer anzusehen. Das geschieht hier exemplarisch und bezogen auf die Relevanz für Kulturelle Bildung.

Teilhabe

Von Teilhabe ist in Deutschland allenthalben die Rede. Ob als politische, soziale oder eben kulturelle Teilhabe: Die Frage nach einer angemessenen Förderung und Stärkung der gesellschaftlichen Beteiligung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen findet sich prominent auf den Agenden von Verbänden, Stiftungen, Museen, Theatern sowie Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Das verdeutlichen zentrale Studien wie „Bildung in Deutschland“⁷⁹ und zahlreiche Fachtagungen wie „Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation“⁸⁰ oder „Breitenkultur – Teilhabe als Aufgabe von Kulturpolitik“⁸¹. In der Regel legen die Diskurse zur kulturellen Teilhabe den Fokus auf die Frage, in welchem Verhältnis Anspruch und Wirklichkeit zueinander stehen und wo Entwicklungs- und Verbesserungspotenziale in der Kulturellen Bildung zu finden sind. An gesellschaftlichen Herausforderungen mangelt es dabei nicht, angesichts prekärer Arbeitsverhältnisse, unsicherer Einkommen oder der sozioökonomischen Abhängigkeit von Kindern und Jugendlichen. Bei genauerer Betrachtung sind in diesen Debatten in

der Regel zwei Dimensionen von Bedeutung: Denn die erste Voraussetzung aller Teilhabe ist, dass Menschen an Kultureller Bildung teilhaben wollen, also subjektiv Interesse an den entsprechenden Gegenständen und Feldern entwickeln: die individuelle Dimension. Teilhabe ist aber zugleich davon abhängig, dass Menschen auch Zugänge zu den entsprechenden Gegenständen und Feldern finden können, dass also die entsprechenden Möglichkeiten und Ressourcen überhaupt zur Verfügung stehen. Es müssen „politisch und praktisch Zugänge geschaffen werden, insofern zweitens: die strukturelle Dimension“⁸².

In Anbetracht der Bedeutung, die Zugänglichkeit und Mitgestaltung in den Bereichen Politik, Soziales, Wirtschaft und Kultur spielen, lässt sich ermesen, welches Konfliktpotenzial der Anspruch auf Teilhabe in sich birgt. Sei es bei der Verteilung von Ressourcen oder der Entscheidung über politische Maßnahmen. Die ökonomisch-anthropologische Perspektive im Kontext von familialen und sozioökonomischen Hintergründen spielt bei diesem Thema eine zentrale Rolle. Teilhabe-Diskurse benennen in der Regel die Aufgabe, ebendiese verpassten Gelegenheiten beziehungsweise die ungleichen Startbedingungen von Kindern und Jugendlichen zu kompensieren.

Es sind sehr alte Bilder, die sich da aktualisieren, wenn aktuelle Studien wie „Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015“⁸³ oder zur Lehrerversorgung an hessischen Schulen⁸⁴ beispielsweise dem Schulwesen attestieren, dass sozial und kulturell benachteiligten Kindern und Jugendlichen das quantitativ schwächste Angebot Kultureller Bildung gemacht wird.⁸⁵ Die Stabilität der Ungleichheit ist erschreckend; die damit verbundenen Herausforderungen sind nicht einmal im Ansatz bewältigt.

Zur Ökonomisierung des Bildungswesens

Richtet man den Blick auf die Diskurse zur Ökonomisierung des Bildungswesens⁸⁶, ist ein Gefühl der Ohnmacht gegenüber dem Übergreifen der allbestimmenden Markt-Ökonomie auf alle Bereiche des Lebens zu beobachten: Man beklagt die Zwänge

Nichts ist erledigt

Shermin Langhoff

Zu den schönsten Versprechen der Sozialdemokratie unter Willy Brandt zählte in den siebziger Jahren die Aussicht auf Bildung und Kultur für alle. Das Ideal, das mit diesem in der damaligen bundesrepublikanischen Realität durchaus revolutionären Vorstoß in Richtung Partizipation verbunden war, hieß Chancengleichheit. Heute, über vierzig Jahre später, gilt dazu ein Satz, den sich ein anderer Sozialdemokrat, Klaus Staeck, als Präsident der Akademie der Künste am Pariser Platz plakatieren ließ: Nichts ist erledigt.

In Berlin ist gegenwärtig jedes fünfte Kind von Armut bedroht. Falls nicht später gegen alle Widrigkeiten ein hoher Bildungsabschluss gelingt, steigt das, was man in Deutschland „Armutsrisikoquote“ nennt, auf beinahe 30 Prozent. Im Klartext heißt das: Soziale Herkunft und Bildung gehen in Berlin – und nicht nur hier – noch immer die verhängnisvolle Allianz ein, die eigentlich längst überwunden sein sollte. Nur ist parteienübergreifend die Agenda längst anders priorisiert. Gerade im Strömungslauf eines wiedererstarkenden Elitarismus, der sich als Kampf gegen die Eliten zu tarnen weiß, scheint das Thema Chancengleichheit gänzlich untergegangen zu sein.

Dabei ist die Schaffung von Bildungszugängen so notwendig wie eh und je. Es braucht eine Schulbildung für alle, die ohne kulturelle Bildung nicht gedacht werden kann. Nur Kunst und Kultur öffnen die Möglichkeitsräume, die gerade für Kinder aus armen Verhältnissen überhaupt erst das Hinausdenken über die vermeintlich vorgezeichneten Pfade erlauben. Tatsächlich aber sind in der gegenwärtigen (Stadt-)Gesellschaft, die sich immer diverser ausformt und ihre Energien gerade aus dem Pluralismus und der Gleichzeitigkeit von Lebensmodellen beziehen sollte, diese Räume immer weniger sichtbar.

Zudem regt sich der Verdacht, das sozialdemokratische Versprechen gerade zunehmend ins Hintertreffen. Europaweit, weltweit erstarken die nationalistischen und antisäkularen Strömungen, die uns ins 17. Jahrhundert und somit weit in die Voraufklärung zurückzukatapultieren versuchen. Dass sich dahinter stets auch handfeste ökonomische Interessen verbergen, sollte ebenfalls nicht aus dem Blick geraten. Donald Trump ist ja nicht nur deswegen gefährlich, weil er als Sexist und Rassist die Spaltung der Gesellschaft forciert. Sondern auch, weil in seinem Schatten-Kabinett der Milliardäre eine Bildungsministerin sitzt, die mit der Einführung von „Schul-Gutscheinen“ den Wechsel von öffentlichen auf private Schulen erleichtern will. De facto eine Maßnahme zur Forcierung von Ausschlüssen.

Kultureller Bildung, mit ihrem Potenzial, Vorbilder und Gegenwelten zu produzieren, wächst in diesem Klima ein fast utopischer Stand zu. Wir brauchen sie aber als selbstverständliche Praxis.

einer entfesselten Wirtschaftsordnung, denen man ausgeliefert sei. Das Bildungssystem richtet sich auf das aus, was man für die Bedürfnisse der Wirtschaft hält.⁸⁷ So wird Bildung eher funktional verstanden und einem ökonomischen Nutzenden untergeordnet.

Den Paradigmenwechsel im Bildungssystem und die Orientierung an einem eher verwertungsorientierten Bildungsverständnis lasten Kritiker insbesondere der OECD an, deren „politische und strategische Ausrichtung der neoliberalen Theorie der Selbstregulierung des internationalen Marktes folgt und somit auch die öffentliche Bildung der nationalen bzw. demokratischen Kontrolle zu entziehen trachtet, die ihren Mitgliedländern [...] das PISA-Testing als Ergebnis einer angeblichen ‚State of the Art‘-Forschung verordnete und mit dem damit verbundenen Ranking klarmachte, woran in Zukunft alle ihren Schulunterricht zu orientieren hätten: Am Wettbewerb um bessere Rankingplätze, also am Trimmen sämtlicher Schüler auf die von den OECD-Funktionären vorgegebenen Tests.“⁸⁸ Eine Folge der PISA-Studien besteht in der Umorientierung des Bildungssystems von der klassischen, gegenstandsorientierten Input- zur neuen, kompetenzorientierten Outcome-Orientierung. Dabei herrscht der Glaube, „dass ein einfaches Mehr an PISA-Punkten besser sei als weniger, um am Markt erfolgreich zu sein“⁸⁹. Unabhängig davon, was genau PISA eigentlich misst, wird alles darangesetzt, dieses Mehr zu erlangen. Die begleitenden Debatten sind hoch kontrovers, und die Bundesländer gehen im Blick auf die schulischen Lehrpläne sehr unterschiedliche Wege. Die Gefahr ist real, dass dann auf die Dauer nur noch das von Bedeutung ist, was im PISA-Verständnis gezählt und gemessen wird und werden kann. Und die künstlerischen Fächer und Bereiche gehören dann sicher nicht zu den Gewinnern.⁹⁰

Umgang mit Reichtum:

Die Erfolgsgeschichte Kulturbetrieb

Nirgendwo auf der Welt gibt es so viele Kulturinstitutionen wie in Deutschland. Seit den siebziger Jahren sind zahlreiche Institutionen entstanden, Besucherzahlen erreichen Rekordhöhen. Sowohl bei hochkulturellen als auch bei populärkulturellen Aktivitäten hat sich – den Daten des Sozio-ökonomischen Panels zufolge – der Anteil der Erwachsenen 2013 gegenüber dem Jahr 1995 deutlich erhöht.⁹¹ Man kennt die Bilder von imposanten Warteschlangen, wenn das Gold von Tutanchamuns Totenmaske lockt, die Gärten der Impressionisten ihre Pracht entfalten oder die Berliner Waldbühne an sommerlichen Abenden zum Klassik-Open-Air lädt. Man könnte also meinen, es könne gar nicht genug Ausstellungen, Kulturinstitutionen, Ensembles und Orchester geben – in jedem Ort, in jeder Form und für jede Sache. Dieser gewachsene Reichtum ist einerseits positiv zu bewerten, als Indiz für ein vielfältiges Kulturangebot. Und eigentlich ist es ja auch schön, wenn Menschen sich Reichtum leisten können. Wenn sie mehr haben, als sie brauchen.⁹² Andererseits bringt dieser Reichtum auch Probleme mit sich. Das erste Problem liegt im Wachstum selbst. Insbesondere bei den Museen stellt sich die Frage, wo die Grenzen solchen Wachstums⁹³ sein sollten. In Anbetracht der bundesweit siebenhundert Museumsgründungen seit 1990 scheint es auch weiterhin einfacher zu sein, „ein Museum zu gründen, als eines zu schließen. Und es werden immer noch so viele gegründet, dass es an das Stresswachstum gemahnt, in das Pflanzen sich zu retten versuchen, wenn sie merken, dass die Ressourcen knapp werden.“⁹⁴ Zudem ist in den Häusern selbst ein verdecktes Wachstum zu verzeichnen, denn die Depots der Museen platzen aus allen Nähten. Der Großteil der Sammlungen liegt in Lagerräumen. Das Wachstum der Museen hat zu einer neuen Unfreiheit geführt, denn die Kernaufgaben sind mit vorhandenen Budgets kaum durchzuführen.

Das zweite Problem entsteht durch einen zunehmenden Legitimationsdruck: Warum öffentliche

Gelder für Museen aufwenden, wenn es doch Drittmittel gibt? Und wer kein erfolgreicher Drittmittelinwerber ist, sollte bitte seine Gründungs-idee hinterfragen. Im Kulturbereich führte das unter dem Schlagwort eines „Kulturinfarkts“⁹⁵ vor fünf Jahren in eine handfeste Polemik gegen die Subventionskultur der Kulturförderpolitik. Festgemacht wurde der Kollaps an Kriterien wie Immobilität, Erneuerungsstau und Innovationsfeindlichkeit. Insgesamt sei unter dem Schlagwort „Kultur für alle“ eine gewaltige kulturelle Aufrüstung erfolgt, ohne dass die damit verbundenen Hoffnungen nach sozialer Mobilität Erfüllung gefunden hätten. Kein Wunder, wenn insbesondere die Museen „müde vom dauernden Legitimationsdruck als teure Kulturinstitution“⁹⁶ zu sein scheinen. Den Ruf des kostspieligen Tempels, dessen Hallen Leerlauf haben, wird man so leicht nicht los. Aber der kulturelle Reichtum ist, dieser Polemik zum Trotz, ohne Zweifel gewachsen.

Arbeitsmarkt für Künstler und Kulturschaffende

Wo die Schule endet, gilt es für Jugendliche, den Blick in die Zukunft zu richten. Die Frage nach dem Berufswunsch stellt sich daher umso dringlicher. Insbesondere für die Generation der sogenannten ‚Digital Natives‘ verwundert es nicht, wenn zum Berufswunsch geäußert wird: „Irgendwas mit Medien“. Diese Grobeinschätzung findet insbesondere in der boomenden Kreativ- und Kulturwirtschaft ihre Entsprechung. Im Gegensatz zum tendenziell euphorischen Berufswunsch sind die realen Arbeitsbedingungen dieser Branche teilweise ernüchternd: Gute Ideen, Kreativität und Innovationsvermögen führen nicht automatisch zu einem guten Einkommen. Der Preis für den kreativen Lebensstil ist vielmehr ein permanentes Hangeln der Selbstständigen von Projekt zu Projekt oder befristeter Beschäftigung, bei zumeist geringem oder unregelmäßigem Einkommen. Viele Fotografen, Designer, Mediengestalter oder Redakteure sind in Not-Selbstständigkeitsgestolpert, gepaart mit Platzangst auf dem sogenannten freien Markt. So groß die Euphorie rund um

die Kultur- und Kreativwirtschaft sein mag, einem eigenständigen Wirtschaftsfeld mit einer hohen Wachstumsdynamik⁹⁷ anzugehören, so groß ist oft auch die Ratlosigkeit, wenn es um die Bezahlung der Kulturschaffenden geht. Vor diesem Hintergrund wird zunehmend diskutiert⁹⁸, welchen Stellenwert dieser Wirtschaftszweig einnimmt und unter welchen Bedingungen Kreative, Künstler und Kulturschaffende arbeiten. Der Deutsche Kulturrat, der mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung das Projekt „Aus- und Weiterbildung für den Arbeitsmarkt Kultur“ aufgelegt hat, hält bei aller positiven Entwicklung der Erwerbstätigkeit in der Kultur- und Kreativwirtschaft fest, „dass ein Drittel der Erwerbstätigen geringfügig beschäftigt sind und auch bei den abhängig Beschäftigten, immerhin der Hälfte aller Erwerbstätigen, kann vermutet werden, dass prekäre Beschäftigung anzutreffen ist“⁹⁹.

Wer nun meint, als ‚Kreativer‘ einen Ausweg in der Lehrtätigkeit zu finden, sieht sich vielerorts getäuscht. Auch im Bildungssystem bleibt die Brisanz der prekären Beschäftigung erhalten.

Was verbindet nun die unterschiedlichen Diskurse zum Verhältnis von Ökonomie und Kultureller Bildung?

Sie verdeutlichen, dass viele Versprechen auf eine Humanisierung der Arbeitswelt, Chancengleichheit sowie auf gute Lebensqualität nicht zur Zufriedenheit eingelöst werden. Sie verdeutlichen, dass bildungspolitische Versprechen Erwartungen wecken, die nicht immer erfüllt werden.

Sie verdeutlichen, dass es keine Kulturelle Bildung ohne Ökonomie gibt und dass es keinen Sinn hat, alles zu wollen, ohne die Dimension der Ressourcenknappheit zu berücksichtigen.

Daher ist eine weitere, noch einmal empirisch vertiefende Beschreibung des Verhältnisses von Ökonomie und Kultureller Bildung in der Praxis nötig, ehe Perspektiven und Forderungen zum Verhältnis von Ökonomie und Kultureller Bildung entwickelt werden können. Der empirischen Analyse dient das folgende Kapitel.

Kunst im Bau

Diemut Schilling

Kultur geschützt in wohlgepflegten Räumen zu genießen kostet Geld. Und damit ist bei weitem nicht nur die Eintrittskarte gemeint. Nun möchte man meinen, dass sich wenigstens im öffentlichen Raum kulturelle Reichtümer befinden, die etwas gratis bereitstellen: ästhetischen Genuss, Irritation oder auch ein Stück kultureller Identität. Aber nicht an jedem Fleck dieser Erde existiert ein Reichtum an kulturellen Zeugnissen, die das Begehen des öffentlichen Raumes gleich zu einem Bildungsereignis machen, wie es beispielsweise den Zentren der großen Metropolen gerne unterstellt wird.

Nun können auch bescheidenere Qualitäten wie ein historisch einheitliches Straßenbild, klug platzierte Naturmomente (Typus Dorfeiche) oder auch unspektakulärere, aber städteplanerisch sorgfältig gerahmte Zeitzeichen ästhetisch durchaus bewegen. Vielerorts aber bleibt die Bestandsaufnahme dennoch dürftig: Große Teile des öffentlichen Raumes gestalten sich quasi „von selbst“, ihre Anmutung generiert sich ausschließlich durch DIN-Normen, Auflagen und Bebauungspläne. Zudem erinnert das Verhältnis unserer Gesellschaft zum öffentlichen Raum oft an die emotionale Beziehung, die Jugendliche für die häuslichen familiären Gemeinschaftsräume aufbringen: Belästigt von Ordnungsnormen mit entsprechenden Pflichten, durchquert so mancher den Stadtraum wie die Passage eines elterlichen Hausflures und zieht sich dann zügig wieder zurück ins vertraute Jugendzimmer.

In einem Raum mit derart geringer Identifikation lässt dann so ohne weiteres auch keiner mehr eine Ming-Vase herumstehen: Repliken ersetzen täuschend echt die gefährdeten und ins Museum ausquartierten Originale, ob hinter Panzerglas mit historischem Kommentar oder als kulturell nicht relevant befunden und daher abgerissen. Der öffentliche Raum verliert kontinuierlich an Artefakten seiner kulturellen historischen Durchdringung und damit auch an Zeichen derer Vergänglichkeit und Fragilität. Überall wird bruchstark konserviert ebenso wie beseitigt. Beides für alle Zeiten. Manchmal wird, wie die Brücke über eine Zahnlücke, täuschend alt nachgebaut. Werden während des Anlegens eines neuen städtischen Parkplatzes beim Baggern Grabsteine aus dem 19. Jahrhundert gefunden, ist allen administrativen Entscheidungsträgern wohler, sie zu entfernen, anstatt sie in die neu entstehenden Flächen zu integrieren: Lieber doch ein paar Rasengittersteine mehr als eine komplexe Diskussion.

Gefragt ist mehr Mut, Bestände freizugeben, an den Zahn der Zeit ebenso wie vertrauensvoll in die Hände derer, die darin, möglicherweise auch unmittelbar gestaltend, leben.

Der Körper als Kapital

Antje Klinge

Was für Tänzer/innen zählt, ist ihr Körper. Er ist die Ware, die Tänzer/innen und Tanzvermittelnde für den Handel anbieten. Der Tänzerkörper, seine Empfindungs- und Wahrnehmungsfähigkeit, Explorations- und Darstellungskraft ist die zentrale Ressource, in die allerdings nur max. 20–30 Jahre investiert werden können. Physische Veränderungen und die Tabuisierung eines alternden Körpers im Tanz begrenzen diese Kapitalsorte – nicht nur auf der Bühne, sondern auch im Kontext von Vermittlung und Bildung. „Wenn ich selber nicht mehr künstlerisch arbeiten würde, hätte ich nichts mehr zu unterrichten“, hört man immer wieder aus der Szene. Andererseits bestimmen nicht selten Altersgrenzen die Förderungsfähigkeit von Tanzprojekten. So existieren stichprobenartige Kontrollen von der Künstlersozialkasse bei über 50-jährigen Tanzpädagog/innen, um deren Berechtigung als praktizierende Künstler zu überprüfen, oder Förderprogramme, die Tänzer/innen lediglich bis zum Alter von 40 Jahren unterstützen (Musiker/innen hingegen erst ab 40 Jahren).

So verdienen sie weder eine erwähnenswerte Summe an Geld für das, was sie tun, noch spielen ihre erworbenen Zertifikate und Hochschulabschlüsse sowie ihr angeeignetes Wissen in der Öffentlichkeit irgendeine Rolle. Als Speicher ästhetischer Erfahrungen, kommunikativer wie methodischer Fertigkeiten und Fähigkeiten liefert der Körper das Fundament für das Erspüren von Stimmungen, Gefühlen, räumlichen, zwischenmenschlichen wie politischen Atmosphären. Für dieses Wissen gibt es keine Übersetzung, keine Sprache, die seinen Wert erfassen kann. Das ist ein Grund neben anderen, warum die Sparte Tanz an Theatern und Opernhäusern als Erstes gestrichen wird und in Bildungskontexten so schlecht oder manchmal auch gar nicht bezahlt wird.

Angesichts eines geringen Jahreseinkommens, durchschnittlich 4 Monaten Beschäftigungslosigkeit, wenn's gut läuft, und einer nicht unerheblichen Summe „unbezahlter Leistungen“ (wie Unterrichtsvorbereitungen, Recherchen, Betreuungen von Kindern und Jugendlichen, zusätzlichen Proben, Kosten für Proberäume, Bühnen und Bühnengestaltungen usw. usw.) sind prekäre Verhältnisse sowie Altersarmut bei Tänzer/innen allgegenwärtig, über die sie allerdings nicht oder kaum sprechen. Gerade junge Tanzvermittler/innen, die noch am Anfang ihrer Karriere stehen, bieten ihre Kompetenzen auch kostenfrei an, um Erfahrungen zu sammeln und in die ihnen einzig verbleibende Ressource investieren zu können.

MEHR als Körper, WENIGER als Mindestlohn, GLEICH viel Prekariat? Die Leistungen von Tanzvermittler/innen in der kulturellen Bildung sind und bleiben da wohl nicht mehr „als eine Art Aufwandsentschädigung für soziales Engagement“.

Lesen für Geld

Florian Höllerer

Öffentliche Lesungen sind aus dem Literaturbetrieb der Gegenwart nicht wegzudenken. Auch materiell sind sie elementarer Bestandteil einer Schriftstellerexistenz, gegenüber Buchverkäufen mit steigender Tendenz. Sich für Lesungen bezahlen zu lassen war allerdings nicht immer selbstverständlich und vor allem nicht immer ehrenvoll. Georg Christoph Lichtenberg etwa lästerte 1773 über Klopstocks Hamburger „Lese-Gesellschaft“: „Es soll gantz überaus ätherisch da zugehen bis auf das Geld das H. E. K. dafür zieht.“¹

Eine spektakuläre Entwicklung nimmt das Verhältnis von Lesung und Geld ein knappes Jahrhundert später – mit Charles Dickens. 1854 noch fleht John Foster seinen Freund Dickens an, aus seiner Leselust kein Geschäft zu machen. Lesungen trügen „so sehr den Charakter einer öffentlichen Ausstellung für Geld, um mit der Frage der Achtung vor seinem Beruf als Schriftsteller auch die Frage der Achtung vor sich als Gentleman in Anregung zu bringen“².

Dickens aber ist nicht zu bremsen und findet einen Ausweg, in der Benefizlesung. 1858 tritt er mehrfach zugunsten eines notleidenden Kinderhospitals auf, dies mit durchschlagendem Erfolg. Die Mahnungen seines Freundes lässt Dickens nun immer weniger gelten und argumentiert sich den Weg frei: „Bedenkst Du auch ganz, daß die öffentliche Ausstellung so wie so stattfindet, wer auch das Geld bekommt? Und weißt Du, daß in diesem Augenblick, eben jetzt, wenigstens die Hälfte des Publikums denkt, ich würde bezahlt?“

Die Lesetour wird erfunden, von null auf hundert: „Am Freitag kamen wir von Shrewsbury nach Chester, sahen daß Alles für den Abend in Ordnung war und gingen dann nach Liverpool. Kamen zurück von Liverpool und lasen in Chester vor. Verließen Chester um 11 Uhr Abends nach der Vorlesung und gingen nach London. Kamen am Sonnabend Morgen um 5 Uhr in Tavistock House an, verließen es ein Viertel nach 10 Vormittags und kamen hierher“, schreibt Dickens am 15.8.1858 aus Gadshill. Ein Stab von Geschäftsführern begleitet den Autor: „Sie wiesen Hunderte an den Thüren zurück, verkauften alle Bücher, wälzten sich auf dem Boden meines Zimmers knietief in Wechsell“, notiert Dickens über seinen Auftritt in Liverpool, dem 2300 Zuhörer beiwohnten. Und kurze Zeit später in Dublin: „Du kannst es Dir kaum vorstellen. Den ganzen Weg vom Hotel nach der Rotunde (eine halbe Stunde weit) mußte ich gegen den Strom von Leuten ankämpfen, die keine Plätze mehr hatten bekommen können. Als ich hinkam, hatte man die Fenster in den Zahlbüreaus zerbrochen und manche boten 5 Pfd. St für einen Sperrsitz. Die Hälfte meiner Plattform mußte abgenommen werden und die Leute wurden in die Ruinen hineingehäuft. Nie hatte ich eine solche Szene gesehen.“

1 Brief an Johann Andreas Schernhagen, zitiert nach: Dichter lesen. Von Gellert bis Liliencron. Hrsg. v. Reinhard Tgahrt. Marbach a. N. 1984, S. 43.

2 John Forster: Charles Dickens' Leben. 1875. Zit. nach: Dichter lesen [1984], S. 244 ff. Folgende Zitate ebd.

III

KAPITAL

Wie die Rede geht

Die Diskurse der Ökonomie und der Kultur folgen je anderen Sprachen. Sprechen sie übereinander, stößt man, hier wie da, auf Reizthemen. Insbesondere für diejenigen, die argwöhnen, dass unter dem Deckmantel von Globalisierung und Zukunftsmärkten die Spielregeln der Marktökonomie auch in den öffentlichen Einrichtungen, gerade in den Kitas und Schulen immer weiter vorangetrieben werden.¹⁰⁰ Kein Wunder, dass versucht wird, durch eine mit ökonomischen Erträgen argumentierende Verteidigung – z. B. der Umwegrentabilität – Abhilfe zu schaffen.

Manchmal wird Sprache dabei usurpiert, manchmal beschleicht einen auch nur das Gefühl der Inbesitznahme, und ab und zu wird eine Vereinnahmung selbst befördert. Insbesondere dann, wenn man im Rahmen von Projektförderungen Kultureller Bildung oder der Verteidigung von Kulturerats gehört werden will: Wer im politischen Betrieb, bei den privaten Stiftungen oder den öffentlichen Unternehmen zugunsten Kultureller Bildung vorträgt, braucht nicht nur den angemessenen Tonfall, sondern auch eine anschlussfähige Sprache. Angesichts komplexer Förderstrukturen, knapper Kassen, der Sicherung der kulturellen Infrastruktur oder des Erhalts des kulturellen Erbes scheint die Vertrautheit mit ökonomischen Denkweisen und Formeln unumgänglich. Aber nicht alles, was gut gemeint¹⁰¹ zur Förderung Kultureller Bildung argumentiert wird, nicht jede freundliche Sprachformel ist gleichermaßen bekömmlich.

Sprachliche Vereinnahmung durch Denkkategorien der Ökonomie zeigen etwa bildungssoziologische Studien wie die der OECD.¹⁰² Hier wird von der „Humankapitalausstattung“¹⁰³ junger Menschen gesprochen, von „Bildungsrendite“¹⁰⁴ und von Personen, die ihren Bildungsprozess mit Hilfe rationaler „Investitionskalküle“¹⁰⁵ planen. Problematisch ist dabei weniger die Forderung nach Effizienz, Erfolgskontrolle oder Exzellenz. Technologisches wie ökonomisches Denken sind bedeutsam für jede pädagogische Institution. Problematisch wird es

jedoch, wenn diese technologisch-ökonomischen Kriterien des Bildungswesens zu vorherrschenden Wirklichkeitslektüren – zu Technokratien – werden und die Bestrebungen zur Allgemeinbildung, Kultivierung und ästhetischen Erfahrung konterkarieren.

Die rhetorische Wucht solcher Sprache bleibt nicht wirkungslos, und wer sich von der ökonomischen Sprache gut bedient fühlt, wird keine Übersetzungsschwierigkeiten beklagen.

Warum werden aber Begriffe wie Investition oder Konjunktur überhaupt bemüht, wenn es sich bei den finanziellen Zuwendungen doch lediglich um Kulturausgaben handelt?

Der latent drohende Rückzug der öffentlichen Hand aus der Kulturfinanzierung ist sicherlich ein Grund. Dass „das Kulturbewusstsein der Politiker bemerkenswerte Einbrüche erleidet“¹⁰⁶ sicherlich ein anderer. Vor diesem Hintergrund gewann die neuausgerichtete Formel „Kulturförderung ist keine Subvention, sondern eine Investition“¹⁰⁷ schnell zentrale haushaltspolitische Bedeutung. Denn sollten Kulturausgaben als Subventionen eingestuft werden, schützen diese nicht vor Kürzungen. Investitionen hingegen lenken den Blick in die Zukunft, man darf für Investitionen sogar Schulden machen.

Auch die Rede davon, dass Kulturelle Bildung „Konjunktur“¹⁰⁸ habe oder einen „Boom“¹⁰⁹ erfährt, hat sich in den letzten zehn Jahren vermehrt als chancenverheißendes Narrativ durchgesetzt: als imagepflegendes Credo mit einem Schuss Mutmacher.

Doch die inhaltlichen Fundamente solcher Sprachpolitik seitens der Kulturellen Bildung sind brüchig. Zum einen geht mit dem *invest* eine Rechnung einher, die immer auf eine Nutzwertanalyse abzielt. Die Währung, die hier zählt, lautet ‚Erträge‘. Eine selbstaufgelegte Bringschuld, die es dann auch einzulösen gilt. Zum anderen impliziert das Wort Konjunktur die Abfolge von wirtschaftlichen Zyklen. Nach dem Aufschwung folgt immer ein Abschwung.

Das ist so, daher ist es umso entscheidender, der Frage nachzugehen, welche Versprechen, Erwartungen und Finanzierungen mit den ökonomischen Denkweisen und Formeln einhergehen.

Über ästhetische und utilitaristische Deutungen der Kulturellen Bildung

Christian Rittelmeyer

Ihr schönes „neues Blumenbuch“ leitete die Malerin und Naturforscherin Maria Sibylla Merian im Jahr 1680 mit dieser Geschichte für „den Natur- und Kunst-liebenden Leser“ ein: Kaiser Maximilian sah einstmals auf der Reise einen alten Bauern Bäume setzen und fragte, was er da pflanze. Der Bauer sagte, er setze Dattelpflanzen. „Der Kaiser lachte und sprach: Ei, Bäuerlein, die Datteln tragen erst in hundert Jahren Früchte, das wirst du nicht erleben, dass du davon issest. Der Bauer antwortete: Ja, gnädiger Herr, ich weiß es wohl; ich tue es aber Gott zu Ehren und den Nachkommen zu Nutz! Diese Rede und Tat gefiel dem Kaiser so wohl, dass er dem Mann hundert Gulden schenken ließ: Also ward ihm seine Sorg und Arbeit für die Nachkommen reichlich belohnt, ob er gleich der gepflanzten Bäume Früchte nicht genoss. Hingegen diejenigen, welche entweder Blumen ziehen oder verschenken sind weder auf Gott noch ihre Nachkommen groß bedacht, sondern hätten gern lieber heut denn morgen ihren Nutzen den sie dadurch suchen.“

Die naturforschende Künstlerin berichtet dann über „eine Million Goldes“, die von holländischen Tulpenhändlern umgesetzt worden seien. Sie erzählt aber auch von Blumenliebhabern in jenem Land, die ihre Tulpengärten selbst bei höchsten Preisgeboten nicht verkaufen wollten: „So viel vermag nemlich die Natur/mit ihrer holdseligen Zierde/bey großen Liebhabern auszurichten/dass sie die Beschauung solcher Blumen höher/als ihrer Schätze achten; und lieber ihren Reichtum/denn ihre Lust vermindern wollen ... dass sie diejenigen nicht so wol mit sehenden Augen blind/als mit blinden Augen sehend macht.“

Die historische Episode thematisiert auf eigentümliche Weise den nach wie vor bedeutsamen Diskurs um die (ökonomische oder bildungspolitische) Nützlichkeit der schönen Künste. Die Tulpen allein als Mittel des Lebensunterhalts oder auch der Gewinnmaximierung anzusehen lässt die sehenden Augen insofern blind werden, als erst die Bewunderung ihrer Schönheit ohne jede Setzung von Außenzwecken in dieser Hinsicht blinde Augen sehend macht. Maria Sibylla Merian spielt das eine gegen das andere keineswegs aus, sondern zeigt gerade mit der Blindheits-Metapher die Komplexität dieser Frage auf: Die vom Kaiser gespendeten 100 Gulden sind durchaus als Zeichen dafür zu verstehen, dass einem künstlerisch schaffenden Menschen entgolten werden sollte, wenn er andere durch seine Schöpfungen beglückt; die von Tulpenzüchtern berichteten Millionengewinne erinnern hingegen an gewisse Tendenzen des modernen Kunstmarktes, in dem bestimmte Künstlerinnen und Künstler nach Maßgabe ihres erwarteten Verkaufswertes aufgebaut werden, ohne dass hier künstlerische Qualitätsdiskurse noch eine bemerkbare Rolle spielen.

Die Episode berührt aber auch die so drängende utilitaristische Frage nach den „außerfachlichen Wirkungen“ künstlerischer Tätigkeiten: Behauptet man

sie, sollte auch geprüft werden, ob diese Behauptungen stimmen; aber die Forschungsszenarie muss dann auch daraufhin betrachtet werden, ob in solchen empirischen Studien der Kern innerfachlicher Wirkungen, die genuin ästhetische Erfahrung, nicht aus dem Blickfeld gerät. Man wäre damit blind für eine Erfahrungsform, in der das Subjekt das ästhetische Objekt weder durch Begriffsanalysen und festsetzende Definitionen in Besitz nimmt noch das Objekt durch eine manipulierende Rhetorik das betrachtende Subjekt zu usurpieren droht – wie so häufig im derzeitigen Kunstbetrieb aller Richtungen. Eine freie Bewunderung der Kunstwerke wäre in der einen oder der anderen Form nicht möglich. Ästhetische Erfahrungen jedoch als eine Gewinnung von „Humankapital“, als Förderung der „Humanressourcen“ mit Blick auf die wachsende Bedeutung der „Kreativwirtschaft“ zu bezeichnen verfehlt diese Idee ebenfalls und macht die blinden Augen der so Sprechenden gewiss nicht sehender.

Stellen Sie sich vor, Ihr Bäcker wäre ein Projekt!

Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss

Die Förderung Kultureller Bildung boomt. Hier ein neuer Forschungstopf, da eine neue Förderrichtlinie, ein weiterer Wettbewerb, die nächste Tagung und viele Mittel, insbesondere für Kulturelle Bildung mit geflüchteten Menschen. Wenn man in diesen Tagen etwas Schönes, möglichst sozial Inkludierendes mit Kultureller Bildung machen will, sollte irgendwo Geld aufzutreiben sein. Kulturelle Bildung für alle? Grundversorgung? Scheinbar kein Problem?!

Stellen Sie sich vor, Ihr Bäcker wäre ein Projekt! Einmal im Jahr gäbe es Brötchen und Kuchen im Überfluss, den ganzen Tag, wenn Sie wollen auch nachts. Sie kommen auf den Geschmack. Aber irgendwann ist das Projekt vorbei, der Bäcker wird abgewickelt und Sie müssen warten, bis sich wieder irgendwann die Gelegenheit ergibt, sich satt essen zu können. Appetit auf Brötchen und Kuchen haben Sie aber mehr als je zuvor.

Stellen Sie sich vor, Ihr Arzt wäre ein Projekt. Dieses Projekt läuft leider gerade nicht, wenn Sie krank sind und den Arzt dringend bräuchten. Als Sie wieder gesund sind, hat der hoch kompetente Arzt 24-Stunden-Schicht. Sie stellen fest, man hat schlichtweg verschiedene Konjunkturen.

So absurd die Beispiele anmuten, so absurd ist die Förderlogik, der unter anderem auch die Kulturelle Bildung unterliegt. Die Grundversorgung mit Kultureller Bildung, d. h. der ästhetische Fachunterricht in Schulen, die Praxisinstitutionen Kultureller Bildung, die Aus- und Weiterbildungsstrukturen sowie kommunale Basisangebote werden durch massive ökonomische Einschnitte in ihrem Angebot bedroht, während auf der anderen Seite immer weiter zusätzliche Alibi-Töpfe der Finanzierung entstehen.

Ein Teufelskreis beginnt: Um ein Projekt zu akquirieren und durchführen zu können, muss zusätzlicher Aufwand betrieben werden, der mehr oder minder den Regelbetrieb einer Einrichtung lahmlegt. Förderrisiken müssen eingegangen werden, die vom jeweiligen Förderempfänger – realistisch betrachtet – nicht zu tragen sind. Inhaltlich und organisatorisch müssen Kompromisse und Anpassungen stattfinden, um den Förderkriterien zu genügen. Projekte müssen als Erfolg verkauft werden, aus Angst, das nächste Mal leer auszugehen. Personal muss sich zeitlich und finanziell ausbeuten, weil ansonsten die hohen Projektanforderungen und zeitlichen Rahmenbedingungen nicht zu halten sind. Zusätzliche Verwaltungs- und Organisationskosten werden oft nicht finanziert. Eine interne und externe Nachfrage wird erzeugt, die nur mit weiterem Aufwand, d. h. neuen Projekten zu decken ist.

Irgendwann haben sich verlässliche Strukturen zu Projekten gewandelt, deren befristet beschäftigte Mitarbeiter krampfhaft versuchen, den Kampf um die allgemeine Aufmerksamkeitsökonomie zu gewinnen und damit als Sieger hervorzugehen. Doch schließlich stellt sich die Frage: Wer gewinnt eigentlich bei diesem Spiel?

Was wird erwartet?

Wie eingangs erwähnt: Es regt sich der Verdacht, es könnte gerade die vermeintliche Hochkonjunktur Kultureller Bildung¹¹⁰ sein, die ihr Probleme bereiten wird.

Neben der Unklarheit ökonomischer Zuschreibungen greift auch die damit einhergehende Ursachendiagnose zu kurz. Die vermeintliche ‚Konjunktur‘ verdeckt vielmehr systematische Herausforderungen für die Akteure. Wie ist über wirtschaftliche Zyklen hinweg eine auskömmliche Finanzierung Kultureller Bildung zu sichern? Und dies für einen komplexen Bereich, dessen Grundlage informelle Bildung ist, der dann formale und non-formale Bildung umgreift, auf die gesamte Lebensspanne bezogen ist und sich sowohl als freiwillige Leistung wie auch als Grundversorgung öffentlichen Interesses begreifen lässt?

Wie sehen die Wechselwirkungen von Angebot und Nachfrage in einem Zusammenhang aus, dessen Kennzeichen eben nicht ausschließlich nachfrageorientiert ist? Insbesondere dann, wenn die Handlungsmöglichkeiten des Bundes begrenzt sind, die Situation der Länder sich trotz Länderfinanzausgleichs stark unterscheidet und es sowohl reiche wie sehr arme Kommunen gibt? Welche Optionen haben sie unter dem Gesichtspunkt von Konjunktur?

Des Weiteren bietet der Konjunkturbegriff bezogen auf den Doppelcharakter Kultureller Bildung, Gegenstände und Angebote sowohl ökonomisch als Waren und gleichwertig kulturell als Gut aufzufassen, keine alternative Orientierung. Nicht die Feststellung, dass Kulturelle Bildung eine Ware sein könnte, scheint in diesem Zusammenhang problematisch, sondern die strukturverändernde Wirkung dieser Argumentationsfigur. Denn wie müsste Kulturelle Bildung beschaffen sein, dass sie als Ware verkäuflich wäre?¹¹¹ Für ein Gut von öffentlichem Interesse sind Konjunkturassoziationen nicht immer förderlich, wenn die Unterrichtsausfälle in den musischen Fächern¹¹² z. B. unmittelbar dem privaten Bildungsmarkt in die Hände spielen. Wer sich des Werts von

Kultureller Bildung bewusst ist und es sich leisten kann, der finanziert seinen Kindern Klavier- oder Gitarrenunterricht, wer es weder kennt noch sich leisten kann, nicht.¹¹³ Da geht die Schere schnell weit auf.

Und schließlich ist zu fragen, wie der Konjunkturbegriff Bildungserwartungen berücksichtigt, die weit über solche Zyklen hinausweisen. Denn das übergeordnete Narrativ von Bildung als zentralem Zukunftsfaktor¹¹⁴ ist ungebrochen.

Wirkungsweisen

Wie alle pädagogischen Felder lebt auch Kulturelle Bildung in Theorie und Praxis in einer eigentümlichen Spannung aus Erwartungen und Wirkungsweisen. Kulturelle Bildung soll schlauer, kreativer und innovativer machen.¹¹⁵ Ästhetische Erfahrungen, als wesentlicher Bestandteil Kultureller Bildung, hingegen sollen über einen rein instrumentalisierenden Umgang hinausweisen.¹¹⁶ Das zeigte schon die Denkschrift „Alles immer gut. Mythen Kultureller Bildung“¹¹⁷, die dezidiert die personal-individuellen, sozial-interaktiven, gesellschaftlich-politischen, institutionellen und ökonomischen Wirkungsfelder behandelte:

Vor dem Hintergrund der generellen Annahme, dass Kulturelle Bildung schlauer, kreativer und reifer mache, zielen die **personal-individuellen** Wirkungsbehauptungen auf die Förderung von Intelligenz, Emotionalität und Kreativität. Solche Versprechen haben auch in den Schlussbericht der Enquete-Kommission Eingang gefunden: „Eine ganzheitliche Bildung, die Musik, Bewegung und Kunst einbezieht, führt [...] im Vergleich zu anderen Lernsystemen bei gleicher Informationsdichte des Unterrichts für den Lernenden zu höherer Allgemeinbildung. Gleichzeitig werden höhere Kreativität, bessere soziale Ausgeglichenheit, [...] höhere Lernleistungen in den nichtkünstlerischen Fächern (Mathematik, Informatik) [...] erreicht.“¹¹⁸

Mit Blick auf die **sozial-interaktiven** Erwartungen werden vor allem Motive verfolgt, die die Persönlichkeitsentwicklung und Chancengerechtigkeit für

ein besseres und gerechteres Miteinander betonen. In diesem Zusammenhang werden insbesondere integrative Wirkungen Kultureller Bildung hervorgehoben. Dass Kulturelle Bildung stärker den sozial Benachteiligten helfe, dass sie inklusiv sei, dass sie wesentlich partizipativ sei und dass sie Menschen verbinde, sind verbreitete Thesen, die sich in zahllosen Erklärungen finden. Dieses Argumentationsmuster gilt auch für die weiteren sozialen Wirkungsbehauptungen wie die soziale Integration und sozialpolitische Prävention und Intervention.

Die **gesellschaftlich-politischen** Funktionszuschreibungen fokussieren Kulturelle Bildung auf die Fragen der sozialen Integration und sozialpolitischer Prävention und Intervention. Kulturelle Bildung geht dann mit dem Versprechen einher, beim Kampf gegen Gewalt oder Drogenmissbrauch nützlich zu sein, aber auch der Integration marginalisierter Gruppen und dem sozialen Ausgleich förderlich zu sein. Eines der Vorzeigeprojekte für diesen Ansatz ist „El Sistema“ aus Venezuela, das Generationen von Kindern mit regelmäßiger musikalischer Praxis fördert, unter der Grundannahme, dass Musik als eine sensitive und attraktive Aktivität dem Leben der Kinder Sinn und Struktur geben kann.¹¹⁹

Die Erwartungen an **institutionelle** Wirkungsweisen zielen darauf, die Kulturinstitutionen und Bildungseinrichtungen zum Guten zu verändern. Sei es durch Profilbildung der Einrichtung, sei es durch Verbesserung der Beziehung zwischen Kindern und Jugendlichen zur Kita oder Schule, sei es durch Steigerung der Attraktivität mittels Schulaufführungen oder Fassadenverschönerungen oder sei es durch Impulse für das Lernen an sich. Immer geht es um die Außendarstellung einerseits und die Beziehungsebene andererseits. Von Kultureller Bildung verspricht man sich Reflexion und Gesprächsanlässe.

Das **ökonomische** Wirkungsfeld ist sowohl in Deutschland als auch international besonders einflussreich. Hier wird mit den zu erwartenden öko-

nomischen Resultaten Kultureller Bildung argumentiert. Nicht nur Kreativität als Movens für wirtschaftliche Entwicklungen, sondern auch weitere nützliche Schlüsselkompetenzen wie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sind hier von Interesse. Wirkungen werden für den Arbeitsmarkt, die Kunden, die Mitarbeiter sowie für die Unternehmen als Ganzes erhofft.¹²⁰

Zukunftsmärkte

Die international vielbeachteten Publikationen „The Rise of the Creative Class“¹²¹ von Richard Florida und „The Creative Economy“¹²² von John Howkins, die um die Jahrtausendwende erschienen sind, haben nicht an ökonomischer Aktualität verloren. Beide Autoren verdeutlichten den außergewöhnlichen Stellenwert des Faktors Kreativität in der gesamtwirtschaftlichen Wertschöpfungskette sowie deren Bedeutung für zukünftige Arbeitsplätze und Wachstumsmöglichkeiten – ein theoretischer Vorlauf für die „Creative Industries“¹²³.

Seither sieht nicht nur die OECD die Kreativwirtschaft als einen der dynamischsten Sektoren der Weltwirtschaft, sondern auch die UNESCO¹²⁴, die Vereinten Nationen sowie die EU. Das zeigt sich beispielsweise an dem 2014 initiierten Programm der EU „Kreatives Europa“, das für eine sechsjährige Laufzeit ein Budget von 1,46 Milliarden Euro aufweist. In Deutschland ist dieser Wirtschaftszweig unter anderem durch die Empfehlungen der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ ins Zentrum des öffentlichen Interesses gerückt. Das seit 2009 im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie zur Kreativ- und Kulturwirtschaft durchgeführte Monitoring¹²⁵ zu den schätzungsweise rund 249 000 Unternehmen in Deutschland stellt beeindruckende Befunde vor: 2014 lag der erwirtschaftete Umsatz der Kreativwirtschaft bei 146 Milliarden Euro. Im Zeitraum 2010 bis 2013 ist die Bruttowertschöpfung um rund sechs Milliarden Euro gestiegen, während andere Branchen wie beispielsweise die Chemische Industrie oder die Finanzdienstleister hier rückläufige Werte aufwei-

sen. Getragen wird die Branchenstruktur der Kreativen durch eine hohe Anzahl von Klein- und Kleinstunternehmen sowie eine hohe Anzahl freiberuflich arbeitender Künstler und Kulturschaffender.

Mit Blick auf die Akteure ist es erstaunlich, dass in keinem der Berichte die Frage auftaucht, wie die Kreativen, Künstler und Kulturschaffenden überhaupt ihren Weg in diesen zunehmend bedeutsamen Wirtschaftszweig finden. Haben wir heute und in Zukunft genügend Angebote in den Kitas, Schulen, Musikschulen, Jugendkunstschulen, soziokulturellen Zentren, Theatern, Museen, Konzerthäusern, Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen, damit Heranwachsende mit Kunst, Musik, Theater, Tanz, Literatur, Film, Architektur und Design in Berührung kommen?

Doch nicht nur der Diskurs über Erwartungen und Zukunftsmärkte Kultureller Bildung muss weitergeführt werden, sondern auch die Diskussion über die Notwendigkeit, diesen Aufgaben ein Fundament zu geben. Kurzum: die Gewährleistung eines flächendeckenden, vielfältigen Angebots Kultureller Bildung im formalen und im non-formalen Bereich. Die Angebote Kultureller Bildung müssen dabei neben pädagogischen sowohl kulturellen und insbesondere künstlerischen Qualitätsansprüchen genügen als auch in der Breite kulturelle Teilhabe ermöglichen.

Das zielt nicht auf Erfolgsmeldungen von Museumsschlangen-Rekorden oder privilegierte Leuchtturmprojekte. Und es ist nicht zu verstehen als ‚nice to have‘ einer bedürfnisbefriedigenden Kulturelite oder als Distinktionsvehikel aufstiegsorientierter Klein- und Mittelbürger, und schon gar nicht als bloße Dekoration des Alltags. Vielmehr geht es in erster Linie um die Sicherung und Entwicklung des alltäglichen, unspektakulären und in der Regel wenig sichtbaren Angebots, des Kunst- und Musikunterrichts zum Beispiel.¹²⁶

Indessen: Im Schatten glänzender Programmflyer und funkelnder Sonderprogramme klaffen derweil erhebliche Lücken in der Grundversorgung mit Bildung im Allgemeinen und mit Kultureller Bildung im Besonderen.

Wo es fehlt – Befunde

Die wichtigste politische Aufgabe im Bereich der Kulturellen Bildung sieht der Rat für Kulturelle Bildung in der Entwicklung und Sicherung einer qualitativ hochwertigen und quantitativ ausreichenden Grundversorgung mit Kultureller Bildung, mit den entsprechenden Bildungsmöglichkeiten für alle. Denn diese bildet ein zentrales Element der Sicherung und Ermöglichung von Lebensqualität. Gewiss ist die Landschaft der Kulturellen Bildung außerordentlich heterogen, das macht die Bestimmung der Ausgangslage für eine verlässliche Grundversorgung nicht einfach. Jedoch ist diese durch die Etablierung der zentralen Leitformel „Kultur für alle“¹²⁷, durch überregionale Kulturprogramme, bundesweite Wettbewerbe oder durch die Entwicklung der kommunalen Bildungslandschaften auch nicht die schlechteste.

Es hat sich viel getan, insbesondere im letzten Jahrzehnt. Man könnte also meinen, wenn kulturelle Teilhabe so häufig und an prominenter Stelle gefordert wird, sei deren Umsetzung reine Formsache.¹²⁸ Indessen: Wie sind Fragen nach der Grundversorgung ansatzweise zu beantworten, wenn schon die Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ konstatierte, dass „weder die kulturellen Bildungsaktivitäten noch die staatlichen Ausgaben für kulturelle Bildung“¹²⁹ vollständig dargestellt werden können? Auch noch im Jahr 2013 kam die Studie „mapping// kulturelle-bildung“ zu dem Schluss, dass „selbst grundlegende Feststellungen – zum Beispiel wie viele Vermittler im kulturellen Bildungsfeld arbeiten, wie viel Geld in Kulturelle Bildung investiert wird, wie viele Schulen außerhalb der Unterrichtszeiten kulturelle Bildungsangebote bereitstellen oder wie viel in frühkindliche Kulturelle Bildung investiert wird – [...] nicht ansatzweise getroffen werden können“¹³⁰. Die Lage ist unübersichtlich und von Leerstellen geprägt. In vieler Hinsicht weiß man wirklich nicht, woran man ist.

Vor diesem Hintergrund nimmt der Rat in dieser Denkschrift die benennbaren Informationslücken

und die nach dem Stand des vorhandenen Wissens erkennbaren Entwicklungsnotwendigkeiten in der Grundversorgung mit Kultureller Bildung in den Blick. Das geschieht in fünf thematischen Zugängen:

Erstens werden für den formalen Bildungsbereich Studien zur Kulturellen Bildung in Ganztags-schulen, Schulen sowie Kleine Anfragen zur fachfremden Unterrichtserteilung herangezogen, die teilweise bundesweite Ergebnisse und teilweise Befunde aus den Bundesländern liefern.

Zweitens hat der Rat ausgewählte „Stimmen“ zur Lage und Entwicklung des non-formalen Bereichs eingeholt: Einordnungen zur Finanzierung Kultureller Bildung sowie zu den Personal- und Finanzstrukturen der Einrichtungen und Verbände. Neben einer Reihe von gemeinsamen Problemfeldern zur Finanzierung von Kultureller Bildung, die im Folgenden vorgestellt werden, finden sich die verbands-spezifischen Ergebnisse dieser Recherche im Einzelnen in Kapitel VI.

Drittens werden wesentliche Befunde der Städtebefragung „Städte/Geld/Kulturelle/Bildung. Horizont 2016“¹³¹ vorgestellt. Denn es sind die Kommunen, die die zentralen Träger der Kulturellen Bildung im non-formalen Bereich und im Bereich der unterrichtsergänzenden Angebote in der Offenen Ganztags-schule sind. Daher ist es eine entscheidende Frage, welche Bedeutungen die Kommunen Kultureller Bildung zumessen und welche Entwicklungen zu ihrer Finanzierung erwartet werden.

Viertens spielt das Bildungs- und Teilhabepaket, das bundesgesetzlich geregelte Förderungsansprüche beinhaltet, als Maßnahme zur Grundversorgung eine tragende Rolle. Hier wird eine aktuelle Auswertung der Inanspruchnahme vorgenommen.

Und **fünftens** wird die ökonomische Situation derjenigen beleuchtet, die sowohl im formalen als auch im non-formalen Bereich der Kulturellen Bildung arbeiten: Künstler und Kulturschaffende. In Anlehnung an das Projekt „Arbeitsmarkt Kultur“¹³² des

Deutschen Kulturrates werden aktuelle Studien zu den Arbeitsbedingungen von in der Kulturellen Bildung tätigen Tänzern, Musikern, Bildenden Künstlern und Akteuren des Darstellenden Spiels vorgestellt.

→ Im Fokus: Ganztags-schule und Schule

Dass die Ganztagsbildung im Kontext kommunaler Bildungslandschaften zu entwickeln ist, wird ebenso einvernehmlich¹³³ gesehen wie die Hoffnung auf eine bessere Förderung benachteiligter Kinder und Jugendlicher. So wurde mit dem Ausbau der Ganztags-schule eine bildungstheoretische, -ökonomische und -politische Diskussion forciert¹³⁴, die sowohl die Vereinbarkeit von Familie und Beruf als auch die Grundlegung eines neuen Bildungsverständnisses zusammenfügte. Dabei ging der Ausbau der Ganztags-schule mit großen Veränderungen für die Kommunen einher – Räume mussten geschaffen, Unterrichts- und Betreuungszeiten gefüllt und Personal gewonnen werden. Das erforderte eine Entwicklung zu verbindlichen Vernetzungsstrukturen aus den Bereichen Jugend, Kultur und Schule. In den Bildungseinrichtungen finden sich dadurch inzwischen unterschiedlichste Berufsgruppen insbesondere für die künstlerischen und sportlichen Zusatzangebote im Betreuungsbereich; aber selbst der curriculare Unterricht wird nicht immer von schulischen Lehrkräften, geschweige denn von Fachlehrkräften erteilt. Drittens werden wesentliche Befunde der Städtebefragung „Städte/Geld/Kulturelle/Bildung. Horizont 2016“¹³⁵ vorgestellt. Denn es sind die Kommunen, die die zentralen Träger der Kulturellen Bildung im non-formalen Bereich und im Bereich der unterrichtsergänzenden Angebote in der Offenen Ganztags-schule sind. Daher ist es eine entscheidende Frage, welche Bedeutung die Kommunen Kultureller Bildung zumessen und welche Entwicklung zu ihrer Finanzierung erwartet wird.

Nun könnte man nach über zehn Jahren meinen, insbesondere die Ganztags-schule sei ein Ort gelebter Grundversorgung mit Kultureller Bildung. Und in der Tat scheint ihr Ausbau mit einem Bedeutungszuwachs Kultureller Bildung einhergegangen zu sein. Allerdings weist eine Reihe von Studien darauf hin, dass dieser Kraftakt noch längst nicht bewältigt ist. Es ist keineswegs geklärt, auf welcher Grundlage die Kommunen und Schulen den Ganztagsbetrieb finanzieren sollen und wie diesbezüglich die Qualität der Angebote gewährleistet werden kann.¹³⁶ Zumal im curricularen Unterricht in der Konkurrenz der Fächer die künstlerischen Fächer erstaunlicherweise eher marginalisiert worden sind und werden. „Und was hilft der Verweis auf noch so schöne Kooperationsprojekte Kultureller Bildung, bundesweite Programme oder Zusatzangebote in der Ganztags-schule, wenn diese den fehlenden Unterricht doch nicht ersetzen können; sie können lediglich gute und sehr wünschenswerte Ergänzungen darstellen.“¹³⁷

Aber: Was weiß man eigentlich über die Grundversorgung mit Kultureller Bildung in den Schulen? Hinweise geben immerhin die zusammengefassten Befunde unterschiedlicher Studien und Kleinen Anfragen.

Ganztagschule 2014/15. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung

Vor dem Hintergrund des Ausbaus der Ganztagschulen in Deutschland wurde die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)¹³⁸ initiiert. Befunde zur Entwicklung wurden unter Verwendung einer jeweils repräsentativen Schulstichprobe¹³⁹ erstellt. Nach einem ersten Systemmonitoring 2012 wurden 2015 die Ergebnisse der zweiten bundesweiten Schulleitungsbefragung veröffentlicht. Das ermöglicht einen Trendvergleich auf Systemebene (Bundes- bzw. Landesebene) in zeitlicher Perspektive, wodurch politisches Handlungswissen zur Steuerung des Bildungssystems generiert werden sollte.¹⁴⁰ Folgende Befunde der Befragung sind für diese Denkschrift relevant:

Musisch-künstlerische Angebote nehmen im außerunterrichtlichen Bereich einen hohen Stellenwert ein. An allen drei betrachteten Schulgruppen gehören sie mit jeweils über 90 Prozent zu den im Ganztag am häufigsten praktizierten Angebotsformen [Schaubild 1]. An Ganztagsgymnasien kommen derartige Angebote sogar an 97,8 Prozent der Schulen vor.¹⁴¹ Mit Blick auf die Vergleichswerte von 2012 ist festzustellen, dass auch damals schon die musisch-künstlerischen Angebote eine exponierte Stellung einnahmen und sich dieser Wert nicht maßgeblich veränderte.

Auch das außerunterrichtliche Angebot „Deutsch, Literatur, Lesen“ trägt einen bedeutenden Teil zum Gesamtangebot der Ganztagschule bei [Schaubild 2]. Zwar sind hier weniger, aber immer noch häufige Nennungen zu verzeichnen. Obwohl nicht ermittelt werden kann, welchen Anteil „Literatur“ in dieser Gruppe ausmacht, ist die Abfrage interessant, da es für diese Sparte im Rahmen des schulischen Curriculums kaum Erhebungen gibt.

Über den Zusammenhang des Stellenwertes von musisch-künstlerischen Angeboten und der Bedeutung von Kooperationen mit Musik-, Kunstschulen und Bibliotheken können auf Grundlage der Befragung keine weitergehenden Aussagen getroffen werden. Obwohl die musisch-künstlerischen Angebote über

1 Ganztagschulen mit außerunterrichtlichen musisch-künstlerischen Angeboten

Primarschulen	93,0	
Sekundarstufe I (o. Gym.)	90,8	
Gymnasien	97,8	

2015 Primar (n = 418), Sek. I (o. Gym.) (n = 506), Gymnasien (n = 235)

2012 Primar (n = 403), Sek. I (o. Gym.) (n = 458), Gymnasien (n = 185)

Angaben in Prozent zum laufenden Schulhalbjahr. Quelle: StEG-Konsortium 2015

2 Ganztagschulen mit außerunterrichtlichen Angeboten im Bereich Deutsch, Literatur, Lesen

Primarschulen	74,5	
Sekundarstufe I (o. Gym.)	69,3	
Gymnasien	76,6	

2015 Primar (n = 414), Sek. I (o. Gym.) (n = 540), Gymnasien (n = 258)

2012 Primar (n = 403), Sek. I (o. Gym.) (n = 458), Gymnasien (n = 185)

Angaben in Prozent zum laufenden Schulhalbjahr. Quelle: StEG-Konsortium 2015

die Schultypen hinweg mit jeweils über 90 Prozent zu den im Ganztag am häufigsten praktizierten Angebotsformen zählen, scheint sich das nicht maßgeblich auf die Zusammenarbeit mit Institutionen der Kulturellen Bildung auszuwirken. Wenn der Wert der Kooperationen im Vergleich zu 2012 sogar zurückgegangen ist [Schaubild 3] – bei gleich hoher Bedeutung der musisch-künstlerischen Angebote –, würde man gerne erfahren, was die ausschlaggebenden Gründe für den Rückgang waren.

Mit Blick auf die ökonomische Rahmung der Schulen wurden diese gefragt, inwieweit die räumlichen, personellen und materiellen Ressourcen dem praktizierten bzw. angestrebten Ganztagskonzept gerecht werden. Circa zwei Drittel der Schulleitungen über alle Schulformen hinweg bewerten die personelle und materielle Ausstattung als hinreichend [Schaubild 4]. Bei der räumlichen Ausstattung liegen die Werte über alle Schulformen hinweg geringer.

Eine Einordnung dieser Ergebnisse ist schwierig, da zwischen den Kategorien „praktizierte“ und „angestrebte“ Konzepte von Ganztagschule erhebli-

3 Wie viele Ganztagschulen kooperieren mit Akteuren aus dem Bereich Kultur?

Musikschule, -verein, Kunstschule

Primarschulen	46,5	
Sekundarstufe I (o. Gym.)	29,3	
Gymnasien	35,8	

Bibliothek

Primarschulen	12,2	
Sekundarstufe I (o. Gym.)	10,2	
Gymnasien	9,9	

2015 Primar (n = 414), Sek. I (o. Gym.) (n = 539), Gymnasien (n = 230)

2012 Primar (n = 382), Sek. I (o. Gym.) (n = 464), Gymnasien (n = 188)

Angaben in Prozent. Quelle: StEG-Konsortium 2015

4 Inwieweit werden die derzeitigen räumlichen, personellen und materiellen Ressourcen den an Ihrer Schule praktizierten bzw. angestrebten Konzepten von Ganztagschule gerecht?

Materielle Ausstattung

Primarschulen	72,7	
Sekundarstufe I (o. Gym.)	65,9	
Gymnasien	69,9	

Personelle Ausstattung

Primarschulen	65,9	
Sekundarstufe I (o. Gym.)	67,2	
Gymnasien	70,3	

Räumliche Ausstattung

Primarschulen	57,1	
Sekundarstufe I (o. Gym.)	61,6	
Gymnasien	58,8	

2015 Primar (n = 449), Sek. I (o. Gym.) (n = 584), Gymnasien (n = 271)

2012 Primar (n = 427), Sek. I (o. Gym.) (n = 511), Gymnasien (n = 213)

Zusammengefasste Angaben der Schulleitungen, die die Kategorien „eher gut“ und „sehr gut“ gewählt haben, in Prozent. Quelle: StEG-Konsortium 2015

che Unterschiede in der Bewertung bestehen können. So ist nicht zu erfahren, ob das praktizierte Ganztagskonzept mit knappsten Mitteln oder gut ausgestattet umgesetzt wird.

Um Auskunft darüber zu erhalten, wo Handlungsbedarf bei den Schulen besteht, wurden diese nach den Schwierigkeiten bei der Durchführung des Ganztagsbetriebes gefragt. Jeweils über die Hälfte der befragten Schulen äußern Probleme bei der Gewinnung zusätzlichen Personals. Hinsichtlich der Finanzierung des Ganztags und der Gewinnung von Kooperationspartnern sehen ein Drittel bis knapp die Hälfte der Schulleitungen Probleme. Dabei scheinen im Vergleich zur Befragung im Jahr 2012 die Schwierigkeiten nur leicht abgenommen zu haben [Schaubild 5].

Besonders auffällig sind die unterschiedlichen Werte bei den jeweiligen Schulformen. Während über die Hälfte der Primarschulen Schwierigkeiten bei der Finanzierung sehen, trifft das nur für 37 Prozent der Gymnasien zu. Der wichtigste Befund ist allerdings, dass quer über die Schularten drei Fünftel der Befragten von Schwierigkeiten der Personalrekrutierung berichten. Das deutet auf ein erhebliches Strukturproblem der Entwicklung hin.

Die Studie ergänzt diesen Befund mit dem Hinweis auf regionsspezifische Unterschiede. Insbesondere in ländlichen Regionen bestehen Schwierigkeiten bezüglich der Gewinnung von Personal und Kooperationspartnern, während in großstädtischen Gebieten insbesondere räumliche Ressourcen fehlen. Da diese Problematik bereits bei der Schulleitungsbefragung 2011¹⁴² zutage getreten ist, zeigt sich hierin ein starker Entwicklungs- und Interventionsbedarf.¹⁴³

5 Haben Sie Schwierigkeiten bezüglich der Durchführung bzw. Weiterentwicklung des Ganztagsbetriebes in den folgenden Bereichen?

Gewinnung außerschulischer Kooperationspartner

Primarschulen	37,8	
Sekundarstufe I (o. Gym.)	47,7	
Gymnasien	30,6	

Personalrekrutierung: Gewinnung zusätzlichen Personals

Primarschulen	60,2	
Sekundarstufe I (o. Gym.)	58,1	
Gymnasien	53,3	

Finanzierung

Primarschulen	50,4	
Sekundarstufe I (o. Gym.)	42,4	
Gymnasien	37,0	

2015 Primar (n = 428), Sek. I (o. Gym.) (n = 563), Gymnasien (n = 262)

2012 Primar (n = 418), Sek. I (o. Gym.) (n = 503), Gymnasien (n = 210)

Zusammengefasste Angaben der Schulleitungen, die die Kategorien „trifft eher zu“ und „trifft voll und ganz zu“ gewählt haben, in Prozent. Quelle: StEG-Konsortium 2015

Zur Gewährleistung künstlerischer Fächer in Schulen

Schon 2012 mahnte der nationale Bildungsbericht an, dass es bundesweit vor allem im Elementarbereich und der Grundschule an qualifiziertem Personal für die künstlerische Förderung der Schüler fehle.¹⁴⁴ Dass Bildungsgelegenheiten teilweise nicht vorhanden sind, verdeutlichte die Studie „Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015“: Fachfremder Unterricht und Unterrichtsausfall in den Fächern Kunst und Musik sind keine Seltenheit und finden besonders oft in Grundschulen und Sekundarschulen statt. Gymnasien dagegen sind zwar ebenfalls deutlich betroffen, insgesamt aber schwächer als die anderen Schularten.¹⁴⁵ Die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen sind in dieser Hinsicht schulformabhängiger denn je. Auch wenn der fachfremde Unterricht und Stundenausfall insgesamt nur zu einem Teil in den Schulstatistiken der Länder erfasst wird und differenzierte Aussagen für einzelne Fächer sich bundesweit nur bedingt treffen lassen¹⁴⁶, gibt es mittlerweile einige empirische Erkenntnisse aus den Ländern. Im Folgenden werden Befunde zur Situation des Kunst- und Musikunterrichts aus fünf Bundesländern vorgestellt. Sie betreffen immerhin rund 30 Prozent der insgesamt 8,37 Millionen Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Schuljahr 2014/2015.¹⁴⁷

Beispiel Niedersachsen

Obwohl die musisch-künstlerischen Fächer jeweils in der Stundentafel vorgesehen sind, bedeutet das nicht, dass diese auch tatsächlich erteilt beziehungsweise von einer Lehrkraft mit entsprechender Fakultas unterrichtet werden – das Beispiel Niedersachsen verdeutlicht das. Auf eine Kleine Anfrage der niedersächsischen FDP-Fraktion „Zur Lehrerversorgung in musisch-künstlerischen Fächern“¹⁴⁸ legte die Landesregierung im März 2015 entsprechende Daten vor: Von den berücksichtigten 2646 allgemeinbildenden Schulen¹⁴⁹ in Niedersachsen verfügen 452 Grundschulen und 82 weiterführende Schulen über keine Lehrkraft mit der Fakultas für Musik. Das sind 20,2 Prozent aller Schulen. Im Bereich Kunst sind es 15,7 Prozent der Schulen [Schaubild 6]. Das bedeutet, dass an 330 Grundschulen und 65 weiterführenden Schulen keine Lehrkraft mit der Fakultas für Kunst beschäftigt ist.

Beispiel Sachsen

Es scheint besonders oft der Kunstunterricht zu sein, der in Sachsen – wie auch in anderen Bundesländern – fachfremd erteilt wird¹⁵⁰ [Schaubild 7] → S. 58]. An Grundschulen hatten im Schuljahr 2013/14 nur 56,8 Prozent der das Fach unterrichtenden Lehrkräfte eine künstlerische Ausbildung (79,4 Prozent sind es im Fach Musik).

6 Schulen ohne Lehrkräfte mit der Fakultas in den Fächern Kunst und Musik in Niedersachsen

Kunst	15,7	
Musik	20,2	

Angaben in Prozent von n = 2646 allgemeinbildenden Schulen ohne Förderschulen, Abendgymnasien und Kollegs. Quelle: Eigene Darstellung nach Niedersächsischer Landtag 2015

Während im Bereich der Grundschule aufgrund des Klassenlehrerprinzips keine weitergehenden Aussagen getroffen werden können, sind die Befunde zu den Oberschulen und Gymnasien in Sachsen deutlich. Nur 64 Prozent der das Fach unterrichtenden Lehrkräfte an Oberschulen haben eine Ausbildung in Kunst. In diesem Zusammenhang ist es nicht verwunderlich, dass 26,5 Prozent des Kunstunterrichts an Oberschulen fachfremd erteilt werden. Nicht derart hohe, aber immer noch hohe Werte sind im Bereich Musik zu verzeichnen. 79,4 Prozent der das Fach unterrichtenden Lehrkräfte an Oberschulen haben eine Ausbildung in Musik, und 14,3 Prozent des Musikunterrichts an Oberschulen werden fachfremd erteilt. Anders die Lage an Gymnasien: Hier haben immerhin 87,8 Prozent der das Fach unterrichtenden Lehrkräfte an Gymnasien eine Ausbildung in Kunst. Das Fach Musik ist mit 96,8 Prozent ausgebildeter Lehrkräfte Spitzenreiter. Auch im Hinblick auf den fachfremd erteilten Unterricht erreichen die Gymnasien deutlich bessere Werte. ‚Nur‘ 2 Prozent des Musikunterrichts und 7,5 Prozent des Kunstunterrichts werden fachfremd erteilt.

Beispiel Rheinland-Pfalz

In Rheinland-Pfalz weist der Fachunterricht in Kunst große Leerstellen auf. Die Antwort des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur auf die Große Anfrage der Fraktion der CDU zu fachfremdem Unterricht zeigt eindrücklich, dass Kunst mehr als doppelt so oft wie Musik fachfremd erteilt wird¹⁵¹ [Schaubild 8]. Auch im Vergleich zu allen Schulfächern findet Kunstunterricht mehr als doppelt so oft fachfremd erteilt statt (23,2 zu 10,1 Prozent).¹⁵² Zudem bestehen in Rheinland-Pfalz gravierende Unterschiede zwischen den Schulformen. Fachfremd erteilter Unterricht im Fach Bildende Kunst ist vor allem ein Problem der Realschulen. Auch hier sind Gymnasien weit besser mit qualifizierten Lehrkräften ausgestattet.¹⁵³

7 Fachfremde Lehrkräfte und fachfremd erteilte Unterrichtsstunden in Kunst und Musik in Sachsen

Schulform	Lehrkräfte ohne Ausbildung im Fach Kunst / Musik	Fachfremder Unterricht im Fach Kunst / Musik
Grundschule	43,2	35,8
Oberschule	20,6	14,3
Gymnasium	36,0	26,5
	20,6	14,3
	12,2	7,5
	3,2	2,0

Angaben in Prozent von n = 4956 Lehrpersonen mit Unterrichtseinsatz in den Fächern Kunst und Musik. Quelle: Eigene Darstellung nach Sächsischem Staatsministerium für Kultus 2015.

Anmerkung: Bei Grundschulen wird das Klassenlehrerprinzip angewendet, wodurch in allen Fächern mehr Unterricht fachfremd erteilt wird.

8 Fachfremd erteilter Unterricht in den Fächern Kunst und Musik in Rheinland-Pfalz

Kunst	23,2
Musik	9,3
Alle Schulfächer	9,8

Angaben in Prozent von n = 377 136 Unterrichtsstunden an allgemeinbildenden Schulen ohne Berufsschulen im Schuljahr 2014/2015. Quelle: Eigene Darstellung nach Landtag Rheinland-Pfalz 2015

Beispiel Hessen

Auf das strukturelle Dilemma der schulformbezogenen Unterschiede verweist auch die Studie „Lehrerversorgung für den Unterricht in Kunsterziehung und Musik an hessischen Schulen“ von 2016.¹⁵⁴ Nun ließe sich mit Blick auf die Gesamtzahl der Lehrkräfte feststellen, dass der Anteil von Lehrkräften mit einer Lehrbefähigung oder Unterrichtserlaubnis in den Fächern Kunst und Musik im letzten Jahrzehnt insgesamt zurückgegangen ist [Schaubild 9].

Jedoch ist auch hier wieder das Gymnasium von dieser Entwicklung ausgenommen. Von dem Rückgang besonders betroffen sind hingegen Förderschulen und Grund-, Haupt- und Realschulen. Auch zwischen schulformbezogenen und schulformübergreifenden Gesamtschulen ist diesbezüglich eine unterschiedliche Entwicklung auszumachen. Vor allem auffällig ist die Differenz bei den Lehrkräften für das Lehramt Sonder-/Förderschule und den unterschiedlichen Lehrämtern für Grund-/Haupt- und Realschule. Auffällig ist noch die höhere Zahl von Musiklehrkräften im Vergleich zu den Kunsterziehern an Gymnasien. Im Zeitvergleich sind ein Rückgang der Zahl der Kunsterzieher und ein Anstieg der Zahl der Musiklehrkräfte zu beobachten. Der Zuwachs bei den Musiklehrkräften kommt fast ausschließlich den Gymnasien zugute.

Beispiel Brandenburg

Auch in Brandenburg ist fachfremd erteilter Unterricht in künstlerischen Fächern keine Seltenheit. 16,7 Prozent des Musik- und sogar 30 Prozent des Kunstunterrichts¹⁵⁵ werden fachfremd erteilt [Schaubild 10]. Eine Notwendigkeit, diesen Missstand zu ändern, wird auf Seiten der Landesregierung offenbar nicht gesehen: Im Rahmen der Großen Anfrage „Musikalische Bildung“ der SPD-Fraktion und der Fraktion DIE LINKE vom 24.08.2015 lautete die Antwort

9 Stellenumfänge für Lehrkräfte mit den fachlichen Qualifikationen Kunst und Musik an allgemeinbildenden Schulen nach Schultyp der Stammschule

Fach/Schultypgruppe	Stellenumfang Kunsterziehung / Musikerziehung		Differenz 2014 (%)
	2005		
Sonder-/Förderschulen	9,9	7,3	+ 1,3 + 0,3
	60,5	50,7	- 6,3 - 4,7
Grund-, Haupt-, Realschulen	8,3	14,8	+ 3,3 + 3,2
	13,3	17,7	- 1,0 - 1,1
Gymnasien	8,1	9,4	+ 2,7 + 2,3

Angaben in Prozent von n = 4729/2672 Stellen 2005. Quelle: Schulverwaltung 2016

10 Fachfremd erteilter Unterricht in den Fächern Kunst und Musik in Brandenburg

Kunst	30,0
Musik	16,7

Angaben in Prozent von n = 14 107 Lehrerwochenstunden im Fach Kunst bzw. n = 7529 Klassen der Jahrgangsstufen 1–10 mit Musikunterricht im Schuljahr 2014/2015. Quelle: Eigene Darstellung nach Land Brandenburg 2016

der Landesregierung Brandenburg auf die Frage, wie viele Fachlehrkräfte im Fach Musik fehlen würden, um den Bedarf abzudecken: keine. Denn rein rechnerisch würden keine Lehrkräfte für Musik fehlen, es sei nur zu schwierig, diese an mehreren Schulen einzusetzen. Die Fahrtzeit zwischen den Schulen sei zu lang.¹⁵⁶ Eine Sicherung der Unterrichtsqualität scheint sogar im Fach Kunst als nachrangig angesehen zu werden. 2016 musste die Landesregierung auf die Kleine Anfrage der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN vom 23.12.2015 mitteilen, dass es „keine Festlegungen und Auflagen“ für fachfremd Unterrichtende im Fach Kunst gibt.¹⁵⁷

Zur Situation kultureller Bildung an Schulen. Ergebnisse einer Schulleitungsbefragung 2011

Um die Situation musisch-ästhetischer Bildung an deutschen Schulen näher zu erfassen und die Datenbasis für das Schwerpunktthema „Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf“ im Bildungsbericht „Bildung in Deutschland 2012“ zu generieren, führte das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) 2011 in Abstimmung mit der Kultusministerkonferenz eine bundesweit repräsentative Befragung von Schulen¹⁵⁸ durch. Dazu war es notwendig, Daten direkt bei einzelnen Schulen zu den künstlerischen Unterrichtsfächern, der Qualifikation des lehrenden Personals sowie zu außerunterrichtlichen Angeboten im Rahmen der kulturellen/musisch-ästhetischen Bildung an Schulen zu erheben.

Mit Blick auf das Personal kam die Studie zu dem Schluss, dass sich der Betrieb der Ganztagschule nur mit dem Einsatz von Honorarkräften durchführen lässt. Das betrifft insbesondere die außerunterrichtlichen Angebote, die zu 65 Prozent von Honorarkräften umgesetzt werden [Schaubild 11]. Auch im Unterricht werden diese neben den regulären Lehrkräften eingesetzt, um die Angebote in den künstlerischen Fächern zu gewährleisten.

„Die Schulleitungen geben im Durchschnitt an, dass insgesamt an 12 Prozent der Schulen ein Teil des regulären Unterrichts von Honorarkräften erteilt wird, an 9 Prozent der Schulen im Fach Musik und an 6 Prozent der Schulen im Fach Kunst.“¹⁵⁹ Nach Schularten differenziert zeigt sich, dass insbesondere an 21 Prozent der Gymnasien Honorarkräfte für den Pflichtunterricht eingesetzt

11 Beschäftigung von Honorarkräften an Schulen

Art des Angebots	Ganztagschulen	Halbtagschulen	insgesamt
Unterricht	13,0	9,5	11,5
Bereich Musik	10,5	7,7	8,8
Bereich Kunst	6,2	4,5	5,6
Außerunterrichtliche Angebote	65,0	32,2	47,8

Angaben in Prozent, bezogen auf alle Schularten im Schuljahr 2010/2011.
Quelle: DIPF Schulleitungsbefragung 2011, eigene Berechnungen

werden. Bei den Honorarkräften, die für den Pflichtunterricht herangezogen werden, handelt es sich vor allem um solche mit künstlerischen Berufen: An 81 Prozent der Schulen, die Honorarkräfte im Pflichtunterricht einsetzen, hat mindestens eine Honorarkraft einen künstlerischen Beruf.

Bezogen auf die zur Verfügung stehende Sachmittelausstattung der Schulen verdeutlicht die Studie, dass das Gymnasium diejenige Schulform ist, die besonders gut finanziell ausgestattet ist. Förderschulen und Grundschulen verfügen in allen Kategorien über vergleichsweise geringe Beträge [Schaubild 12].

Die Gymnasien und Realschulen sind unter allen Schularten im Bereich der Sachausstattung¹⁶⁰ sowohl für den Kunst- als auch für den Musikunterricht am besten gerüstet. Generell bewerten die allgemeinbildenden Schulen die Sachausstattung für das Fach Musik als angemessener als für das Fach Kunst-erziehung. Für das Schuljahr 2010/11 lag der für den musisch-ästhetischen Bereich verfügbare Etat für die meisten Schularten in der Regel zwischen 500 und 2000 Euro. Nur Grundschulen haben besonders oft nur weniger als 500 Euro zur Verfügung, etwa die Hälfte der Grundschulen fällt in diese Kategorie. Über 5000 Euro je Schuljahr hat etwa ein Viertel der Gymnasien zur Verfügung.

→ Im Fokus: Non-formaler Bereich

Da sich Kulturelle Bildung über die gesamte Lebensspanne erstreckt, besteht nicht nur die Notwendigkeit tragfähiger verbindlicher Strukturen im formalen, sondern insbesondere auch im non-formalen Bereich, der sich aus zahlreichen, mehr oder minder hoch regulierten Institutionen im Kultur-, Bildungs-, Sozial- oder auch im Freizeitbereich zusammensetzt. Einerseits wird dieser Sektor von nicht kommerziell orientierten Einrichtungen, Verbänden sowie Vereinen geprägt, deren Angebote nicht nur von Professionellen, sondern auch von besonders engagierten, mehr oder auch weniger ausgebildeten Freiwilligen realisiert werden. Andererseits gibt es auch rein kommerzielle Einrichtungen: Private Musikschulen, Tanzschulen, Theaterschulen sowie Malschulen. Insgesamt gesehen hat die Expansion der Kulturellen Bildung dazu geführt, dass im außerschulischen Bereich ein breites Angebot zu finden ist, das jedoch stark mit

12 Sachmitteletat der Schulen für kulturelle/musisch-ästhetische Aufgaben nach Schulart und Höhe des Etats

Schulart	< 500 €	500 € – 2000 €	2000 € – 5000 €	5000 € – 10 000 €	10 000+ €
Förderschule	33,9	50,0	12,5	1,8	1,8
Grundschule	49,2	37,4	12,2	0,8	0,4
Hauptschule	29,4	49,7	11,8	4,8	4,3
Realschule	14,6	47,8	25,3	9,1	3,2
Sekundarstufe I (ohne gymn. Oberstufe)	33,9	42,9	18,6	2,9	1,8
Gesamtschule (ohne gymn. Oberstufe)	20,7	46,9	22,3	8,9	1,1
Gymnasium und Gesamtschulen (m. gymn. Oberst.)	7,0	34,7	33,7	18,6	6,0

Angaben in Prozent von n = Antworten Quelle: DIPF Schulleitungsbefragung 2011, eigene Berechnungen

den jeweils verfügbaren ökonomischen und sozialen Ressourcen der Einrichtungen korrespondiert. Im Zuge dessen ist es von Interesse, mehr über diese ökonomische Rahmung des non-formalen Bereichs zu erfahren. Allerdings hielten schon der nationale Bildungsbericht und die bundesweite Studie „mapping//kulturelle-bildung“¹⁶¹ fest, dass im Gegensatz zur großen Bedeutung, die non-formale Kontexte für die musisch-ästhetischen Aktivitäten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen haben, die Datenlage zur Finanzierung höchst unzureichend ist. Mit wenigen Ausnahmen¹⁶² gibt es weder „Informationen über die Aufwendungen von Familien noch über die Kosten, die bei Kooperationen von Bildungseinrichtungen mit kulturellen Einrichtungen entstehen“¹⁶³. Aufgrund dieser ambivalenten Datenlage hat der Rat für Kulturelle Bildung für diese Denkschrift Interviews mit ausgewählten Experten¹⁶⁴ des non-formalen Bereichs geführt, die in ihrer Verbandsfunktion eine persönliche Einschätzung zur Finanzierung Kultureller Bildung sowie zu den Finanzstrukturen gegeben haben. Diese Einschätzungen werden im Folgenden zusammenfassend referiert.

Neben den vielfältigen verbandsspezifischen Einzeldarstellungen, die auch durch die jeweiligen Verbände bestätigt worden sind und sich im Kapitel VI finden, haben sich vier allgemeine Problemfelder zur Finanzierung von Kultureller Bildung herausgestellt:

Der **erste** Befund ist, dass die zunehmende Finanzierung Kultureller Bildung mittels Projektförderung dazu führt, dass hauptamtliche Mitarbeiter zur Bearbeitung der ‚Fördermittelbewirtschaftung‘ zu stark gebunden sind. Das wirkt sich wiederum nachteilig auf die Einarbeitung und Betreuung der ehrenamtlich Engagierten aus, die ein unerlässliches Fundament für den Großteil der Einrichtungen darstellen.

Zweitens hat der Kostendruck für die Verbände und Einrichtungen des non-formalen Bereichs insgesamt zugenommen. Gleichzeitig ist eine beachtliche Angebotsverschiebung zu beobachten. Als Gründe werden insbesondere der Ausbau der Ganztagschule sowie die Umstellung der Gymnasien auf G8 angeführt.

Im Zuge dessen stehen die Verbände und Einrichtungen **drittens** vor der Herausforderung, neben dem neuen Angebotsort „Schule“ weiterhin die bestehenden, außerschulischen Strukturen zu erhalten sowie zu finanzieren. An mehreren Orten vertreten zu sein kann zu zusätzlichen Kosten und außerordentlichen Vernetzungserfordernissen führen.

Und **viertens** bedarf es einer angemessenen Entlohnung der Honorarkräfte, die Lehrtätigkeiten im Bildungssystem ausüben, sowie des angestellten Personals. Denn es ist eine wachsende Gefahr der Prekarisierung des lehrenden Personals auszumachen.

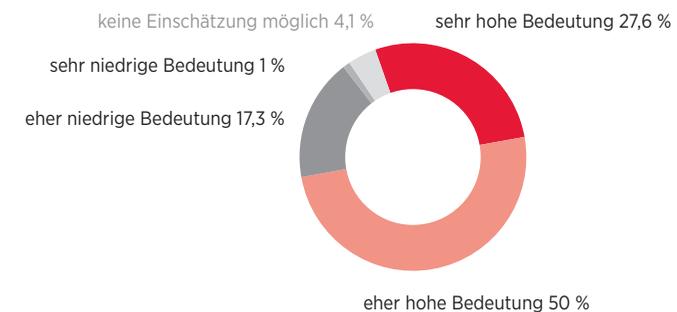
→ Im Fokus: Kommunen

Kommunen sind die zentralen Träger Kultureller Bildung im non-formalen Bereich und im Bereich der unterrichtsergänzenden Angebote vieler Schulen, insbesondere der Offenen Ganztagschulen. Für die Entwicklung der Kulturellen Bildung in Deutschland ist es daher entscheidend, welche Bedeutung die Kommunen ihr zumessen und welche Instrumente und finanziellen Mittel sie für die Umsetzung einsetzen. Vor diesem Hintergrund initiierte der Rat für Kulturelle Bildung die Studie „Städte/Geld/Kulturelle Bildung. Horizont 2016“, die mit der Befragung der 200 Mitgliedsstädte des Deutschen Städtetages das Ziel verfolgte, aussagekräftige Erkenntnisse über wesentliche Finanzierungsarten und Steuerungspraktiken auf kommunaler Ebene zu gewinnen. Insgesamt nahmen 104 der 200 angefragten Mitgliedsstädte des Deutschen Städtetages teil, in denen (n=104) rund 22 Millionen Bürger leben.

Über drei Viertel der an der Befragung beteiligten Städte¹⁶⁵ stufen die Bedeutung von Kultureller Bildung in Politik und Verwaltung ihrer Stadt als eher hoch (50 Prozent¹⁶⁶) oder sehr hoch (28 Prozent) ein [Schaubild 13]. Nur 17 Prozent schätzen die Bedeutung Kultureller Bildung in Politik und Verwaltung vor Ort als gering, lediglich 1 Prozent als sehr gering ein.

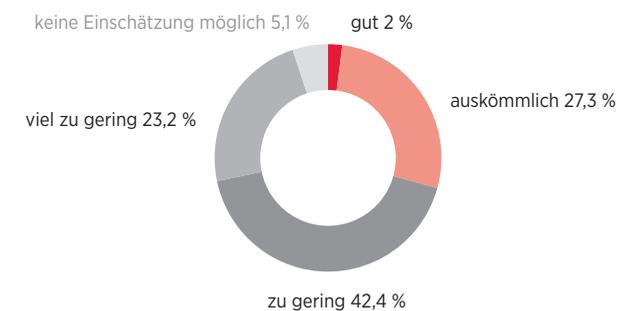
Die Städtebefragung zeigte weiterhin, dass zwei Drittel der Kommunen in Deutschland ihr Budget für Kulturelle Bildung als zu gering erachten, während nur 29 Prozent die zur Verfügung stehenden Mittel als auskömmlich oder gut bezeichnen [Schaubild 14].

13 Welche Bedeutung besitzt Kulturelle Bildung für die Politik und Verwaltung in Ihrer Stadt?



Antworthäufigkeiten in Prozent von n = 98 Städten. Quelle: Rat für Kulturelle Bildung 2016

14 Bewertung des Budgets für Kulturelle Bildung



Antworthäufigkeiten in Prozent von n = 99 Städten. Quelle: Rat für Kulturelle Bildung 2016

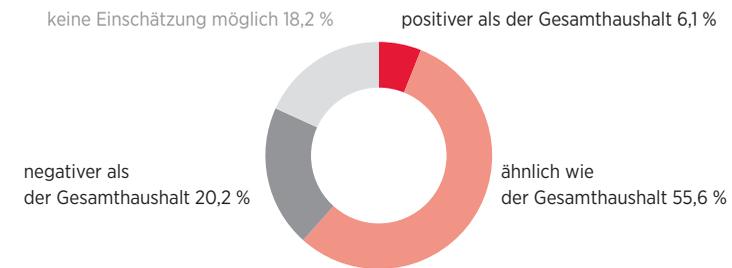
Zwar berichten 26 Prozent der Städte, ihr Budget für Kulturelle Bildung sei während der letzten Jahre gestiegen; 16 Prozent verzeichneten jedoch einen Rückgang (51 Prozent gleichbleibend). Im Vergleich zum Gesamthaushalt verschärft sich dieser Eindruck: Bei 26 Prozent der Städte entwickelte sich das Budget für Kulturelle Bildung während der letzten fünf Jahre schlechter als der Gesamthaushalt (51 Prozent gleichbleibend; 9 Prozent Zunahme). Auch der Blick deutscher Kommunen in die Zukunft der Kulturellen Bildung ist gemischt: 20 Prozent prognostizieren sinkende Finanzen für Projekte Kultureller Bildung im Vergleich zum Gesamthaushalt, hingegen rechnen nur 6 Prozent mit einer Zunahme [Schaubild 15].

Indes wird Kulturelle Bildung eher auskömmlich und besser im Vergleich zur Entwicklung des Gesamthaushaltes dann finanziert, wenn ihr Stellenwert in Politik und Verwaltung vor Ort hoch ist. So sind die Budgets in Kommunen, die Kultureller Bildung hohe Bedeutung beimessen, während der letzten fünf Jahre auf signifikantem Niveau häufiger im Verhältnis zum Gesamthaushalt gestiegen oder gleich geblieben als in Städten, die Kultureller Bildung geringere Bedeutung beimessen.¹⁶⁷ Bei der Frage, wie die Höhe des Budgets allgemein eingeschätzt wird, sagen in signifikanter Weise diejenigen Städte, es sei auskömmlich oder gut, in denen Kulturelle Bildung Zuspruch aus Politik und Verwaltung erhält.¹⁶⁸ Drei Viertel der Städte messen den Beiträgen ihres Bundeslandes hohe oder zumindest mittlere Relevanz bei. Es folgen als wichtigste Kofinanzierer die Beiträge von Eltern und Besuchern von Kultureinrichtungen (52 Prozent) sowie die Mittel Freier Träger (51 Prozent). Öffentliche und private Stiftungen werden von 47 beziehungsweise 41 Prozent der Kommunen als relevante Partner bezeichnet. Bund, EU und Öffentlicher Rundfunk spielen kaum eine Rolle.¹⁶⁹ Insbesondere jene Städte, die Kultureller Bildung hohe Bedeutung einräumen, betrachten die Kofinanzierung des Landes signifikant häufiger als wichtig [Schaubild 16].

Und schließlich messen alle antwortenden Städte über 500 000 Einwohner Kultureller Bildung eine eher hohe oder sehr hohe Bedeutung bei. Unter den Städten mit 200 000 bis 500 000 sowie 100 000 bis 200 000 Einwohner sind dies noch 85 beziehungsweise 89 Prozent. Bei Städten unter 100 000 und unter 50 000 Einwohnern sinkt dieser Wert allerdings auf 70 respektive 60 Prozent ab [Schaubild 17].

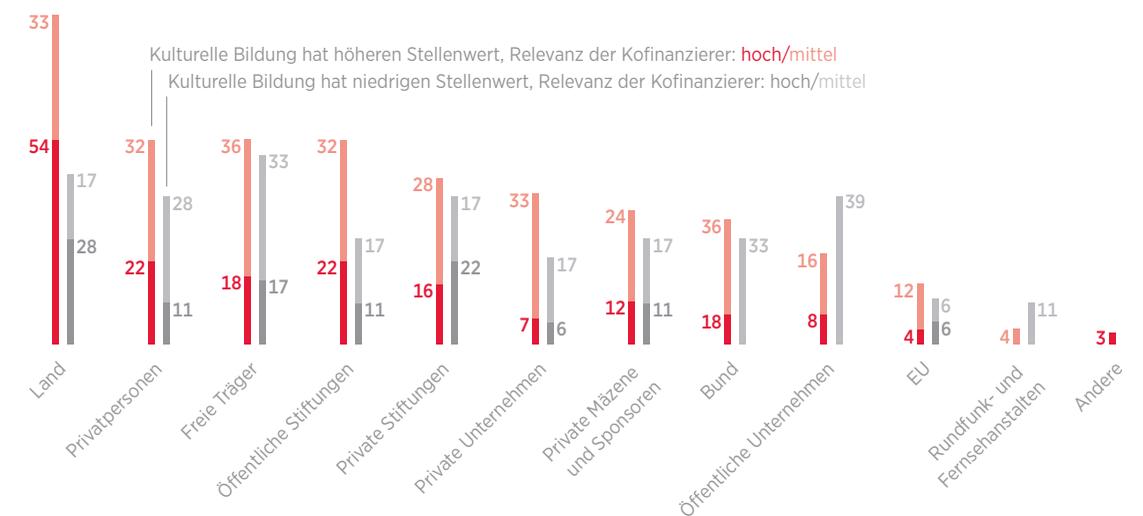
Zudem kofinanzieren größere Städte häufiger durch Freie Träger durchgeführte Projekte Kultureller Bildung als kleine Städte. Dieser Befund kann vor dem Hintergrund erweiterter Aufgaben von Großstädten für die Versorgung des Umlandes betrachtet werden. Dennoch – oder gerade deswegen – schätzen Großstädte ihr Budget für Kulturelle Bildung seltener als auskömmlich oder gar gut ein.

15 Erwartete Entwicklung des Budgets für Kulturelle Bildung relativ zum Gesamthaushalt während der nächsten 5 Jahre



Antworthäufigkeiten in Prozent von n = 99 Städten. Quelle: Rat für Kulturelle Bildung 2016

16 Der Zusammenhang zwischen der Relevanz von Finanzierungspartnern und dem Stellenwert Kultureller Bildung in den Städten



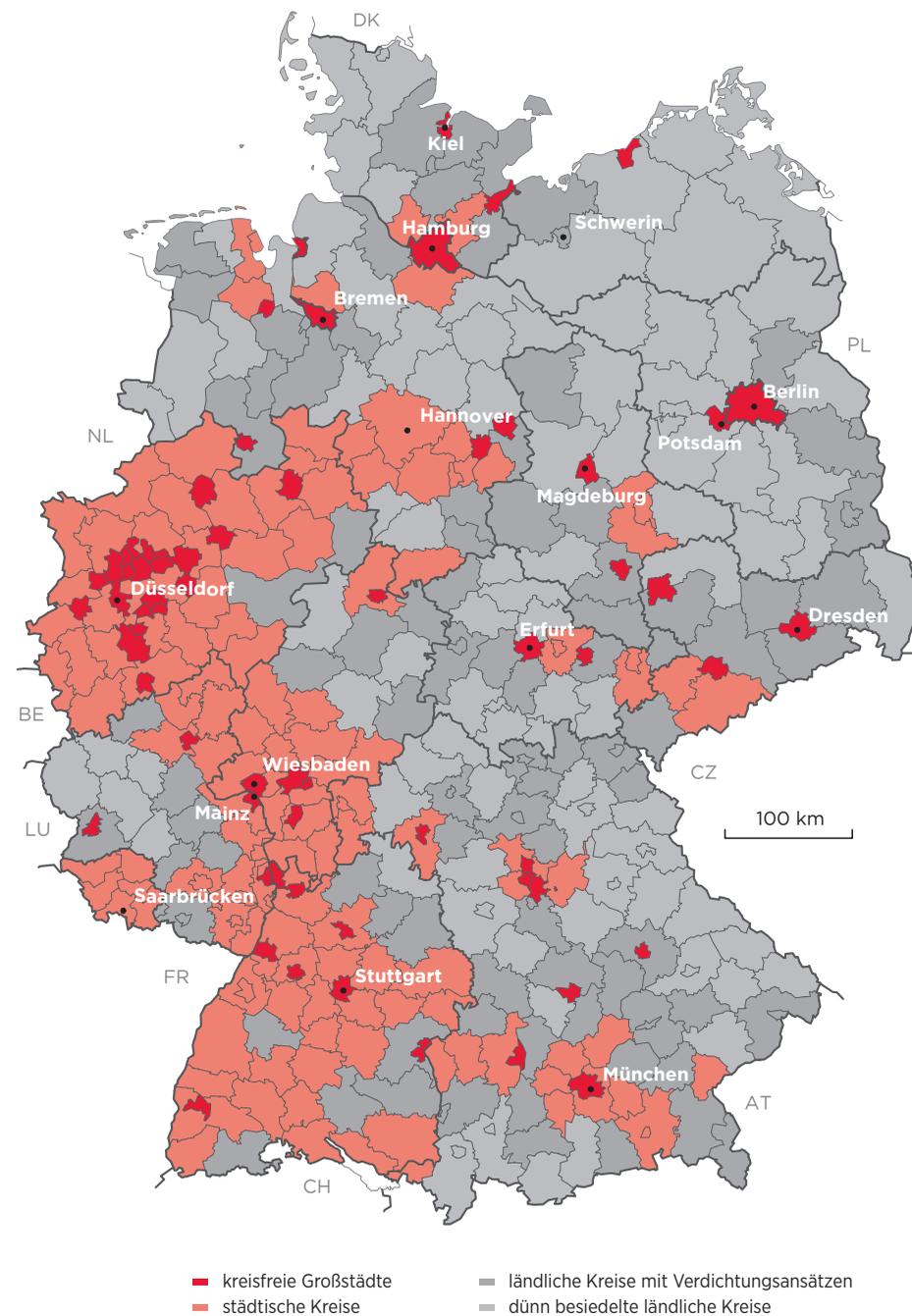
Antworthäufigkeiten in Prozent von n = 94 Städten. Quelle: Rat für Kulturelle Bildung 2016

17 Bewertung des Budgets für Kulturelle Bildung nach Stadtgröße

Einwohnerzahl	gut	auskömmlich	zu gering	viel zu gering	keine Einschätzung möglich
unter 50 000	0,0	34,8	43,5	17,4	4,3
50 000 bis 100 000	4,0	32,0	40,0	24,0	0,0
100 000 bis 200 000	3,6	25,0	35,7	28,6	7,1
200 000 bis 500 000	0,0	13,3	46,7	26,7	13,3
über 500 000	0,0	25,0	62,5	12,5	0,0

Antworthäufigkeiten in Prozent von n = 99 Städten. Quelle: Rat für Kulturelle Bildung 2016

18 Siedlungsstrukturelle Kreistypen



Datenbasis: Laufende Raumbewertung des BBSR. Geometrische Grundlage: Kreise (generalisiert)
 31.12.2014 © GeoBasis-DE/BKG. Bearbeitung: P. Kuhlmann

→ Im Fokus: Ländliche Räume

Auch die Rahmenbedingungen des kulturellen Lebens in ländlichen Räumen sind kaum einheitlich darzustellen. Während es in einigen ländlichen Räumen eine prosperierende Wirtschaft gibt, sind andere Regionen durch Abwanderung und Schrumpfung der Bevölkerung gekennzeichnet.¹⁷⁰ Staatliche Klassifikationen ziehen zur Definition des ländlichen Raumes zunächst Merkmale zur Bevölkerungsdichte, Raumfunktion, die Erreichbarkeit der Zentren sowie die Siedlungsstruktur [Schaubild 18] hinzu.¹⁷¹

Wie sich das kulturelle Leben in ländlichen Räumen in den letzten Jahrzehnten entwickelt hat, darüber ist wenig bekannt.¹⁷² Bundesprogramme wie „TRAFOModelle für Kultur im Wandel“¹⁷³ widmen sich dieser Frage. Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen ist nicht nur das, was Kulturelle Bildung in Bezug auf Kitas, Schulen und Einrichtungen der Hochkultur meint. Es geht auch um das, was Kultur auf dem Lande im Sinne einer Gemeinwesengestaltung ausmachen kann – innerhalb der Breitenkultur, der Soziokultur, den kulturellen Angeboten der Kirchen sowie der Landvolkshochschulen, den Vereinen und Verbänden. Kulturelle Bildung geschieht in den Posaunenchor, Volkstanzgruppen, im mundartlichen Amateurtheater, in der ländlichen Rockbandszene und vielen anderen Formen ländlicher Kulturarbeit mit enormer Beteiligungsorientierung.

Wo ein konsumierbares Kunst- und Kulturangebot fern ist, wird Partizipation entscheidend.¹⁷⁴ Allerdings kann bisher nur vermutet werden, dass vor allem in ländlichen Regionen, die in weiter Entfernung zu urbanen Kulturangeboten liegen, die Teilhabe am künstlerisch-kulturellen Geschehen und der kulturellen Bildung der Städte einen Aufwand bedeutet, der nur von vergleichsweise wenigen Menschen auf sich genommen wird oder auch bewältigt werden kann. Die Fahrt ins Museum, in die Musikschule, ins Theater ist teuer, dauert lange und gehört nicht zum Lebensalltag dörflicher Sozialgemeinschaften.¹⁷⁵

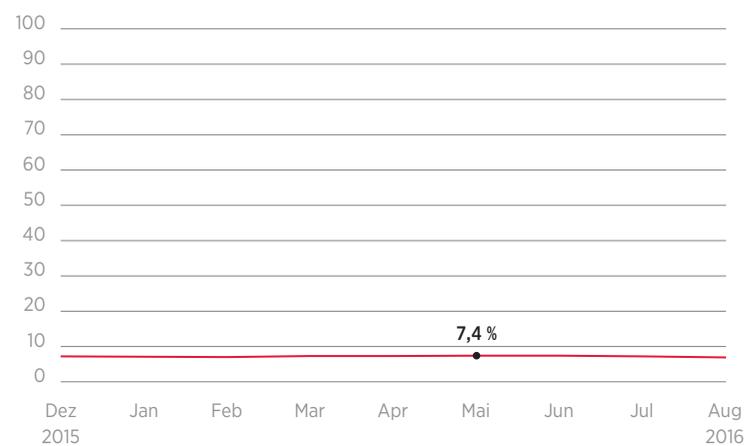
Allerdings ist diesbezüglich auf das Forschungsprojekt¹⁷⁶ zur „Bildungslandschaft Oberfranken“ des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe zu verweisen. In dieser Untersuchung kamen die Forscher zu dem Ergebnis, dass die Höhe der Einwohnerzahl keinen maßgeblichen Einfluss auf den Besuch eines Theaters hat. Ähnlich hierzu das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung: Bezieht man sowohl Merkmale wie Bildung, Einkommen und Erwerbsstatus als auch von Bedingungen am Wohnort wie regionale Steuereinnahmen in die Schätzung der Kulturnutzung ein, so zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in der Kulturnachfrage zwischen großen Städten und anderen Regionen mehr.¹⁷⁷ Entscheidend scheinen auch hier der soziale Status und die Ausstattung mit kulturellem Kapital zu sein.

→ Im Fokus: Bildungs- und Teilhabepaket

Seit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 9. Februar 2010 haben Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die einen Eigenanspruch haben oder aus Familien stammen, welche Arbeitslosengeld II, Sozialgeld, Sozialhilfe, Wohngeld oder Kinderzuschlag beziehen, grundsätzlich einen Rechtsanspruch auf Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben der Gesellschaft. Seit 2011 stehen den Kindern und Jugendlichen dafür monatlich geringe Mittel von bis zu zehn Euro pro Person zur Verfügung. Einmal ins Puppentheater bedeute dann in der Regel, mehrseitige Anträge auszufüllen, Unterschriften einzuholen, im Jobcenter zu warten, Belege einzureichen, Kopien zu machen. (Immerhin haben manche Kommunen erleichterte Wege gefunden.) Richtet man den Blick auf die Summe der Antragsstellungen für diese Leistung, ist nach fünf Jahren – wenig überraschend – zu konstatieren, dass dieses Angebot weitgehend ins Leere läuft. Auch der 2016 erschienene Schlussbericht der „Evaluation zur bundesweiten Inanspruchnahme und Umsetzung der Leistungen für Bildung und Teilhabe“ stellt den Maßnahmen, deren Kern die Grundversorgung bildet, ein schlechtes Zeugnis aus: „Bei den Leistungsarten eintägige Ausflüge, gemeinsame Mittagsverpflegung und soziokulturelle Teilhabe zeigt sich die Tendenz, dass die überwiegende Mehrheit (70–80 Prozent) der Erstantragstellenden die jeweiligen Angebote auch bereits vor der Beantragung genutzt hat. Bei diesen Aktivitäten erscheint die Initialnutzung aufgrund des Bildungs- und Teilhabepakets eher gering.“¹⁷⁸

Von Dezember 2015 bis August 2016 haben lediglich um die 7 Prozent der Berechtigten die Leistung „soziokulturelle Teilhabe“ in Anspruch genommen [Schaubild 19]. Den Höchstwert in 2016 bildeten die Monate Mai und Juni mit jeweils 7,4 Prozent Inanspruchnahme. Da aus diesem ohnehin schon niedrigen Wert in Bezug auf Kulturelle Bildung zusätzlich die Sportangebote herauszurechnen sind, ist zu vermuten, dass die Werte für Kulturelle Bildung insgesamt im unteren einstelligen Bereich landen.

19 Inanspruchnahme der Leistung „soziokulturelle Teilhabe“ insgesamt



Im Mittel n = 2 346 248. Angaben in Prozent.

Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit. Eigene Darstellung und Berechnung

Bei der Betrachtung der altersspezifischen Inanspruchnahme der Leistung zeigt sich, dass die Altersgruppen „Unter 6 Jahre“ und „Über 15 Jahre“ besonders schwach ausgeprägt sind [Schaubild 20]. Das stimmt insofern bedenklich, als eine Reihe von Kinder- und Jugendstudien¹⁷⁹ und der nationale Bildungsbericht darauf hinweisen, dass insbesondere Jugendliche im Alter von 13–17 Jahren am stärksten kulturell aktiv sind. Die Frage, warum ausgerechnet diese Altersgruppe vom Bildungs- und Teilhabepaket nicht angesprochen werden kann, bleibt unbeantwortet.

Neben der geringen Inanspruchnahme steht auch das Verhältnis der Bürokratiekosten zur Leistungshöhe in keinem angemessenen Verhältnis. Offensichtlich ist diese Relation äußerst ungünstig. So stehen dem ermittelten Erfüllungsaufwand zur Umsetzung des Bildungs- und Teilhabepakets in Höhe von rund 192 Millionen Euro jährlich Leistungen im Wert von maximal 324 Millionen Euro pro Jahr gegenüber.¹⁸⁰

Im Zuge dessen ist nicht nur die Frage relevant, wie die Chancenungleichheit in Deutschland zu begrenzen ist, sondern wie eine gezielte Förderung Kultureller Bildung mit öffentlichen Mitteln aussehen sollte. Bezogen auf das Bildungs- und Teilhabepaket sollte auch in dieser Hinsicht einer grundlegenden Korrektur nichts im Wege stehen, wenn zehn Euro Zuschuss für die Teilnahmegebühr eines Kulturangebotes sechs Euro Bürokratiekosten erzeugen.

Veränderungen machen sich jedoch in der kommunalen Förderlandschaft bemerkbar. Bis dahin freiwillige Leistungen wurden teilweise durch die BuT-Leistung substituiert, verändert oder an die neuen Bedingungen angepasst.¹⁸¹ Um nicht doppelt zu subventionieren, wurden die Satzungen bestehender Sozialpasssysteme angepasst, so dass BuT-Leistungen als vorrangig gelten. Diese Praxis bedeutet in einigen Fällen eine Schlechterstellung der Leistungsberechtigten, die vormals bestehende Vergünstigungen und Ermäßigungen nicht mehr nutzen können, weil ihnen aufgrund ihrer BuT-Berechtigung kein Sozialpass mehr ausgestellt wird. Auch dass Kosten für Angebote in schulischer Verantwortung nicht aus BuT-Leistungen übernommen werden, hatte in mehreren Kommunen Auswirkungen auf die Förderpraxis.¹⁸² Solche Einschränkungen treffen vor allem Kinder einkommensschwacher Eltern, deren Einkünfte nur knapp über den Schwellen der Anspruchsberechtigung von Sozialleistungen liegen.

20 Mittelwerte der altersspezifischen Inanspruchnahme der Leistung „soziokulturelle Teilhabe“

Altersgruppe	Anteil der Anspruchsberechtigten	Inanspruchnahme
Unter 6 Jahre	28,2	4,6
6–15 Jahre	39,2	12,9
Über 15 Jahre	32,6	2,6

Unter Sechsjährige im Mittel n = 662 877, 6–15 im Mittel n = 919 582, Über 15-Jährige im Mittel n = 763 789. Angaben in Prozent. Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit.

Eigene Darstellung und Berechnung

→ Im Fokus: Arbeitsmarkt

„Der kulturelle Beschäftigungsmarkt zeigte in den vergangenen Jahren eine starke Wachstumsdynamik.“¹⁸³ Laut Statistischem Bundesamt waren 2013 hochgerechnet 1,2 Millionen Personen in einem Kulturberuf tätig. Das entsprach einem Anteil von 3,1 Prozent an allen Erwerbstätigen in Deutschland. Davon sind mindestens 181 000 Personen freiberuflich tätig.¹⁸⁴

Lehrtätigkeiten im formalen wie non-formalen Bereich sind für viele Kulturschaffende eine wichtige Einnahmequelle. Im Rahmen der Sonderauswertung des Mikrozensus¹⁸⁵ bilden die Erwerbstätigen in der Berufsgruppe „Lehrtätigkeiten an außerschulischen Bildungseinrichtungen“¹⁸⁶ mit 16,4 Prozent¹⁸⁷ die größte Gruppe. Darunter fallen Musik-, Kunst- und Theaterpädagogen sowie (Fremd-)Sprachenlehrer an außerschulischen Bildungseinrichtungen [Schaubild 21].

Künstlerisch Lehrende arbeiten überproportional oft in Teilzeit: 59 Prozent sind weniger als 32 Stunden pro Woche beschäftigt.¹⁸⁸ Die Lehrtätigkeiten finden zu einem großen Teil in der Sparte Musik statt. Im Bereich Wort hingegen sind nur wenige Personen in der außerschulischen Bildung beschäftigt [Schaubild 22].

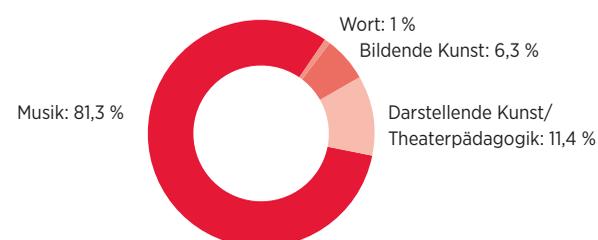
Die Einkommen in den Kulturberufen variieren je nach Tätigkeit und Sparte, aber auch das jeweilige Erhebungsverfahren lässt unterschiedliche Schlüsse auf die Einkommenssituation der Künstler zu. Während etwa der Mikrozensus, eine Erhebung des Statistischen Bundesamts, für Lehrende an außerschulischen Bildungseinrichtungen ein ähnliches durchschnittliches Einkommen wie das aller Erwerbstätigen in Deutschland ausweist, zeichnen eine Reihe ande-

21 Monatliches Einkommen aus Lehrtätigkeiten an außerschulischen Bildungseinrichtungen



Angaben in Prozent; n = 199 000 Personen mit Lehrtätigkeiten im Jahr 2013; Gesamtbevölkerung n = 39,6 Millionen. Quelle: Statistisches Bundesamt 2015

22 Versicherte der Künstlersozialkasse mit künstlerisch-pädagogischer Lehrtätigkeit



n = 32 195 in der Künstlersozialkasse Versicherte mit pädagogisch-künstlerischer Tätigkeit im Jahr 2014. Quelle: Deutscher Kulturrat 2016

rer Studien ein anderes Bild¹⁸⁹ – die Gefahr der Prekarisierung und perspektivischen Altersarmut tritt hier deutlicher hervor [Schaubild 23].

Die Studie „Frauen in Kulturberufen“ des Deutschen Kulturrats weist auf Basis einer Sonderauswertung der Künstlersozialkasse das durchschnittliche Brutto-Jahreseinkommen aller aktiv Versicherten 2015 mit gerade einmal 15 425 Euro aus [Schaubild 24].

Demnach liegt das Jahreseinkommen der Künstler in freiberuflicher Tätigkeit um mehr als 5000 Euro unter dem durchschnittlichen Jahresnettoeinkommen in Deutschland¹⁹⁰. Die Einkommen von Künstlern mit überwiegend pädagogischer Lehrtätigkeit liegen noch einmal unterhalb dieses Durchschnitts [Schaubild 25].

23 Durchschnittliche Jahreseinkommen aktiv Versicherter der Künstlersozialkasse

Einkommen	2009	2011	2013	2015
Wort	16 232	16 983	18 047	19 061
Bildende Kunst	12 737	13 185	14 192	15 112
Darstellende Kunst	12 110	12 767	13 766	14 971
Musik	11 174	11 781	12 326	12 931
Alle Bereiche	13 103	13 689	14 557	15 425

Angaben brutto in Euro; n = 181 500 Versicherte aller Bereiche im Jahr 2015. Quelle: Deutscher Kulturrat 2016

24 Jahreseinkommen künstlerisch-pädagogisch Lehrender nach Fachgruppe und Geschlecht

Fachgruppe	männlich	weiblich
Musik	13 423	11 172
Wort	19 970	13 081
Bildende Kunst	12 349	8 673
Darstellende Kunst	13 930	14 863
KSK-Versicherte allgemein	15 425	

Angaben brutto in Euro; n = 181 482 zum 1. Januar 2015 in der Künstlersozialkasse Versicherte. Quelle: Deutscher Kulturrat 2016

25 Prozentual geringeres Einkommen weiblicher Versicherter im Vergleich zu männlichen Versicherten in den Jahren 2007 und 2015

Bereich	unter 30 Jahre	30–40 Jahre	40–50 Jahre	50–60 Jahre	über 60 Jahre
Bildende Kunst					
2007	5	19	27	30	29
2015	16	24	29	29	28
Musik					
2007	0	13	19	14	31
2015	8	22	26	21	23
Wort					
2007	3	19	26	26	31
2015	11	20	28	25	24
Darstell. Kunst					
2007	2	24	30	34	27
2015	22	33	35	31	25

Angaben in Prozent; n = alle Versicherten der Künstlersozialkasse in den Jahren 2007 und 2015. Quelle: Deutscher Kulturrat 2016

Diese ohnehin schon prekäre Situation betrifft in besonderem Maße Frauen: Betrachtet man die Einkommen geschlechtsspezifisch, fällt auf, dass weibliche künstlerisch Lehrende an außerschulischen Bildungseinrichtungen ein deutlich geringeres Durchschnittseinkommen erzielen als ihre männlichen Kollegen in der jeweiligen Sparte. Die Einkommensdifferenz von durchschnittlich 24 Prozent in den Kulturberufen¹⁹¹ ist damit auch im Bereich der Pädagogik deutlich sichtbar. Einzig die Pädagoginnen der Berufsgruppe Darstellende Kunst fallen aus diesem Bild heraus. Sie erzielten 2015 ein Einkommen, das geringfügig über dem der künstlerischen Kollegen lag¹⁹²; den Hintergrund dafür bilden freilich die geradezu skandalös niedrigen Einkünfte insbesondere jüngerer Schauspieler. In jedem anderen Bereich verdienen pädagogisch tätige Vermittler mehr als die Künstler dieser Sparte.

Auffällig ist, dass sich die Einkommensunterschiede seit 2010 trotz einer erhöhten gesellschaftlichen Aufmerksamkeit für gleiche Bezahlung nicht, oder nur bedingt, verringerten. Der Gender Pay Gap ist auch in den Kulturberufen nicht überwunden, denn nach wie vor scheint zu gelten: Treten vermehrt Frauen in ein Berufsfeld ein, sinken die Einkommen¹⁹³.

Mit der geringen Vergütung künstlerischer Tätigkeiten geht oftmals auch eine unsichere Beschäftigungssituation einher. Die von ver.di 2012 veröffentlichte Umfrage „Einkommenssituation und Arbeitsbedingungen von Musikschullehrkräften und Privatmusiklehrern“ zeichnet nicht nur ein ähnlich bedrückendes Bild der finanziellen Situation von Musikschullehrkräften und Privatmusiklehrern – seit der Befragung 2008 hat sich das reale Einkommen in allen Bereichen verschlechtert –, zusätzlich hat der Anteil der Musikschullehrer ohne Festanstellung deutlich zugenommen.¹⁹⁴

Auch bei den Bildenden Künstlern ist die Lage von großen wirtschaftlichen und sozialen Unsicherheiten geprägt. Die Umfrage „Die wirtschaftliche und soziale Situation Bildender Künstlerinnen und Künstler 2016“¹⁹⁵ zeigt deutlich, dass, trotz der Bedeutung des Einkommensfeldes „Künstlerische Lehrtätigkeit“, die Jahreseinkommen in diesem Bereich insgesamt gering ausfallen [Schaubild 26].

26 Jährliche Einkünfte aus künstlerischer Lehrtätigkeit im Bereich Bildende Kunst

Einkünfte	2013	2014	2015
Bis 500 €	8,7	7,0	7,4
Bis 1000 €	9,9	9,4	9,3
Bis 3000 €	12,6	13,7	13,3
Bis 5000 €	6,2	5,0	6,1
Mehr als 5000 €	9,5	9,8	9,3
Keine	54,0	55,1	54,6

Angaben in Prozent, Quelle: Bundesverband Bildender Künstlerinnen und Künstler 2016

Zudem verteilt sich das Einkommen Bildender Künstler durch künstlerische Lehrtätigkeit auf mehrere Organisationsformen von Arbeit. Lehrtätigkeiten auf Honorarbasis stellen dabei die vorwiegende Beschäftigungsform dar, aber auch selbstorganisierte Lehrtätigkeiten, z. B. künstlerische Kurse im eigenen Atelier, sind übliche Organisationsformen von Arbeit [Schaubild 27].

Folge dieser gering vergüteten und diversifizierten Arbeitssituationen sind entsprechend geringe Beiträge zur Rentenversicherung und damit eine drohende Altersarmut für viele Künstler. Die Umfrage „Faire Arbeitsbedingungen in den Darstellenden Künsten und der Musik?!“¹⁹⁶ der Hans-Böckler-Stiftung von 2016 verdeutlicht, dass die finanziellen Missstände für eine Mehrheit der befragten Künstler eine erhebliche Belastung darstellen. Unbezahlte Leistungserbringung betrifft mehr als zwei Drittel der Künstler (69,7%). Etwa vier von fünf Künstlern sind von einer zu geringen Vergütung für die künstlerische Tätigkeit sowie von zukünftiger Altersarmut betroffen (79,2 beziehungsweise 79,9%).

27 Organisationsformen der künstlerischen Lehrtätigkeit Bildender Künstler

Organisationsformen	Prozent
Festanstellung	12,9
Befristete Anstellung	11,8
Auf Honorarbasis	74,6
Selbst organisiert	34,2

Angaben in Prozent von n = 983 Befragten im Jahr 2015.

Quelle: Bundesverband Bildender Künstlerinnen und Künstler 2016

Was daraus folgt: Folgekosten

Die Folgekosten eines unzureichend finanzierten Bildungssystems können hoch sein – sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft. Sparen in der Bildung hilft vielleicht in der jeweiligen Legislaturperiode; zweifelsohne lässt sich viel Geld mit ‚Personal-Leerstellen‘ und Mindestausstattungen sparen. Ökonomisch betrachtet ist es jedoch sinnvoll, auch die Folgekosten solcher Sparkonzepte zu berücksichtigen. Denn man weiß, dass später einsetzende Vermittlungs- und Kompensationsmaßnahmen viel Zeit und Geld kosten. Schon 2009 haben die Bildungsökonom Ludger Wößmann und Marc Piopiunik¹⁹⁷ darauf hingewiesen, was unzureichende Bildung kostet.¹⁹⁸ Ohne Zweifel lassen sich im Sinne einer angemessenen ökonomischen Rahmung der Einrichtungen des formalen und non-formalen Bereichs Ressourcen gemeinsam nutzen oder etwa über Kooperationen auch neue Finanzierungsmodelle finden. Auch eine Dosis Wettbewerb schadet im Kultur- und Bildungsbetrieb nicht, auch nicht in der Kulturellen Bildung. Aber Wettbewerb setzt voraus, dass die Grundversorgung gewährleistet ist. Hier allerdings hat man allzu häufig den Eindruck, als hätten die Kämmerer und Finanzminister die Schallisierung so mancher Philharmonie zu genau studiert – Rufe nach Finanzmitteln werden sehr gern verschluckt.

Es ist eine interessante Frage, wie der immer wiederholte Ruf nach mehr Geld schließlich doch so artikuliert werden kann, dass er erhört wird. Manchmal ist es ja gelungen.

Baustelle Ganztagschule

Vor mehr als einem Jahrzehnt wurde das Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung (IZBB)“ ins Leben gerufen, dessen Fördermittel die Länder beim Auf- und Ausbau von Ganztagschulen unterstützten. Seit langem ist die wachsende gesellschaftliche Bedeutung schulischer Ganztagsangebote in Deutschland erkannt.¹⁹⁹ Und dennoch

kann von einer angemessenen Umsetzung der „Gründungsideen“ der Ganztagschule, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf besser zu ermöglichen und gleichzeitig die Schüler im Sinne ganzheitlicher Bildung nachhaltig und umfassend zu fördern²⁰⁰, nicht die Rede sein. Es ist noch immer nicht hinreichend geklärt, auf welcher Grundlage die Kommunen und Schulen den Ganztagsbetrieb finanzieren können und wie die Qualität der Angebote gesichert werden kann. Denn die im vorherigen Kapitel angeführten Befunde verdeutlichen, dass in der Schule eine quantitativ hinreichende und qualitativ hochwertige Grundversorgung mit Kultureller Bildung nicht gewährleistet ist. Häufig sind Angebote schlicht nicht vorhanden, allzu oft findet der Unterricht in den künstlerischen Fächern nicht regelmäßig statt oder wird fachfremd erteilt. Wenn die Hälfte der befragten Primarschulen Schwierigkeiten bei der Finanzierung des Ganztagsbetriebes haben, wenn über die Hälfte der Primar- und Sekundarschulen sowie der Gymnasien Probleme bei der Gewinnung zusätzlichen Personals haben, wenn ein Großteil der Ganztagsangebote ohnehin schon von Honorarkräften übernommen wird, dann dürfen weder die Reformbemühungen nachlassen, noch darf die Frage nach der finanziellen Grundausstattung aufgeschoben werden.

Baustelle Kommunale Bildungsverantwortung

Der Ausbau von Ganztagschulen sowie Dezentralisierungs- und Regionalisierungstendenzen in der Bildungspolitik²⁰¹ haben dazu geführt, dass für die Kommunen im Bildungsbereich eine Vielzahl zusätzlicher Aufgaben und Zuständigkeiten hinzugekommen sind. Das bedeutet eine der größten bildungspolitischen Veränderungen in Deutschland seit der Gründung der Bundesrepublik.²⁰² Denn die Kommunen werden damit in der Schule vom bloßen kostentragenden Sachaufwandsträger zum zweiten inhaltlich pädagogisch und politisch verantwortlichen Akteur neben und in Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Bundesland; die finanzielle Ausstattung, die organisatorische Ausformung und

die inhaltliche Gestaltung der Ganztagsangebote eröffnet ihnen früher unvorstellbare und ungeahnte pädagogische und politische Handlungsmöglichkeiten. Allerdings entsteht hier auch ein erheblicher Regelungsbedarf z.B. im Blick auf die Qualifikation des außerunterrichtlich tätigen Personals, die Anstellungsvoraussetzungen, die Finanzierung etc. Während in den öffentlichen Schulen z.B. von den Lehrern klare und durch Prüfungen scharf geregelte Qualifikationsvoraussetzungen mitgebracht werden müssen, ehe sie pädagogisch verantwortlich mit Kindern umgehen dürfen, fehlen für die außerunterrichtlich in der Schule tätigen Personen entsprechend klare allgemeine Regelungen. Pädagogisch und bildungspolitisch kann man darin durchaus einen skandalösen Zustand sehen, der in einem staatlich verantworteten Schulsystem dringend geändert werden sollte. In der Praxis findet sich hier eine ausgesprochen unübersichtliche Situation, in der die Kommunen oder auch die Einzelschulen ihre je eigenen Lösungen finden (müssen) – dass das nicht immer zugunsten der Qualität, sondern häufig zugunsten der Kostenminimierung ausgeht, ist bekannt und durch zahllose Beispiele belegt. Das gilt für den Betreuungsbereich insgesamt; es gilt aber auch für die darin stattfindenden außerunterrichtlichen Angebote Kultureller Bildung. Wenn aber der gesamte Betreuungsbereich der Schule ebenfalls unter die öffentlichen Aufgaben fällt, dann muss er auch inhaltlich entsprechend reguliert und finanziell angemessen ausgestattet werden. Eine annähernde Gleichheit der Verhältnisse in den Schulen wird sich in dieser Hinsicht vermutlich nur realisieren lassen, wenn die Länder einerseits für klare Regelungen im Blick auf die Qualifikationsvoraussetzungen und Qualifizierungsmöglichkeiten des Personals sorgen, andererseits aber in diesem Bereich kommunale Ressourcendifferenzen ausgleichen, also gegebenenfalls ärmere Kommunen in höherem Maße unterstützen als reiche.

Baustelle Bildungs- und Teilhabepaket

Dass es nicht einfach ist, Chancengleichheit im Bildungssystem herzustellen, ist klar. Dass man niemanden zu freiwilligen außerschulischen Angeboten Kultureller Bildung ‚zwingen‘ kann auch. Wenn allerdings ein Rechtsanspruch auf Leistungen zur soziokulturellen Teilhabe besteht, ist es schon erstaunlich, dass sich die Bundespolitik für ein aufwendiges Antragsverfahren entschieden hat, dass eben nicht sicherstellt, dass das Geld da ankommt, wo es gebraucht wird. Nebenbei: Der Anspruch auf soziokulturelle Teilhabe bildet immerhin den Kern des Bildungs- und Teilhabepakets; denn auf Ermöglichung von Teilhabe am soziokulturellen Leben für Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Familien zielte das Urteil des Bundesverfassungsgerichts von 2010. Wenn die Leistung „soziokulturelle Teilhabe“ seit Jahren durchgehend schlechte Werte aufweist, hat das Reden von „Entbürokratisierung“ mit dem, was umgesetzt werden kann und tatsächlich geschieht, nicht viel zu tun. Offenbar nimmt man trotz der vielfachen öffentlichen Kritik in Kauf, dass die Leistung bei den anspruchsberechtigten Kindern und Jugendlichen nicht wirksam ankommt. Aber statt die bis zu 288 Millionen Euro für Kinder und Jugendliche einzufordern, die hier pro Jahr für Kultur und Sport bereitgestellt werden müssten, wertet man lieber viel schmalere ausgestattete, zeitlich begrenzte, dafür aber spektakuläre Sonderprogramme als außerordentlichen Erfolg.²⁰³ Wäre es da nicht besser, das BuT besser auszustatten und möglichst nachhaltig für seine Nutzung zu sorgen?

IV

SOLL UND HABEN

Laufende Inventur

Bis hier sollte klar geworden sein: Die Dimensionen des Ökonomischen in der Kulturellen Bildung sind erstens vielfältig und zweitens relevant. Wo über Kulturelle Bildung reflektiert und über ihre Ansprüche, Notwendigkeit, Qualität und Verwirklichung gestritten wird, wird gerade an der Vielfalt der Verständnisse gern vorbeigesehen. Dass das so ist, hat mit der zugeschriebenen Unvereinbarkeit der Sphären Kunst und Wirtschaft zu tun, aber auch mit einem Mangel an Expertise im Schnittfeld dieser beiden Bereiche; ferner einem erheblichen Mangel an empirischen Befunden, auch wenn empirische Zugänge nie das ganze Feld abdecken können, ist es doch eine entscheidende Frage, in welcher Intensität und Komplexität geforscht wird. Da gibt es nach wie vor ein massives Defizit.

Andererseits weitet der Blick auf die seitens der Kunst und der Kulturellen Bildung immer beargwöhnte „Ökonomie“ das Gesichtsfeld über die Horizonte idealer Verhältnisse und Vermögen hinaus auf die Praxis, auf Realisierungschancen und deren Voraussetzungen. Was fehlt uns denn?

Leitende Perspektive dieser Überlegungen ist der Gedanke, dass eine Grundversorgung mit qualitativvoller Kultureller Bildung gut für diese Gesellschaft wäre: kulturell, sozial und ökonomisch. Dem fügt sich ein Mosaik von Befunden, Beobachtungen, theoretischen Zusammenhängen und praktischen Erkenntnissen an. All das zielt darauf, eine von den Begrenzungsbedingungen des Ökonomischen bestimmte Wirklichkeit um Spielräume zu erweitern, die ästhetische Erfahrungen für grundsätzlich alle ermöglichen. Das lenkt den Blick jetzt, nach den Befunden zum Stand der Dinge, auf das realitätsverändernde Potenzial von politischen, künstlerischen und pädagogischen Zielen.

Wie sollte es sein?

Was empirische Befunde zur ökonomischen Rahmung Kultureller Bildung politisch, gesellschaftlich oder pädagogisch bedeuten, ist ihnen nicht eingeschrieben. Wozu Kulturelle Bildung da sein und wohin sie sich weiter entwickeln soll, ist daher nicht nur eine empirische, sondern auch eine bildungstheoretische Frage, die freilich nur auf Grundlage normativ gesetzter Ziele vor dem Hintergrund der empirischen Wirklichkeit vernünftig entwickelt werden kann. Aber jede Bestimmung von künftigen Zielen setzt eine stimmige Wahrnehmung und Diagnose der Gegenwart voraus. In diesem Sinne sind zeitdiagnostische Beschreibungen nicht nur für den Einzelnen, sondern auch für den öffentlichen Gebrauch unabdingbar. Gerne hält man derlei für akzidentell, jedoch steht jegliche Bildungspolitik und jedes pädagogische Handeln in der Spannung von Sein und Sollen, Sein und Wollen, Soll und Haben.

Für eine an Bildung orientierte Finanzpolitik beginnt das eigene Problem erst hier, bei der Frage, ob der staatliche Bildungsauftrag und die damit einhergehende Ausstattung des Bildungssystems mehr ist als eine Finanzierung unter Vorbehalt.

Umgekehrt beginnt das Problem für ökonomisch interessierte Bildungspolitik bei der Frage, wie ein qualitatives Angebot zu gewährleisten ist, ohne die Dimension der Ressourcenknappheit zu vernachlässigen. Denn den durch und durch gerechten und in allen Bereichen gut finanzierten Staat wird es wahrscheinlich niemals geben, ebenso wenig wie die vollausgestattete Schule. Aber man kann auf sie hinarbeiten; dazu bedarf es zunächst einmal eines utopischen Entwurfs.

Wenn also im Folgenden drei Utopien thematisiert werden, geht es um die Klärung praktischer Orientierungen.

Zur Bedeutung von Utopien

Utopien, diese „Rezepte aus den Garküchen der Zukunft“²⁰⁴, sind gedankliche Gestaltungsentwürfe einer besseren Welt, die es so nicht gibt. Genauer:

noch nicht gibt, so noch nicht gab oder nie geben kann.²⁰⁵ Der U-Topos ist schon rein semantisch der Nicht-Raum, zeitlich also der Noch-Nicht-Raum. Utopien haben immer eine zeitliche und eine räumliche Dimension. Sie öffnen Horizonte und schaffen damit Orientierung. Da sie der Verständigung über und der Klärung von Zielen dienen, sind sie politisch und pädagogisch notwendig. In ihnen zeigen sich unterschiedliche Menschen- und Weltbilder besonders deutlich. Utopien sind immer auch Gegenentwürfe zu einer bestehenden gesellschaftlichen Ordnung: Man denke an die Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ von Friedrich Schiller, der den Künsten die Aufgabe zuschrieb, den Menschen durch den ästhetischen Umgang zur Vernunft zu führen, ihn zum Schönen und Guten zu verändern und damit eine harmonische Gesellschaftsform bzw. ein humanes Zusammenleben hervorzurufen,²⁰⁶ an die reformpädagogischen Bewegungen²⁰⁷ zu Beginn des 20. Jahrhunderts oder an die Forderung der späten 1970er Jahre nach einem „Bürgerrecht Kultur“ beziehungsweise nach „Kultur für alle“, die den Ausgangspunkt wesentlicher kulturpolitischer Initiativen zur Förderung kultureller Teilhabe bildete. Auch wenn Utopien auf dem Prinzip Hoffnung²⁰⁸ beruhen, sind sie keine naiven kontrafaktischen Gedankengebilde, es geht nicht nur um Wünsche. Es muss eine Realisierung oder wenigstens eine Annäherung vorstellbar sein. Die heutige Kulturelle Bildung ist selbst ein Kind früherer Utopien, auch wenn längst (noch) nicht alle Ziele erreicht worden sind und auch wenn sich aktuelle Utopien notwendig von früheren unterscheiden. Kulturelle Bildung, „unter der sich sowohl die utopisch motivierte ästhetische Erziehung als auch die eher enthusiastisch orientierte musische Bildung wiederfinden können“²⁰⁹, impliziert in ihrer utopischen Dimension immer grundlegende Ansprüche zur Gestaltung der Welt und Gesellschaft. In diesem Zusammenhang berühren Utopien mit dem politischen Anspruch der auf eine bessere Zukunft hin gerichteten Kulturellen Bildung letztlich eine zentrale Kategorie pädagogischen Denkens und Han-

delns: den Raum. Utopien bieten Bilder künftiger Räume. Räume bestimmen das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in zentraler Weise. Private Räume der Familie, für pädagogische Zwecke eingerichtete Räume wie Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe, aber auch imaginierte Räume.

Erinnerung an eine Utopie I: Das öffentliche Bildungssystem

Das öffentliche, für alle obligatorische Schulsystem gehört zu den zentralen Errungenschaften unserer demokratischen Gesellschaftsordnung.²¹⁰ Nur dieses öffentliche Schulsystem bietet die Möglichkeit, allen Kindern und Jugendlichen prinzipiell gleiche Bildungschancen zu eröffnen und „alle alles gänzlich“²¹¹ zu lehren. Die curriculare Verankerung der ästhetischen Fächer in diesem Schulsystem ist wiederum die einzige Möglichkeit, so etwas wie eine Grundversorgung auch in diesen Bereichen herzustellen – zusätzliche „freie“ Angebote treten eher ergänzend hinzu. Alle Versuche, dieses System durch Privatisierung zu unterlaufen oder gar zu konterkarieren, alle Versuche auch, gerade die musischen Fächer ins individuelle Belieben der Schüler beziehungsweise Eltern zu stellen, führen letztlich zu verstärkter kultureller Segmentierung, zur Reduktion von Partizipation und schließlich zum Ausschluss all derjenigen, die unserem kulturellen System ohnehin tendenziell fremd gegenüberstehen. Umgekehrt haben die – insbesondere auf Milton Friedman²¹² zurückgehenden – Konzepte einer mehr oder weniger radikalen Privatisierung des Bildungswesens auf der Grundlage von Voucher-Systemen²¹³ dort, wo man sie umzusetzen versucht hat – z. B. in Chile²¹⁴ –, zu destruktiven Effekten im Gemeinwesen²¹⁵ und zu teils dramatischen Zunahmen von Bildungs-Ungleichheit geführt.

Ein auf Chancengleichheit und Partizipation ausgerichtetes Bildungssystem muss auch und gerade die Teilhabe an den kulturellen Gütern durch ein staatlich garantiertes und durchgesetztes öffentliches Schulsystem gewährleisten. Ein auf jeder Ebene gut ausgestattetes öffentliches Bildungssys-

tem, das allen Kindern und Jugendlichen gerecht wird und in dem der Kulturellen Bildung wesentliche Bedeutung zukommt, ist das Ziel; diese Utopie hat an Bedeutung nicht verloren, im Gegenteil – gerade unter Modernisierungsbedingungen ist sie aktueller denn je.

Erinnerung an eine Utopie II: Kommunale Bildungslandschaften

Der gesellschaftstheoretisch fundierte Befund, dass Bildung mehr ist als Schule, hat vor zehn Jahren einen bildungsrelevanten Strukturwandel initiiert. Im Sinne von Verantwortungsgemeinschaften²¹⁶ hebt der Begriff der Kommunalen Bildungslandschaft die Bedeutung einer gemeinschaftlichen Aufgabe hervor. Kulturelle Bildung soll dabei als wichtiger Teil ganzheitlicher Bildung einbezogen werden.²¹⁷ „Bildungslandschaften entstehen und basieren auf der Kooperation von Institutionen und Initiativen aus den Bereichen Bildung, Jugend, Soziales, Wirtschaft, Kultur, Gesundheit, Sport, unter Einbezug gesellschaftlicher Gruppen und Verbände, Gewerkschaften, Kirchen und Vereine; sie alle sind am Aufbau und an der Gestaltung von Bildungslandschaften zu beteiligen.“²¹⁸ So markiert das Konzept der Kommunalen Bildungslandschaften eine bildungstheoretische und kulturpolitische Position, in der formale und non-formale Bildungsprozesse gleichermaßen in den Blick genommen werden und Bildung in einer sozialräumlichen Perspektive²¹⁹ fokussiert wird – und dies im Bewusstsein, dass die informelle Bildung die Grundlage aller anderen Formen darstellt.

Indessen: Die schöne Idee der Vernetzung verpufft, wenn nicht gemeinsame Aufgaben benannt werden. Für die Kommunalen Bildungslandschaften sind es die Bildungserwartungen und -bedürfnisse des Einzelnen. Es sollen „Anschlüsse statt Ausschlüsse“²²⁰ geschaffen werden. Verstärkte Kooperationen sollen Kindern und Jugendlichen bessere Bildungsbedingungen und vielfältigere Bildungsmöglichkeiten bieten. Sie sollten eine je nach „Handlungsfeld generell zu umschreibende Qualität

haben oder eine im Einzelfall gegebenenfalls vor Ort in Zielen für die Infrastrukturleistung festzulegende Qualität aufweisen“²²¹ – vermutlich meinte die Enquete-Kommission gute Qualität.

Erinnerung an eine Utopie III: Grundversorgung mit Kultureller Bildung

Bezogen auf Kulturelle Bildung meint Grundversorgung zum einen die Gewährleistung eines quantitativ hinreichenden, flächendeckenden, vielfältigen und dabei hochwertigen Angebotes Kultureller Bildung im formalen Bereich. Die Angebote Kultureller Bildung müssen also sowohl kulturellen und künstlerischen Qualitätsansprüchen genügen als auch in der Breite Teilhabe ermöglichen.

Zum anderen bezieht sich die Grundversorgung mit Kultureller Bildung auch auf die Angebote der verschiedenen kulturellen und künstlerischen Sparten im non-formalen Bereich. Im Sinne der kulturellen Infrastruktur müssen hier über die Angebote im öffentlichen Bildungssystem hinaus Angebote zu erschwinglichen Preisen, mit niedrigen Zugangsschwellen der gesamten Bevölkerung kontinuierlich und verlässlich zur Verfügung stehen.

Zum Dritten bezieht sich Grundversorgung auf die Unterstützung Kultureller Bildung im informellen Bereich. Das kulturelle Leben in den Familien und im Alltag muss nach Kräften gefördert und unterstützt werden und der öffentliche Raum des Alltagslebens muss auch unter Aspekten Kultureller Bildung gestaltet und weiterentwickelt werden.

Im Zuge dessen ist auf die generelle Verpflichtung des Staates hinzuweisen, Kunst zu schützen und zu fördern und dabei entsprechende Angebote allgemein zugänglich zu machen. Dem korrespondiert ein allgemeines Recht des Bürgers auf kulturelle Teilhabe.²²² Auch die Kommission des Berichts „Kultur in Deutschland“ kommt zu dem Schluss, dass Kultur ein öffentliches Gut ist, und sieht „den Staat in der Verantwortung, die kulturelle Infrastruktur zu gewährleisten. Die Kommission interpretiert den öffentlichen Auftrag zur Sicherung der kulturellen Infrastruktur dahingehend, dass der Kulturstaat

Deutschland seine diesbezüglichen Verantwortlichkeiten zu klären und wahrzunehmen hat. Daraus leitet sich ein Kulturgestaltungsauftrag ab, der aktives staatliches und kommunales Handeln erfordert.“²²³

Dass in diesen Utopien bei aller Parallelität und Interaktion der Prozesse auch eine gesellschaftlich-kulturelle Entwicklungslogik steckt, ist evident. Dass das auch eine kultivierte Ökonomie impliziert, ebenso.

Kommunale Bildungslandschaften gibt es nicht „einfach so“, ohne Debatten, Studien und politischen Willen. Sie sind die logische Erweiterung und Fortsetzung des öffentlichen Bildungs- und Schulsystems. Ihr Entwicklungspotenzial ist längst nicht ausgeschöpft, es wird im Gegenteil mit wachsender Praxis allmählich erst wirklich sichtbar. Denn hier werden die Ressourcen Kultureller Bildung wesentlich erweitert; hier zeigt sich exemplarisch, dass das Verhältnis von Ökonomie und Kultureller Bildung sich keineswegs im Blick auf die Finanzen erschöpft, sondern der um soziales, kulturelles und symbolisches Kapital erweiterte Kapitalbegriff reale Entwicklungsperspektiven Kultureller Bildung und kulturellen Reichtums öffnet und zugänglich macht.

Das soziale, kulturelle und symbolische Kapital ist wiederum nicht von sozioökonomischen Hintergründen zu lösen. Verpasste Gelegenheiten – wenn von dem kulturellen Reichtum bei Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Elternhäusern fast nichts ankommt – sind nicht mit etwas Geld und gutem Willen zu beheben. Sie sind wirklich vorbei; und es bedarf eines enormen Aufwands, hier tatsächlich für neue Chancen zu sorgen.

Debatten über Finanzbedarf und Finanzprioritäten wird es immer geben, genau wie den Ruf nach „mehr“ Geld. Selbstverständlich braucht auch die Kulturelle Bildung mehr Geld, sogar viel mehr Geld als bisher. Aber die ökonomische Rechnung geht eben in Geld nicht auf. In der Kulturellen Bildung gibt es einen immensen, in mancher Hinsicht sogar unbegrenzten kulturellen, sozialen und symbolischen immateriellen Reichtum, der aber längst nicht

hinreichend erschlossen wird. Es ist eine der zentralen Aufgaben, diese vorhandenen Ressourcen besser zu erschließen und sie auch weiter zu entwickeln.

Nur lassen sich damit nicht alle Vorbehalte gegenüber einer angemessenen Finanzierung Kultureller Bildung erklären. Ist etwa Kulturelle Bildung pädagogisch und künstlerisch nur dann gut, wenn es ihr finanziell schlecht geht?

Es bleibt für die Bildungspolitik ein selbst erzeugtes Problem, wenn aus falschen Prioritäten entstandene strukturelle Defizite im Bildungsbe- reich nicht aufgelöst werden. Das ist auch aus ökonomischer Sicht ziemlich unklug. Wenn man ernten will, muss man säen. Dafür aber muss man zunächst den Boden vorbereiten. Das gilt, wie es schon Cicero gelehrt hat, nicht nur für die *cultura agri*, sondern auch für die *cultura animi*.

Um die Folgen und Folgekosten einer fehlorientierten bildungspolitischen Praxis zu minimieren und gleichzeitig den Boden für eine positive Entwicklung zu bereiten, sind daher als Erstes die klaffenden Lücken der Grundversorgung mit Kultureller Bildung zu schließen.

Dann kann aus ‚mehr‘ auch ‚viel‘ werden.

v

FORDERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN

Nicht weniger als: Sicherung der Grundversorgung mit Kultureller Bildung

Adressiert: Länder und Kommunen

Kulturelle Bildung funktioniert nicht zum Spartarif und schon gar nicht bei hohem strukturellen Unterrichtsausfall sowie fachfremd erteiltem Unterricht. Schulen im Allgemeinen und Ganztagschulen im Besonderen brauchen eine bessere Ausstattung für Kulturelle Bildung und dafür qualifiziertes Personal. Der Rat für Kulturelle Bildung macht sich für eine bessere Ausstattung der Schulen stark – für qualifiziertes Personal, Angebote und angemessene Sachmittel. Die allgemeinbildenden Schulformen sind bei der Personal- und Sachmittelausstattung für die künstlerischen Schulfächer und Bereiche gleichwertig zu behandeln und auszustatten. Das gilt nicht nur für die unterrichtenden Lehrkräfte, sondern auch für das extracurriculare Personal.

—> Der Rat für Kulturelle Bildung fordert eine 100%ige Unterrichtsversorgung zur Erfüllung der Stundentafel in den künstlerischen Fächern durch fachlich qualifizierte Lehrkräfte. Das schulische Curriculum der künstlerischen Fächer und Bereiche muss immer und überall erfüllt werden.

—> Defizite wie der strukturelle Mangel an Lehrkräften mit der Fakultas Musik oder Kunst sowie fachfremd erteilter Unterricht in den künstlerischen Fächern dürfen nicht verschwiegen werden. Der Diskurs zu diesem Thema braucht Ehrlichkeit. Das setzt genaue empirische Informationen voraus, und nicht allein statistische Mittelwerte, die vorspiegeln, Lehrer könnten an zwei Schulen gleichzeitig unterrichten. Wer Lehrermangel und fachfremd erteilten Unterricht vermeiden will, muss sein Ausmaß kennen – und zwar landesweit bis auf die Ebene der Einzelschule.

—> Wer darüber hinaus ausgebildete Fachkräfte im extracurricularen Bereich Kultureller Bildung will, sollte sie auch entsprechend bezahlen. Die Erwerbsbedingungen in diesem Sektor sind jedoch nicht angemessen. Der Rat für Kulturelle Bildung ist der Auffassung,

dass sich adäquate Anstellungs- und Bezahlungsmodalitäten für qualifizierte Honorarkräfte am jeweiligen curricularen Bereich orientieren müssen.

—> Schließlich fordert der Rat für Kulturelle Bildung, die institutionelle Förderung der Verbände und Freien Träger gegenüber der bisher gängigen Projektförderung erheblich auszubauen – insbesondere dahingehend, dass diese verlässliche Strukturen für bürgerschaftliches Engagement anbieten können. Zum Erhalt der kulturellen Infrastruktur und den mit ihr verbundenen Bildungsgelegenheiten stellt das freiwillige Engagement ein unerlässliches Fundament dar. Qualität und Verstetigung, auch im Hinblick auf die wichtige Zusammenarbeit mit schulischen Partnern, kann es daher nur mit einer angemessenen Finanzierung des Organisations- und Koordinierungsaufwandes geben.

Adressiert: Bund

Das Bildungs- und Teilhabepaket bedarf einer gründlichen Überarbeitung. Es ist besser, ein Kind „zu viel“ zu fördern, als einem Kind die Förderung vorzuenthalten, die es nicht aus eigenen Mitteln aufzubringen vermag. Das Bildungs- und Teilhabepaket löst bislang weder seinen Anspruch ein, noch hat es eine Initialzündung bei den Leistungen für soziokulturelle Teilhabe herbeigeführt. Leistungen wie Schülerbeförderung und Zuschuss zum Mittagessen, die am häufigsten in Anspruch genommen werden, gab es größtenteils schon vorher. Die Möglichkeiten, ins Theater oder in ein Konzert zu gehen, werden hingegen kaum angenommen. Insgesamt ist die Abwicklung der Leistungsanträge viel zu kompliziert und steht nicht in einem angemessenen Verhältnis zum Verwaltungsaufwand.

—> Der Rat fordert eine gründliche Reform des Bildungs- und Teilhabepaketes. Der Rechtsanspruch der Kinder und Jugendlichen ist im Sinne ihrer Bedarfe und Möglichkeiten umzusetzen.

Gleich viel: Chancengleichheit im Rahmen der kommunalen Bildungslandschaften

Adressiert: Bund, Länder und Kommunen

Da die Kommunen die zentralen Träger der Kulturellen Bildung im non-formalen Bereich und im Bereich der unterrichtsergänzenden Angebote in der Offenen Ganztagschule sind, ist es für die Entwicklung der Kulturellen Bildung in Deutschland eine entscheidende Frage, welche Bedeutung diese in den Kommunen einnimmt. Die Studie „Städte/Geld/Kulturelle Bildung. Horizont 2016“ erbrachte das zentrale Ergebnis, dass zwar drei Viertel der befragten Städte Kultureller Bildung einen hohen Stellenwert einräumen, jedoch zwei Drittel der Städte in Deutschland ihr Budget für Kulturelle Bildung als zu gering einstufen. Vermutlich sind die Relationen in den ländlichen Regionen noch schlechter. Die Kommunen müssen durch gesetzliche Maßnahmen in die Lage versetzt werden, ein adäquates Angebot zu entwickeln und vorzuhalten. Der Anteil des Bundes an der Finanzierung Kultureller Bildung in den Kommunen ist generell sehr gering. Das betrifft besonders die extracurriculare Bildung in den Schulen.

—> Der Rat für Kulturelle Bildung fordert den Abbau bürokratischer Hürden: Zur Qualitätssteigerung und -sicherung der Angebote extracurricularer Kultureller Bildung in der Schule sollte der Bund Kooperationspartner der Kommunen werden können. In der kommenden Legislaturperiode ist von der Bundesregierung, dem Bundestag und Bundesrat eine gesetzliche Grundlage zu schaffen, die eine dafür gebundene finanzielle Stärkung der Kommunen durch Bundesmittel ermöglicht. Wenn das Kooperationsverbot dem entgegensteht, sollte es mindestens in dieser Hinsicht aufgehoben werden.

—> Kulturelle Bildung ist als konjunkturabhängiger Bestandteil jeder Stadtgesellschaft zu gewährleisten. Daher darf Kulturelle Bildung nicht länger unter „freiwillige Leistung“ firmieren und damit von konjunkturbedingten Schwankungen auf der Einnahmenseite der Kommunen abhängig bleiben.

Mehr als: Die Frage nach der Qualität

Adressiert: Länder

Notwendig ist die Entwicklung adäquater Unterstützungs- und Qualifizierungsstrukturen für alle mit Kultureller Bildung professionell befassten Personengruppen. Darauf weisen die Befunde zur Situation in den künstlerischen Fächern hin. Angesichts des Mangels hinreichend ausgebildeter Lehrkräfte besteht hier offensichtlich ein erheblicher quantitativer und qualitativer Entwicklungsbedarf. Über die extracurriculare Kulturelle Bildung in der Schule fehlen empirische Daten. Daher lassen sich konkrete Größenordnungen zum quantitativen und qualitativen Entwicklungsbedarf kaum abschätzen.

—> Der Rat fordert, deutlich mehr Lehrkräfte als bisher auszubilden und einzustellen. Darüber hinaus sind die Entwicklungsbedarfe der extracurricularen Kulturellen Bildung in Schule zu erfassen.

—> Der Rat fordert eine fachlich qualifizierte Grundbildung auch in den künstlerischen Bereichen, die in der Schule bisher in der Regel nicht durch Fächer vertreten sind, insbesondere Theater, Tanz, Film, Architektur und Neue Medien. Im Zuge dessen ist die Lektüre belletristischer Texte und das literarische Schreiben im Deutschunterricht nachhaltig zu stärken und auszuweiten. Entsprechende Lehrpläne, Aus- und Fortbildungsformen sind zu entwickeln und durch die Länder bereitzustellen.

Adressiert: Kultusministerkonferenz

Zur Arbeit an der Qualität gehört es auch, Zielsetzungen zu überprüfen. Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) hatte sich in ihren Empfehlungen zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung (Beschluss vom 01.02.2007 i.d.F. vom 10.10.2013) dafür ausgesprochen, den Stellenwert der musischen Fächer (z. B. Bildende Kunst, Musik, Darstellendes Spiel/Theater) zu stärken sowie die Kulturelle Bildung im Umfeld aller Kinder und Jugendlichen zu verankern. Aufgrund des hohen Anteils fachfremd erteilten Unterrichtes in den künstlerischen Fächern und angesichts der Kulturhoheit der Länder ist die KMK in ihrer bildungspolitischen Verantwortung gefragter denn je.

—> Der Rat für Kulturelle Bildung fordert die Kultusministerkonferenz auf, sich mit Nachdruck für die Umsetzung ihrer Empfehlung in den Ländern einzusetzen und den Stand der Umsetzung regelmäßig zu überprüfen.

Adressiert: Bund, Länder und Kommunen

Nach wie vor fehlen wesentliche empirische Grundlagen für eine evidenzbasierte Politik im Bereich der Kulturellen Bildung. Notwendig ist weitere Grundlagenforschung gerade auch im Blick auf die Ökonomie Kultureller Bildung sowie ein umfassendes Monitoring. Dies erfordert im Einzelnen:

—> Bund, Länder und Kommunen sind aufgefordert, die Voraussetzungen für ein Monitoring zu schaffen, das länderübergreifende Statistiken zum Unterrichtsausfall, zur Entlohnung in den Ganztagschulen, über die systematische Ausbildung und Bereitstellung ausgebildeten Personals im Ganztags sowie zum Verhältnis von Angebot und Nachfrage Kultureller Bildung im Ganztags aufführt.

—> Der Rat für Kulturelle Bildung empfiehlt mehr Sichtbarkeit von Kultureller Bildung in den kommunalen Haushalten. Eine eigene Haushaltsposition mit Zielen und Kennzahlen (zum Beispiel als eigenständige Leistung oder gar als Produkt im Teilhaushalt Kultur) wäre ein erster Schritt, um in der öffentlichen wie in der verwaltungsinternen Debatte zu unterstreichen, was geleistet wurde, was noch zu leisten ist und was zusätzlich aufgebracht werden muss.

VI

RECHERCHE

ÖKONOMIE UND
KULTURELLE BILDUNG.
ERFAHRUNGEN
AUSGEWÄHLTER
VERBÄNDE UND
INSTITUTIONEN

Zur Finanzierung Kultureller Bildung sowie zu den Personal- und Finanzstrukturen der Einrichtungen und Verbände des non-formalen Bereichs. Eine Einordnung

Versucht man die Finanzierung Kultureller Bildung im non-formalen Bereich empirisch zu ermitteln, tritt das Problem einer einheitlichen Darstellung aufgrund der ambivalenten Datenlage dieses Sektors deutlich hervor. Denn häufig ist Kulturelle Bildung eine Querschnittsaufgabe, die nicht immer einzeln aufgeschlüsselt wird. Es liegt daher nahe, sich die Entwicklungen und spezifischen Herausforderungen zur Finanzierung Kultureller Bildung in diesem Bereich einmal genauer anzusehen. Das geschieht hier exemplarisch und in Gestalt verdichteter Einzeltexte für ausgewählte Verbände. Dafür hat der Rat für Kulturelle Bildung im Rahmen dieser Denkschrift Interviews mit Experten²²⁴ der jeweiligen Verbände geführt, die in ihrer Verbandsfunktion eine persönliche Einschätzung zur Finanzierung Kultureller Bildung sowie zu den Finanzstrukturen gegeben haben. Diese Sichtweisen werden im Folgenden im Einzelnen referiert.

Verband deutscher Musikschulen e. V.

Die öffentlichen Musikschulen des Verbandes deutscher Musikschulen (VdM) sind kommunal verantwortete Bildungseinrichtungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, deren Aufgaben von der musikalischen Grundbildung über die Breitenförderung bis hin zur Begabtenförderung reichen. Die 930 Musikschulen des Verbandes erreichen wöchentlich über 1,3 Millionen Schüler²²⁵, davon 244.000 durch Kooperationen²²⁶. Hier können die Lernorte des musikalischen Bildungsangebots vielfältig sein – sowohl innerhalb der Musikschule als auch bei anderen Einrichtungen wie Kindertages-

stätten, Schulen oder Laienmusikvereinigungen. Die Etablierung der Musikschulen als öffentliche außerschulische Bildungs- und Kultureinrichtungen geht zugleich mit einer starken Förderung²²⁷ der öffentlichen Hand einher (930 Millionen in 2014). Von diesem Budget finanzieren Eltern (46,1%)²²⁸ und Kommunen (41,7%) den größten Teil. Und nur durchschnittlich 7 Prozent der Kosten werden von den Ländern getragen²²⁹. Mit Blick auf das Programm „MusikLeben“ des VdM innerhalb des Gesamtprogramms „Kultur macht stark“ beträgt das jährliche Budget 4 Millionen Euro; dort werden rund 40.000 Kinder und Jugendliche erreicht.

Trotz ihres Stellenwertes im Rahmen der kommunalen Bildungslandschaften sind auch die Musikschulen von einigen Veränderungen betroffen.

Erstens: Auf der Anbieterseite musikalischer Erziehung sind mit den privaten Musikschulen und Privatmusiklehrern zunehmend Konkurrenten hinzugekommen²³⁰. Im Zuge dessen stellen sich für das gesamte Feld der Musikschulen vermehrt Fragen nach der Verteilung der Ressourcen.

Diese Entwicklung geht zweitens mit einer Veränderung der Arbeitsmarktlage einher. Anstellungsverhältnisse werden flexibilisiert²³¹ oder müssen individuellen Bedarfen, wie dem nach mehr Teilzeit, entsprechen. Eine Folge ist, dass es schwieriger wird, Musiklehrer exklusiv an sich zu binden. Etwa 7,8 Prozent aller Lehrkräfte (ohne Schulleitung) sind in Vollzeit fest angestellt, 45,2 Prozent sind in Teilzeit beschäftigt, und 47 Prozent der Lehrkräfte arbeiten auf der Basis von Honorarverträgen²³². Insgesamt stimmt es diesbezüglich bedenklich, wenn das durchschnittliche Jahreseinkommen der außerschulischen Musiklehrkräfte in Deutschland in den letzten Jahren gesunken ist²³³.

Mit Blick auf den Kita-Bereich ist drittens ein Trend zur Reduzierung externer Angebote auszumachen. Dieser tendenzielle Rückgang von Kooperationen mit Trägern, die von ‚außerhalb‘ kommen, betrifft auch die Musikschulen. Viertens führen der Ausbau der Ganztagschule und vielfache Verkürzungen und Verdichtungen der Schulzeit zu deut-

lich veränderten Tagesabläufen, da frei planbare Nachmittagsstrecken für musikalische Aktivitäten wie für Freizeitaktivitäten generell nicht mehr wie früher zur Verfügung stehen. Vor allem Formen gemeinschaftlicher Aktivitäten sind angesichts schwindender gemeinsamer Zeitkorridore belastet. Und letztlich ist aufgrund prekärer kommunaler Haushaltssituationen ein zunehmender Legitimationsdruck entstanden. Das Erreichen von Zielen und damit einhergehende Wirkungserwartungen, die mit öffentlicher Förderung der Musikschulen verbunden sind, gilt es verstärkt nachzuweisen.

Bundesverband der Freien Musikschulen e. V.

Wie groß der Bereich der Anbieter außerschulischer Musikbildung ist, zeigt sich unter anderem daran, dass neben den öffentlichen Musikschulen sowie den Kirchen und Musikvereinen ein bedeutender Teil des Vokal- und Instrumentalunterrichts von selbstständigen Lehrkräften sowie von Lehrkräften an Musikschulen und Musikinstituten freier oder privater Trägerschaft erteilt wird.

Als Dachverband von derzeit etwa 400 Musikschulen und Musikinstituten verfolgt der Bundesverband der Freien Musikschulen (bdfm) in diesem konzertanten Anbieterfeld das Ziel, die Mitgliedschulen sukzessive zu professionalisieren: Mittels Zertifizierung²³⁴ von Qualitätskriterien empfehlen sie sich mittlerweile für eine öffentliche Förderung – diese erfolgt jedoch bisher nicht bzw. nur indirekt²³⁵. Die gegenwärtige Lage der privaten Musikschulen ist insbesondere von den veränderten Zeitkontingenten der Kinder und Jugendlichen und einer Angebotsverschiebung zur Ganztagschule hin bestimmt. Im Zuge dessen stehen die Anbieter musikalischer Bildungsangebote zunehmend in Konkurrenz. Bei den Veränderungen der Nachfrageseite besteht dabei die Gefahr, dass Unterrichtspreise an privaten Musikschulen gedrückt und die Gewinnung von geeignetem Personal erschwert wird. Andererseits wirkt sich die ‚neue‘ Arbeitsmarktlage durchaus positiv aus, wenn sich für Freie Musikschulen die Möglichkeit bietet, ‚Versorgungs-

lücken‘ zu schließen – an Orten, an denen kommunale Einrichtungen weniger präsent sind –, oder indem sie neue Nachfragen generieren. Im vollständig durch Elternbeiträge finanzierten System sind ganz andere „Lücken“ zu berücksichtigen denn Förderprogramme für sozial benachteiligte Kinder sind an den Mitgliedsschulen des Bundesverbandes noch nicht hinreichend ausgebaut.

Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.

Die Volkshochschulen als Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind wesentlicher Bestandteil der kommunalen Daseinsvorsorge und gehören auf Grundlage zumeist landesspezifischer Gesetzgebung zur infrastrukturellen Grundausstattung der Kommunen. Mit Blick auf die Anzahl der flächendeckenden Einrichtungen, die Teilnehmerzahlen sowie das Gesamtbudget gehören die aktuell 905 Volkshochschulen zu den traditionell bedeutsamen Einrichtungen der Kulturellen Bildung. Die Ganztagschulereform hat sich dabei bisher kaum auf die Angebotsstruktur der Volkshochschulen ausgewirkt.

Bezogen auf die Teilnahmen, Kurse und Unterrichtsstunden kultureller Bildungsangebote ist zu konstatieren, dass der Programmbereich „Kultur – Gestalten“ der drittgrößte Bereich an den Volkshochschulen ist, nahezu 16 Prozent aller Kursbelegungen finden in diesem Programmbereich statt. Heißt: Mehr als 900.000 Teilnehmende besuchen die kulturellen Bildungsangebote, die über 90.000 Kurse mit rund 1,6 Millionen Unterrichtsstunden umfassen.²³⁶

Insgesamt finanzieren sich die Volkshochschulen mit einem Gesamtbudget von 1,091 Mrd. Euro ähnlich wie Musikschulen zu 40,5 Prozent über Teilnehmerbeiträge, 26,7 Prozent der Kosten tragen die Kommunen, 13,7 Prozent die Länder. 19,1 Prozent des Budgets werden durch Drittmittel²³⁷ eingenommen. Vor allem die Bedeutung der Bundesmittel hat seit Jahren zugenommen.²³⁸

Auch wenn das Gesamtbudget der Volkshochschulen in den letzten Jahren gestiegen ist, kann durch die Teuerungsrate und die zusätzlichen Auf-

gaben kaum von einer adäquaten Finanzierung die Rede sein.²³⁹ Vielmehr verdeutlicht die Finanzstruktur der Volkshochschulen, dass die Länder in dem Maße, wie die Mittel des Bundes oder der Teilnehmergebühren gestiegen sind, ihre Finanzierung gekürzt haben. Das ist umso erstaunlicher, da die Weiterbildung öffentlicher Auftrag ist und die Länder angehalten sein sollten, im Hinblick auf Gebühren Ausschlüsse eher zu vermeiden.

„Volkshochschulen wollen kulturelle Bildung allen ermöglichen. Jedoch steigen angesichts eines Rückgangs der Finanzierung durch die Länder die Teilnahmegebühren stetig an. Deshalb können sich immer weniger Menschen Angebote kultureller Bildung leisten.“

Sascha Rex, Grundsatzreferent, Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.

Zudem entstehen für die Einrichtungen durch dieses Null-Summen-Spiel gravierende Verschiebungen in der Bildungsarbeit. Da Bundesmittel keine kontinuierlichen Mittel sind, entsteht erstens eine zunehmende Planungsunsicherheit, und zweitens führt die Projektförderung zu „blinden“ Flecken, da tendenziell nur noch bestimmte Zielgruppen in den Fokus genommen werden können. Auch wenn Volkshochschulen zumeist hauptberuflich geleitet werden und die Programmplanung durch hauptamtliche Pädagoginnen und Pädagogen erfolgt,²⁴⁰ sind die Einrichtungen bezogen auf die Lehrenden ein klassischer Honorarkraftbereich. Die unterschiedlichen Honorarhöhen werden

von zumeist kommunalen Satzungen geregelt und betragen durchschnittlich lediglich 25,00 Euro pro Unterrichtseinheit von 45 Minuten.

Bundesvereinigung Soziokultureller Zentren e. V.

Die soziokulturelle Arbeit, bei der Kulturelle Bildung sowohl das Erleben von Kultur wie auch die künstlerische Eigenaktivität umfasst, wird derzeit nur zu einem Drittel institutionell gefördert. Den überwiegenden Teil der institutionellen Förderung von insgesamt 51,8 Millionen Euro leisteten auch 2013 die Kommunen: 42,9 Millionen. Die Länder trugen 8,9 Millionen zur institutionellen Förderung bei. Eigeninnahmen (Eintrittsgelder etc.) der soziokulturellen Zentren betragen insgesamt 39,4 Millionen Euro – d. h. 48 Prozent des Gesamtvolumens. Bei ca. 86 000 Veranstaltungen im Jahr, 459 Einrichtungen und 13,5 Millionen Besuchern²⁴¹ besitzt von 23 000 Akteuren nur jeder elfte Mitarbeiter in den Einrichtungen einen sozialversicherungspflichtigen Arbeitsplatz.²⁴² Soziokulturelle Zentren werden wesentlich auch vom Ehrenamt getragen. Das heißt, dass auf einen festen Mitarbeiter wiederum ca. zehn ehrenamtliche Mitarbeitende „kommen“.²⁴³ 30 Prozent der Initiativen werden komplett ehrenamtlich geführt. Stehen Kürzungen an, sind natürlich auch feste Mitarbeiter betroffen. Wenn darüber hinaus festangestellte Mitarbeiter vermehrt mit der Arbeit an Fördermittelanträgen beschäftigt sind, bleibt weniger Zeit für die Begleitung und Koordination der Ehrenamtlichen. So sind die Minderausstattung der Zentren und die prekäre Beschäftigung die dringlichsten Herausforderungen. Außerdem besteht die Notwendigkeit, die überwiegend in eigener Leistung geschaffene Infrastruktur zu sichern; denn Soziokulturelle Zentren bieten auch externen Akteuren der kulturellen Bildung ihre Räume an.

Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e. V.

Je nach kommunaler Verankerung sind Jugendkunstschulen als außerschulische Einrichtungen der kulturellen Kinder- und Jugendbildung Bestandteil der Jugend-, Kultur- und Bildungspolitik der Städte und Gemeinden und förderrechtlich auf Bundes- und Länderebene verankert.

„Die Schattenseite der konzeptionell erwünschten Angebotsvielfalt ist die oft unzulängliche finanzielle Absicherung dieser Vielfalt.“

Peter Kamp, Vorsitzender des Bundesverbandes der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e. V.

Mit bundesweit 400 Einrichtungen, 10 000 MitarbeiterInnen und etwa 60 Millionen Euro Jahresbudget sind die Jugendkunstschulen bundesweit, wenn auch nicht flächendeckend, verbreitet. Mit jeweils etwa 40 Prozent sind die kommunale Förderung und selbsterwirtschaftete Mittel die tragenden Finanzierungssäulen, etwa 11 Prozent steuern die Länder bei. Für die teilnehmenden 650 000 Kinder und Jugendlichen versammeln die Jugendkunstschulen möglichst viele Künste unter einem Dach. Die damit einhergehende Schattenseite der konzeptionell erwünschten Angebotsvielfalt ist die oft unzulängliche finanzielle Absicherung dieser Vielfalt. Als interdisziplinäre Einrichtungen des non-formalen Bereichs sind die Jugendkunstschulen klassische Honorarkraftbereiche. Etwa 90 Prozent des Jugendkunstschulangebots werden auf Honorarbasis realisiert.²⁴⁴ Schon 1994 hat der Jugendkulturbericht NRW auf diese problematische Verknüpfung von Konzepttradition mit risikogesellschaftlicher Unterbeschäftigung hingewiesen,²⁴⁵ die auch die heutige Jugendkunstschullandschaft im Generati-

onenwechsel vor große Herausforderungen stellt. Unter den veränderten Bedingungen der „Ganztagsbildung“ hat sich die partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Verbänden, außerschulischen Trägern und Schulen positiv entwickelt und erheblich ausgeweitet. Jedes fünfte Jugendkunstschulangebot ist eine Schulkooperation. Allerdings werden unabdingbare Zusatzleistungen wie Vorbereitung, Verwaltung oder Netzwerkpflege nicht angemessen bezahlt. Im Zuge der gestiegenen Kooperationen verändert der gestiegene Koordinationsaufwand das Aufgabenprofil der Einrichtungsleitung nachhaltig. Im Offenen Ganztags kann die Zwischenschaltung von Trägern des Ganztags die Probleme noch zuspitzen, da diese selbst unter Kostendruck stehen, den sie an die Bildungspartner weiterreichen (unausgewogene Balance zwischen „Betreuung“ und „Bildung“). Indessen ist bemerkenswert, dass die Ganztagsbildung trotz veränderter Zeitstrukturen nicht zu einem Nachfrageeinbruch, sondern im Gegenteil zu einer Nachfragesteigerung im Jugendkunstschulangebot geführt hat.

ASSITEJ Bundesrepublik Deutschland e. V.

Das Kinder- und Jugendtheater war selten so ausdifferenziert wie heute. Die Szene ist gewachsen, es werden vermehrt für Kinder und Jugendliche Stücke geschrieben und inszeniert. Auf den Bühnen findet sich eine ästhetische und formale Vielfalt, die vom Sprechtheater über Tanz, Musiktheater und Performance bis zum Figurentheater reicht. Auch die zunehmende Professionalisierung sowie Spartengründungen verdeutlichen die wachsende Bedeutung, die das Kinder- und Jugendtheater in den letzten Jahren erhalten hat. Dabei basiert das Kinder- und Jugendtheater in Deutschland strukturell auf dem dualen System von Stadttheater und Freiem Theater. Die Bandbreite, die sich dahinter verbirgt, reicht von öffentlichen Kinder- und Jugendtheatern, die sowohl in ein Drei-Sparten-Haus integriert als auch eigenständig sein können, Theaterkollektiven, Familienbetrieben, Eigenbetrieben, Regiebetrieben bis hin zu einge-

tragenen Vereinen.²⁴⁶ Die Eintrittspreise für Kinder und Jugendliche sind je nach Theater und Region sehr unterschiedlich: Sie liegen zwischen 3 Euro beispielsweise in Mülheim an der Ruhr, Eisenach oder Dresden und 36 Euro am Bayrischen Staatsschauspiel in München. In Einzelfällen variiert der Eintrittspreis sogar zwischen 1 Euro und 85 Euro.²⁴⁷

„Bei der Finanzierung der Kinder- und Jugendtheater gilt immer noch: Kleines Geld für kleine Leute.“

Stefan Fischer-Fels, stellvertretender Vorsitzender ASSITEJ Deutschland e. V.

Obwohl festzustellen ist, dass die Etats der Kinder- und Jugendtheater in den letzten Jahren leicht gestiegen sind, ist die Finanzierung im Sinne der Theaterkunst und Vermittlung nicht angemessen. Vor diesem Hintergrund verwundert es umso mehr, dass der Anteil der Besucherzahlen von Kindern und Jugendlichen nicht mit einem entsprechenden Anteil der Finanzierung in Verbindung gebracht wird – 25 Prozent Besucher bedeuten nicht 25 Prozent Finanzmittel des Gesamtbudgets.

Insgesamt sind die Finanzmittel stark gebunden und verplant, so dass beispielsweise Gastspiele kaum zu realisieren sind. Eine Schattenseite der Grundversorgung, die Internationalität und künstlerische Flexibilität kostet.

Weiterhin zeigt sich, dass eine Zusammenarbeit mit hochklassigen Autoren und Regisseuren – die Interesse am Kinder- und Jugendtheater bekunden – wegen der geringen Mittel oft nicht möglich ist, da Kinder- und Jugendtheater in der Regel nur die Hälfte der branchenüblichen Honorare zahlen können. Paradoxerweise hat der Bedeutungszuwachs von Kultureller Bildung das Kinder- und Jugendtheater mitunter in ein Dilemma gebracht. Zwar sind über Sonderprogramme mehr Gelder für partizipative Projekte im Umlauf, jedoch nicht

mehr für die Stücke auf der Bühne. Hier verkennt die Kulturpolitik den Wert der rezeptiven Seite der Theaterkunst. Das wesentliche Zusammenspiel von „Sehen und Selbstgestalten“ ist mit den bestehenden Mitteln in keinen Wirkungszusammenhang zu bringen.

Auch der Bedeutungszuwachs und die Anbietervielfalt von Kultureller Bildung in Ganztagschulen führen dazu, dass die Schulen mehr kleinteilige „Workshops“ anfragen. Der Theaterbesuch (im schulischen Kontext) wird hingegen spürbar reduziert. Das Problem ist bisher strukturell nicht gelöst und wird verschärft, wenn Kommunen die Schülerbeförderung mit Bahn und Bussen zu den Theatern nicht kostenfrei zur Verfügung stellen.

Bundesverband Tanz in Schulen e. V.

Schwerpunkt der Arbeit des Bundesverbandes „Tanz in Schulen“ ist die Sicherung qualitativ hochwertiger, tanzkünstlerischer Angebote an Schulen und anderen Kinder- und Jugendeinrichtungen sowie die Verstetigung der dafür notwendigen Strukturen. Dabei sind die meisten Lehrenden in Tanz-in-Schulen-Projekten freischaffende Tänzer, Tanzpädagogen und Choreographen. Aufgrund des geringen Gesamtbudgets für Tanz und Tanzvermittlung und der unterschiedlichen Strukturen in den Ländern können keine allgemeingültigen Organisations- und Finanzierungsmodelle für Tanz-in-Schulen-Projekte entwickelt werden. Somit gilt es, in jedem Bundesland, in jeder Kommune, aber auch in jedem einzelnen Projekt einen individuellen Finanzierungsplan zu entwickeln. Mit Blick auf die Breitenkultur könnte im Tanz noch sehr viel mehr angeboten werden, dieser Bereich wird bislang noch eher vernachlässigt. Der Ausbau der Ganztagschule hat zu einer Vermehrung des Tanzangebots in der Schule geführt, aber auch in non-formalen Bildungseinrichtungen steigt die Zahl von Tanzprojekten stetig. Der BV „Tanz in Schulen“ empfiehlt ein Honorar von 45 Euro für 45 Minuten. Obwohl der BV „Tanz in Schulen“ diesen Satz für angemessen hält und er sich auch nach und nach durchzu-

setzen scheint, kann er nicht überall gezahlt werden. Da dem Tanz eine übergeordnete Struktur fehlt, finden sich immer noch häufig unbezahlte Tätigkeiten oder zu geringe Honorare. Eine Ausnahme zeigt sich momentan in Form von Projektgeldern wie beispielsweise bei „Kultur macht stark“ (2013–2017 5,8 Millionen Euro).

Deutsches Kinder- und Jugendfilmzentrum

Das Deutsche Kinder- und Jugendfilmzentrum (KJF) ist ein bundesweit tätiges Zentrum für kulturelle Medienbildung, das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend aus Mitteln des Kinder- und Jugendplans des Bundes finanziert wird. Im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend führt das KJF bundesweite Kreativ-Wettbewerbe durch, veröffentlicht Filmempfehlungen und entwickelt Konzepte und Angebote zur Vermittlung von Medienkompetenz. Seine Reichweite ist indessen sehr begrenzt. Wollte man dem wichtigen Feld Film, Fotografie und Medien im non-formalen Bereich gerecht werden, wären deutlich mehr zuverlässige Strukturen in der Fläche und mehr angemessen honoriertes Personal erforderlich. Probleme resultieren aus der Tatsache, dass oft nur zeitlich begrenzt Honorarkräfte eingesetzt werden können, die zudem schlecht bezahlt werden. Insgesamt ist die Honorierung in der ‚Medienbildung‘ erheblich geringer als in anderen Medienbereichen, d. h., die Konkurrenz um engagiertes und gutes Personal ist hier sehr groß. Für Medienbildungseinrichtungen, die ohne Strukturförderung ausschließlich projektbezogen finanziert werden, kann dies vor dem Hintergrund der Innovationsverpflichtung von Projekten auch bedeuten, immer wieder Neues erfinden und Bewährtes aufgeben zu müssen. Veranstaltungen, Festivals u. Ä. werden oft durch eine Vielzahl von Mittelgebern finanziert, was mit hohem bürokratischen Aufwand verbunden ist. Der entscheidende Entwicklungsschritt wird daher im Übergang zu einer konstanten Förderung von verlässlichen Strukturen gesehen, auf deren Basis selbstver-

ständig dann auch projektbezogene, also zeitlich begrenzte Arbeit realisiert werden kann.

Deutscher Bibliotheksverband e. V.

Die über 9000 Öffentlichen Bibliotheken verzeichneten 2015 als besucherstärkste Kultur- und Bildungseinrichtung mit rund 119 Millionen²⁴⁸ Besuchern weiterhin wachsende Besucherzahlen.²⁴⁹ Dieser Trend zeigt sich auch in Bezug auf die Entleihungen von virtuellen Beständen wie E-Books sowie die Bildungsangebote wie Leseförderung auch mit digitalen Medien, Vermittlung von Medien- und Informationskompetenz, Führungen und Ausstellungen. Von den 348000 Veranstaltungen pro Jahr entfällt fast die Hälfte auf Veranstaltungen für Kinder und Jugendliche. Der Bereich der Kinder- und Jugendliteratur machte 2015 sowohl bezogen auf den Medienbestand als auch in Bezug auf die Entleihungen ca. ein Viertel aus.²⁵⁰

Als Einrichtungen, die sich in derzeit fünf Bundesländern auf gesetzliche Regelungen und in fünf weiteren auf Entwicklungspläne stützen können, zählen sie zu den sogenannten „freiwilligen Aufgaben“ der Kommune und im Zuge dessen vor finanziellen Einsparungen und dem Abbau qualifizierten Personals nicht ausreichend abgesichert. Die Finanzumfragen der letzten Jahre, die der Deutsche Bibliotheksverband e. V. (dbv) bei 1350 hauptamtlich geleiteten Öffentlichen Bibliotheken durchführte, zeigen, dass viele nicht über ausreichende Mittel für wichtige Dienstleistungen und Angebote verfügen. Trotz der guten Konjunktur bleibt die Finanzlage für Deutschlands Bibliotheken angespannt: Wie im Vorjahr sind gut ein Viertel der befragten Bibliotheken von Haushaltskonsolidierungsmaßnahmen betroffen. In Städten über 100000 Einwohner werden bei 40,3 Prozent akut Sparmaßnahmen realisiert, bei fast einem Drittel sind diese geplant. Unter einer globalen Haushaltssperre stehen 20,3 Prozent der Befragten, bei den großen Städten ist der Anteil in diesem Jahr auf 37,5 Prozent der Befragten gestiegen. Die Sparmaßnahmen wirken sich besonders auf die Veran-

staltungsarbeit aus. So gibt ein Fünftel der Bibliotheken an, dass sie Veranstaltungen reduzieren müssen. Obwohl ein Großteil der Bibliotheken zusätzliche Mittel zur Einstellung von qualifiziertem Personal benötigt, geht der Trend seitens der Politik eher dahin, Zweigstellen komplett ins Ehrenamt zu überführen.

„Trotz der guten Konjunktur bleibt die Finanzlage für Deutschlands Bibliotheken angespannt: Wie im Vorjahr sind gut ein Viertel der befragten Bibliotheken von Haushaltskonsolidierungsmaßnahmen betroffen.“

Barbara Lison, Bundesvorsitzende
Deutscher Bibliotheksverband e. V.

Das Problem des ‚fehlenden‘ Personals verschärft sich, wenn festangestellte Mitarbeitende neben einer Zunahme aktiver Kultur- und Bildungsarbeit auch noch durch den erhöhten Verwaltungsaufwand bei der Finanzierung über Projektmittel gebunden werden.

Das gilt auch in Bezug auf Schulbibliotheken, die nur dann in einen bildungsbedeutsamen Wirkungszusammenhang für die Schule gebracht werden können, wenn qualifiziertes Personal vor Ort ist, das aktiv zu Konzepten der Leseförderung und Medienpädagogik beitragen kann und zuverlässig für Unterrichtsbelange zur Verfügung steht. Die Realität ist in der Regel eine andere. Im Zuge des Ausbaus von Ganztagschulen wurden zwar in vielen Fällen Bibliotheken geplant, gebaut und mit Medien bestückt. Diese Schulbibliotheken werden aber hauptsächlich ehren- und nebenamtlich geführt. In den meisten Fällen mangelt es selbst an zentralen Service- oder Beratungsstellen, die das nichtfachliche Personal zumindest unterstützen oder weiterqualifizieren könnten.



Bargain

Diemut Schilling

Jedes Kind druckt sich 100 Einheiten einer erfundenen Währung, ob Fünziger, Zwanziger oder Zehner bleibt eine individuelle Entscheidung. Darüber hinaus erhält jedes Kind ein DIN-A3-Blatt und malt darauf. Aus der Fläche kann ein Bild, können aber auch sehr viele kleine Bilder entstehen. Los geht's. Bilder mit Klebeband an den Körper, Geld in die Hand – der „Kunstmarkt“ ist eröffnet.

Eine Stunde später.

Der Handel ist in vollem Gange.

Discount-Angebote werden lautstark angepriesen,
„Drei-zum-Preis-für-Zwei“-Pakete werden geschnürt.

Sowie Kooperationen: Einer redet, der Partner kümmert sich ausschließlich ums Wechselgeld, ein Kind baut sich seit einer Stunde ein Portemonnaie. Es existieren bereits großartige Sammlungen, deren Sammler pleite sind, neben ihnen beobachtende Vermögende ohne ein einziges Werk.

Mancher ist derweil ohne Geld, hat aber auch kein Bild mehr, und einige sind sogar hoch verschuldet.

Wenn ein Ende des Handels angekündigt wird, herrscht Schlussverkaufsstimmung.

Viele versuchen ihr eigenes Werk zurückzukaufen – oft zu unverschämten Wucherpreisen.

Nicht selten mit ernüchternder Bilanz: Das Anfangsbild ist wieder im Besitz, nur leider kein Geld mehr.

Was ist denn nun genau „wie viel“ wert?

VII

ANHANG

Endnoten

- 1** Bundeszentrale für politische Bildung, online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung?p=0> (letzter Zugriff: 18.01.2017).
- 2** Vgl. Diederichsen, Diederich (2014): Kunst und Ökonomie. In: Butin, Hubertus (Hrsg.): Begriffslexikon zur zeitgenössischen Kunst, Köln, S. 195.
- 3** Wimmer, Michael/ Schad, Anke/ Nagel, Tanja (2013): Ruhratlas Kulturelle Bildung. Studie zur Qualitätsentwicklung kultureller Bildung in der Metropole Ruhr, Essen, S. 26.
- 4** Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (1984): Georg Kerschensteiner. Beiträge zur Bedeutung seines Wirkens und seiner Ideen für unser heutiges Schulwesen, Stuttgart.
- 5** Kulturkreis der deutschen Wirtschaft: dm-drogerie markt. Die Kunst der Mitarbeiterförderung, online verfügbar unter: http://www.kulturkreis.eu/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=87&Itemid=213 (letzter Zugriff: 18.01.2017).
- 6** Vgl. Rauterberg, Hanno (2015): Die Kunst und das gute Leben. Über die Ethik der Ästhetik, Berlin, S. 76.
- 7** Staatsoper München in der Spielzeit 2016/17 mit dem Spielzeitpartner „The Linde Group“.
- 8** Lorch, Catrin (2012): Oligarchen und der Kunstbetrieb. Türsteher einer sehr exklusiven Party. In: Süddeutsche Zeitung, 16. August 2012, online verfügbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/kultur/oligarchen-und-der-kunstbetrieb-tuersteher-einer-sehr-exklusiven-party-1.1442601> (letzter Zugriff: 18.01.2017).
- 9** Vgl. Voss, Julia (2015): Hinter weißen Wänden. Behind the White Cube. Zeichnungen von Philipp Deines, Berlin, S. 80.
- 10** Vgl. Grasskamp, Walter (1998): Kunst und Geld. Szenen einer Mischehe, München, S. 26.
- 11** Hoffmann, Hilmar (1979): Kultur für alle. Perspektiven und Modelle, Frankfurt am Main. Oder Ermert, Karl (Hrsg.) (2012): Kultur für alle oder Produktion der „feinen Unterschiede“? Wozu kulturelle Bildung dient, Wolfenbüttel. Oder Rat für Kulturelle Bildung (2014): Schön, dass ihr da seid. Kulturelle Bildung: Teilhabe und Zugänge, Essen.
- 12** Wößmann, Ludger/ Piopiunik, Marc (2009): Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum, online verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_30242_31113_2.pdf (letzter Zugriff: 18.01.2017), S. 50.
- 13** Jürgen Schupp zur Mitgliedschaft im Rat für Kulturelle Bildung.
- 14** Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Art 20a, online verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_20a.html (letzter Zugriff: 18.01.2017).
- 15** Zitat aus der Verfassung Mecklenburg-Vorpommerns. In: Scheytt, Oliver (2005): Kommunales Kulturrecht. Kultureinrichtungen, Kulturförderung und Kulturveranstaltungen, München, S. 18.
- 16** Vgl. Liebau, Eckart (1999): Erfahrung und Verantwortung – Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe, Weinheim, S. 41.
- 17** Vgl. Adloff, Frank/ Leggewie, Claus (Hrsg.) (2014): Das konvivialistische Manifest, Bielefeld, S. 63.
- 18** Vgl. Zapf, Wolfgang (1972): Zur Messung der Lebensqualität. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 1, Heft 4, S. 354.
- 19** Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2013): Schlussbericht der Enquete-Kommission „Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität – Wege zu nachhaltigem Wirtschaften und gesellschaftlichem Fortschritt in der Sozialen Marktwirtschaft“.
- 20** Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Art 72 Absatz 2, online verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_72.html (letzter Zugriff: 18.01.2017).
- 21** Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.) (2016): Bericht der Bundesregierung zur Lebensqualität in Deutschland, Berlin, online verfügbar unter: https://buergerdialog.gut-leben-in-deutschland.de/SharedDocs/Downloads/DE/LB/Regierungsbericht-zur-Lebensqualitaet-in-Deutschland.pdf?__blob=publicationFile (letzter Zugriff: 18.01.2017).
- 22** Vgl. Martha C. Nussbaum (2012): Nicht für den Profit. Warum Demokratie Bildung braucht, Überlingen, S.40.
- 23** Siehe den Beitrag „Lob der Knappheit“ von Johannes Bilstein auf Seite 19 dieser Denkschrift.
- 24** Boltanski, Luc/ Chiapello, Ève (2003): Der neue Geist des Kapitalismus, Konstanz.
- 25** Vgl. Rat für Kulturelle Bildung (2015): Zur Sache. Kulturelle Bildung: Gegenstände, Praktiken und Felder, Essen, S. 19.
- 26** Grabka, Markus M./ Goebel, Jan/ Schröder, Carsten/ Schupp, Jürgen: Schrumpfender Anteil an BezieherInnen mittlerer Einkommen in den USA und Deutschland. DIW Wochenbericht 18, 2016, S. 391–402.
- 27** Siehe hier: Nussbaum, Martha C./ Pauer-Studer, Herlinde (Hrsg.) (2010): Gerechtigkeit oder das gute Leben, Frankfurt am Main.
- 28** Vgl. Hossenfelder, Malte (Hrsg.) (2013): Antike Glückslehren. Kynismus und Kyrenaismus, Stoa, Epikureismus und Skepsis, Quellen in deutscher Übersetzung mit Einführungen Quellen zur hellenistischen Ethik in deutscher Übersetzung, Stuttgart.
- 29** Vgl. Rat für Kulturelle Bildung (2016): Städte/Geld/Kulturelle Bildung. Horizont 2016, Eine Befragung der unmittelbaren Mitgliedsstädte der Deutschen Städtetages zur Finanzierung und Organisation Kultureller Bildung, Essen, S. 32.
- 30** Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016, S. 211. Oder Krupp-Schleußner, Valerie (2016): Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approach, Münster.
- 31** Liebau (2016): Die Kraft der Kulturellen Bildung. In: Gross, Hellen/ Krukies, Theresa/ Schwemmler, Martin (Hrsg.): Bronnbacher Positionen. Beiträge zur kulturellen Bildung. Berlin, S. 36 f.
- 32** Robert und Edward Skidelsky (2014): Wie viel ist genug? Vom Wachstum zu einer Ökonomie des guten Lebens, München.
- 33** Nussbaum, Martha C. (2012): Nicht für den Profit! Warum Demokratie Bildung braucht, Überlingen. Sen, Amartya (2003): Ökonomie für den Menschen: Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft, München. Jackson, Tim (2011): Wohlstand ohne Wachstum. Leben und Wirtschaften in einer endlichen Welt, München.
- 34** Statista (2016): Europäische Union. Jugendarbeitslosenquoten in den Mitgliedsstaaten im November 2016, online verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/74795/umfrage/jugendarbeitslosigkeit-in-europa/> (letzter Zugriff: 18.01.2017).
- 35** Spieß, C. Katharina (2013): Investitionen in Bildung. Frühkindlicher Bereich hat großes Potential, DIW Wochenbericht, Nr. 26.
- 36** Rauterberg, Hanno (2015): Die Kunst und das gute Leben. Über die Ethik der Ästhetik, Berlin, S. 46.
- 37** Siehe hier Graupe, Silja (2014): Wider die Monokultur. Die ökonomische Lehre darf sich nicht blind einer Weltsicht verschreiben. In: Süddeutsche Zeitung, 16. Juni 2014, Nr. 136, S. 16. Oder Goldschmid, Nils (2016): Was die Kritiker der pluralen Ökonomik nicht verstehen. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 22. August 2016, Wirtschaft S. 20.
- 38** Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt am Main.
- 39** Rat für Kulturelle Bildung (2014): Schön, dass ihr da seid. Kulturelle Bildung. Teilhabe und Zugänge, Essen, S. 18.
- 40** Vgl. Scheytt, Oliver (2013): Pflichtaufgabe, Grundversorgung, Infrastruktur. Begründungsmodelle der Kulturpolitik, Kulturelle Bildung Online (Hrsg.), online verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/pflichtaufgabe-grundversorgung-infrastruktur-begrueundungsmodelle-kulturpolitik> (letzter Zugriff: 18.01.2017).
- 41** Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2016): Bildungs-Finanzbericht 2016, Wiesbaden, S. 18.
- 42** Vgl. Kurz, Heinz D. (2013): Geschichte des ökonomischen Denkens, München, S. 8.
- 43** Vgl. Rat für Kulturelle Bildung (2015): Zur Sache. Kulturelle Bildung: Gegenstände, Felder, Praktiken, Essen, S. 40.
- 44** Vgl. Kurz, Heinz D. (2013): Geschichte des ökonomischen Denkens, München, S. 9.

- 45** Häring, Norbert (2013): Rechenfehler von Rogoff und Reinhardt. Es gibt keine Anzeichen für eine historische Schuldengrenze. In: Handelsblatt (Hrsg.) am 20.04.2013, online verfügbar unter: <http://www.handelsblatt.com/politik/konjunktur/oekonomie/nachrichten/rechenfehler-von-rogooff-und-reinhardt-es-gibt-keine-anzeichen-fuer-eine-historische-schuldengrenze/8092988.html> (letzter Zugriff: 18.01.2017).
- 46** Kurz, Heinz D. (2013): Geschichte des ökonomischen Denkens, München, S. 13.
- 47** Bofinger, Peter (2015⁴): Grundzüge der Volkswirtschaftslehre. Eine Einführung in die Wissenschaft von Märkten, Hallbergmoos.
- 48** Vgl. Adloff, Frank/Leggewie, Claus (Hrsg.) (2014): Das konvivialistische Manifest, S. 21.
- 49** Johannes Bilstein (2013): Großmut und Eigennutz. Vom Akt des Stiftens. SWR 2 Essay vom 22.4.2013.
- 50** Vgl. Adloff, Frank/Leggewie, Claus (Hrsg.) (2014): Das konvivialistische Manifest. Für eine neue Kunst des Zusammenlebens, Bielefeld, S. 21., S. 21.
- 51** Theurl, Theresia: Ökonomie des Teilens – nachhaltig und innovativ? In: Wirtschaftsdienst 2015, S. 87.
- 52** Johannes Bilstein (2013): Großmut und Eigennutz. Vom Akt des Stiftens. SWR 2 Essay vom 22.4.2013.
- 53** Atkinson, Anthony B. (2016): Ungleichheit. Was wir dagegen tun können. Stuttgart.
- 54** Kurz, Heinz D. (2013): Geschichte des ökonomischen Denkens, München, S. 26.
- 55** Wie beispielsweise bei der Jahrestagung der Wissensplattform Kulturelle Bildung Online 2016 „Grenzfälle Kultureller Bildung. Im Spannungsfeld von Ökonomisierung, Entgrenzung und Spaltung.“
- 56** Piketty, Thomas (2015⁸): Das Kapital im 21. Jahrhundert, München.
- 57** Fuchs, Max (2015): Warum es sich lohnt, Thomas Piketty zu lesen. In: Kulturpolitische Mitteilungen, Heft 148 I/2015, S. 52–54.
- 58** Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (2007): Staat und Wirtschaft. Informationen zur politischen Bildung, Nr.294/2007, S. 15.
- 59** Insbesondere Alfred Müller-Armack hat mit seiner Schrift „Wirtschaftslenkung und Marktwirtschaft“ aus dem Jahre 1946 wesentlich zur Begründung des theoretischen Konzepts der Sozialen Marktwirtschaft beigetragen.
- 60** Vgl. Gemper, Bodo: Ludwig Erhard revisted. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung das Parlament vom 26. März 2007, S. 13.
- 61** Fratzscher, Marcel (2016): Verteilungskampf. Warum Deutschland immer ungleicher wird, München. Sowie die Buchbesprechung durch Karl Ulrich Mayer in Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 68 (4), 735–738.
- 62** Beispielsweise würde für den Erhalt der Umwelt erst ein Markt entstehen, wenn das Gut knapp wird.
- 63** Vgl. Gabler-Wirtschaftslexikon (2014⁸), Wiesbaden, S. 3003.
- 64** Bundeszentrale für politische Bildung (2007): Staat und Wirtschaft. Informationen zur politischen Bildung, Nr.294/2007, S. 17.
- 65** u. a. zu finden in: Deutscher Städtetag (Hrsg.) (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages.
- 66** Krautz, Jochen (2014⁴): Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie, München.
- 67** Am 6. Juni 1950 beschließt beispielsweise der Landtag die Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen. Im Art. 18 bekennt sich das Land ausdrücklich zur Förderung von Kultur und Kunst und erklärt damit Kultur zum Staatsziel.
- 68** So der Bezirksverband der FDP Neuwied (Hrsg.): Steuergeldverschwendung bei Tifko beenden. Politik ist nicht der bessere Unternehmer, online verfügbar unter: <http://www.fdp-neuwied.de/2016/08/27/steuergeldverschwendung-bei-tifko-beenden-politik-ist-nicht-der-bessere-unternehmer/> (letzter Zugriff: 18.01.2017).
- 69** Deutsches Steuerzahlerinstitut des Bundes der Steuerzahler e. V. (Hrsg.) (2015): Staat vor Privat? Zur Staatswirtschaft der Länder, Berlin, S. 33.
- 70** Bourdieu, Pierre (2013²³): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M., Vgl auch: Liebau, Eckart (1987): Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisierungstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann. Weinheim und München.
- 71** Wer im Bildungsdiskurs den Kapitalbegriff bemüht, sollte außerdem das methodische Instrument der Humankapitaltheorie berücksichtigen. In den Wirtschaftswissenschaften geht es unter diesem Begriff um die Steigerung der individuellen Arbeitsleistung unter der Perspektive von persönlicher Belohnung.
- 72** Höhne, Thomas: Stiftungen. Die neuen Player in der Bildungspolitik, Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), 16.1.2015, online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/199165/stiftungen?p=all> (letzter Zugriff: 18.01.2017).
- 73** Sievers, Norbert (2015): Neue Player – Neue Freunde? Wortmeldung zu einer aktuellen Debatte. Kulturelle Bildung Online (Hrsg.), online verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/neue-player-neue-freunde-wortmeldung-einer-aktuellen-debatte> (letzter Zugriff: 18.01.2017).
- 74** Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2007): Kultur in Deutschland. Schlussbericht der Enquete-Kommission Kultur in Deutschland, Drucksache 16/7000, S. 175.
- 75** Vgl. Grasskamp, Walter (1998): Kunst und Geld. Szenen einer Mischehe, München, S. 17.
- 76** Hans Böckler Stiftung (Hrsg.) (2016): Faire Arbeitsbedingungen in den Darstellenden Künsten und der Musik? Düsseldorf.
- 77** Grasskamp, Walter (1998): Kunst und Geld. Szenen einer Mischehe, München, S. 70.
- 78** Haselbach, Dieter/Klein, Armin/Knüsel, Pius/Opitz, Stephan (2012): Der Kulturinfarkt. Von allem zu viel und überall das Gleiche, München.
- 79** Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld, S. 211.
- 80** Weitere Informationen zur Fachtagung der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung am 13. und 14. November 2015 online verfügbar unter: <http://partizipationstaegung.bkj.de/> (letzter Zugriff: 18.01.2017).
- 81** Weitere Informationen zur Tagung des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur, der Universität Hildesheim und der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel am 11. und 12. Juni 2014 online verfügbar unter: <http://www.bundesakademie.de/aktuelles/do/post/100/> (letzter Zugriff: 18.01.2017).
- 82** Rat für Kulturelle Bildung (2014): Schön, dass ihr da seid. Kulturelle Bildung: Teilhabe und Zugänge, Essen, S. 9.
- 83** Rat für Kulturelle Bildung (2015): Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015. Kulturverständnis und Kulturinteressen von Schülerinnen und Schülern und ihre strukturellen Begegnungsmöglichkeiten mit kulturellen Angeboten. Eine Repräsentativbefragung des Instituts für Demoskopie Allensbach (IfD) im Auftrag des Rats für Kulturelle Bildung, ergänzt um repräsentative Ergebnisse einer parallelen IfD-Bevölkerungsumfrage. Essen.
- 84** Weishaupt, Horst (2016): Lehrerversorgung für den Unterricht in Kunsterziehung und Musik. Situation und Perspektiven an hessischen Schulen. In: Schulverwaltung. Ausgabe Hessen und Rheinland-Pfalz, Nr. 21/2016 Heft 9, S. 240–244.
- 85** Rat für Kulturelle Bildung (2015): Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015, Essen, S. 5.
- 86** Bspw. Gesellschaft für Bildung und Wissen e. V. (Hrsg.): 10 Jahre Frankfurter Einsprüche gegen die Ökonomisierung des Bildungswesens. Bilanz und Fortsetzung, 13.09.15, online verfügbar unter: <https://bildung-wissen.eu/veranstaltungen-1/veranstaltungen-fortbildungen-u-a/10-jahre-frankfurter-einsprueche.html> (letzter Zugriff: 18.01.2017).
- 87** Lohmann, Ingrid (2010): Schule im Prozess der Ökonomisierung. In: Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid. (Hrsg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung, Band 638, Stuttgart, S. 231–244.
- 88** Klein, Hans Peter / Kissling, Beat (2012): Irrwege der Unterrichtsreform. Die ernüchternde Bilanz eines utilitaristischen Imports: Entpersonalisierung und Banalisierung der Bildung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Böhm, Winfried / Frost, Ursula / Ladenthin, Volker / Mertens, Gerhard (Hrsg.), Nr. 03/2012, S. 381–391.

- 89** Graupe, Silja / Krautz, Jochen (2013): Anpassung an eine Scheinwelt. Wie die OECD mit Pisa ein neues, an einer ökonomischen Fiktion orientiertes Bildungskonzept durchsetzen will. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 6. Dezember 2013, Nr. 484, S. 7.
- 90** Rat für Kulturelle Bildung (2015): Zur Sache. Kulturelle Bildung. Gegenstände, Praktiken und Felder, Essen, S. 65.
- 91** Priem, Maximilian/Schupp, Jürgen (2015): Die Nutzung des Kulturangebots in Deutschland. In: DIW Wochenbericht 20, S. 487.
- 92** Bilstein, Johannes (2014): Die Angeber. Sinn und Unsinn demonstrativen Konsums. SWR 2 Essay vom 27.01.2014.
- 93** Zum Beispiel das Symposium „Grenzen des Wachstums.“, 26. und 27.11.2015 in Stuttgart.
- 94** Grasskamp, Walter: Ein Chamäleon im Kulturbetrieb. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 31. Oktober 2015, online verfügbar unter: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/kunst/museums-debatte-vernachlaessigte-aufgaben-13881280-p2.html> (letzter Zugriff: 18.01.2017).
- 95** Haselbach, Dieter / Klein, Armin / Knüsel, Pius / Opitz, Stephan (2012): Der Kulturinfarkt. Von Allem zu viel und überall das Gleiche, München.
- 96** Tyradellis, Daniel (2014): Müde Museen oder: wie Ausstellungen unser Denken verändern könnten, Hamburg, S.9.
- 97** Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi) (2012): Die Kultur- und Kreativwirtschaft in der gesamtwirtschaftlichen Wertschöpfungskette – Wirkungsketten, Innovationskraft, Potenziale, S.1.
- 98** Beispielsweise beim 59. Locomer Kulturpolitisches Kolloquium vom 21.–23. Februar 2014 mit dem Thema „Kreatives Prekariat. Wie lebt es sich von und mit der Kunst?“
- 99** Schulz, Gabriele (2015): Status Quo im Arbeitsmarkt Kultur. In: Deutscher Kulturrat (2015): Arbeitsmarkt Kultur. Ausbildung, Beilage zu Politik & Kultur, Zimmermann, Olaf / Geißler, Theo (Hrsg.), Berlin, Nr. 1/4, S. 7.
- 100** Siehe hier Krautz, Jochen (2014): Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie, München.
- 101** Rat für Kulturelle Bildung (2013): Alles immer gut. Mythen Kultureller Bildung, Essen.
- 102** OECD (2016): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren, online verfügbar unter: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/bildung-auf-einen-blick-2016_9789264264212-de#.WH-NCH0vvBQ#page3 (letzter Zugriff: 18.01.2017).
- 103** Das European Centre of Employers and Enterprises providing Public Services forderte 2013 von den EU-Staaten mehr Investition in die Humankapitalausstattung. Die CEEP ist der europäische Interessenverband der Unternehmen und Organisationen in Europa, die öffentliche Dienstleistungen erbringen. Außerdem ist er der europäische Spitzenverband der öffentlichen Arbeitgeber und als solcher einer der von den EU-Institutionen anerkannten europäischen Sozialpartner.
- 104** Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung e. V. (Hrsg.): DIW Glossar. Bildungsrendite, online verfügbar unter: https://www.diw.de/de/diw_01.c.412302.de/presse/diw_glossar/bildungsrendite.html (letzter Zugriff: 18.01.2017).
- 105** Jochmann, Markus / Pohlmeier, Winfried (2004): Der Kausaleffekt von Bildungsinvestitionen. Empirische Evidenz für Deutschland. In: Bildung. Beiträge zum 33. Wirtschaftswissenschaftlichen Seminar Ottobeuren. Tübingen, S. 1–24.
- 106** Grasskamp, Walter (1998): Kunst und Geld. Szenen einer Mischehe, München, S.59.
- 107** Kulturstaatsministerin Christina Weiss: „Ausgaben für Kulturförderung sind keine Subventionen, sondern Investitionen.“ Zitiert nach: Blissenbach, Anno (2004): Investition statt Subvention, Neue Musik Zeitung (Hrsg.), Nr. 6/2004, Jahrgang 53.
- 108** Vgl. Ermert, Karl (2009): Was ist Kulturelle Bildung?, Kulturelle Bildung Online, 23.7.2009, online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung?p=0> (letzter Zugriff: 18.01.2017).
- 109** Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung: Nachrichten zur Kulturellen Bildung. MIXED UP Akademie Neue Lernkulturen in der Ganztagsbildung, online verfügbar unter: <https://www.bkj.de/alle/artikel/id/7268.html> (letzter Zugriff: 18.01.2017).
- 110** Ermert, Karl (2009): Was ist Kulturelle Bildung?, Kulturelle Bildung Online, 23.7.2009, online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung?p=0> (letzter Zugriff: 18.01.2017).
- 111** Vgl. Krautz, Jochen (2014): Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie, München, S.155.
- 112** Rat für Kulturelle Bildung (2015): Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015. Kulturverständnis und Kulturinteressen von Schülerinnen und Schülern und ihre strukturellen Begegnungsmöglichkeiten mit kulturellen Angeboten. Eine Repräsentativbefragung des Instituts für Demoskopie Allensbach (IfD) im Auftrag des Rats für Kulturelle Bildung, ergänzt um repräsentative Ergebnisse einer parallelen IfD-Bevölkerungsumfrage. Essen, S.9, S.24.
- 113** Noltze, Holger / Jebe, Frank (2016): Nichts Genaues. Ein Rundflug über die terra incognita ausfallenden Musikunterrichts. In: Das Orchester, Nr. 09/2016, S.18.
- 114** C. Katharina Spieß (2013): Investitionen in Bildung: Frühkindlicher Bereich hat großes Potential im DIW Wochenbericht Nr. 26, 2013, S. 40.
- 115** Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2007): Kultur in Deutschland. Schlussbericht der Enquete-Kommission ‚Kultur in Deutschland‘, Drucksache 16/7000, S. 8.
- 116** Rat für Kulturelle Bildung (2015): Zur Sache. Kulturelle Bildung. Gegenstände, Praktiken und Felder, Essen, S.21.
- 117** Rat für Kulturelle Bildung (2013): Alles immer gut. Mythen Kultureller Bildung, Essen.
- 118** Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2007): Kultur in Deutschland. Schlussbericht der Enquete-Kommission Kultur in Deutschland, Drucksache 16/7000, S. 379.
- 119** Kaufmann Michael / Piendl, Stefan (2011): Das Wunder von Caracas. Wie José Antonio Abreu und El Sistema die Welt begeistern, München.
- 120** Vgl. Rat für Kulturelle Bildung (2013): Alles immer gut. Mythen Kultureller Bildung, Essen, S.22–30.
- 121** Florida, Richard (2012²): The rise of the creative class. And how it's transforming work, leisure, community and everyday life, New York.
- 122** Howkins, John (2013²): The Creative Economy. How People Make Money from Ideas, London.
- 123** Hartley, John (Hrsg.) (2005): Creative industries, Hoboken.
- 124** UNESCO (2016): Culture/Urban/Future. Global report on culture for sustainable urban development, Paris.
- 125** Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (2014): Monitoring zu ausgewählten wirtschaftlichen Eckdaten der Kultur- und Kreativwirtschaft 2014. Es werden hier diejenigen Unternehmen erfasst, welche überwiegend erwerbswirtschaftlich orientiert sind und sich mit der Schaffung, Produktion, Verteilung und/oder medialen Verbreitung von kulturellen/kreativen Gütern und Dienstleistungen befassen.
- 126** Vgl. Rat für Kulturelle Bildung (2014): Schön, dass ihr da seid. Kulturelle Bildung. Teilhabe und Zugänge, Essen, S.72.
- 127** Hoffmann, Hilmar (1979): Kultur für alle. Perspektiven und Modelle, Frankfurt am Main.
- 128** Liebau Eckart / Jebe, Frank (2015): Angebotspalette für Einzelne. Anspruch und Wirklichkeit einer Grundversorgung mit Kultureller Bildung. In: Kulturpolitische Mitteilungen, Nr. 148, I/2015, S. 48f.
- 129** Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2007): Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“, Bundestagsdrucksache 16/7000, S. 379.
- 130** Keuchel, Susanne / Zentrum für Kulturforschung (2013): Mapping Kulturelle Bildung, Stiftung Mercator (Hrsg.), Essen, S. 7, online verfügbar unter: https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Keuchel_mapping_kulturelle-bildung.pdf (letzter Zugriff: 20.01.2017).
- 131** Rat für Kulturelle Bildung (2016): Städte/Geld/Kulturelle Bildung. Horizont 2016. Eine Befragung der unmittelbaren Mitgliedsstädte der Deutschen Städtetages zur Finanzierung und Organisation Kultureller Bildung, Essen.
- 132** Deutscher Kulturrat (2015): Arbeitsmarkt Kultur. Ausbildung, Beilage zu Politik & Kultur, Zimmermann, Olaf / Geißler, Theo (Hrsg.), Berlin, Nr. 1/4.

- 133** Vgl. Bleckmann, Peter / Durdel, Anja (2009): Einführung: Lokale Bildungslandschaften – die zweifache Öffnung. In: ebd. (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen, Wiesbaden, S. 12.
- 134** Vgl. Coelen, Thomas / Otto, Hans Uwe (Hrsg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch, Wiesbaden, S. 21.
- 135** Rat für Kulturelle Bildung (2016): Städte/Geld/Kulturelle Bildung. Horizont 2016. Eine Befragung der unmittelbaren Mitgliedsstädte der Deutschen Städtetages zur Finanzierung und Organisation Kultureller Bildung, Essen.
- 136** Wiesmann, Bettina (2016): Überlastete Kinder. Mogelpackung Ganztagschule. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 04.12.2016, online verfügbar unter: <http://www.faz.net/aktuell/befragung-chance/campus/ueberlastete-kinder-mogelpackung-ganztagschule-14552821.html> (letzter Zugriff: 18.01.2017).
- 137** Rat für Kulturelle Bildung (2014): Schön, dass ihr da seid. Kulturelle Bildung. Teilhabe und Zugänge, Essen, S.36.
- 138** Anknüpfend an die erste Phase von StEG, in der zwischen 2005 und 2009 an 370 Ganztagschulen neben Schülern, Eltern, Personal und Kooperationspartnern auch die Schulleitungen befragt wurden, konnten 2015 in einem jeweils bundesweit repräsentativen Sample mehr als 1.500 (2015) Schulleitungen befragt werden.
- 139** Insgesamt lagen 1516 bearbeitete Fragebögen zur Auswertung vor. Die Ausschöpfungsquote von 2015 liegt mit rund 78 Prozent insgesamt über dem Wert von 2012 mit 68 Prozent. Befunde zu einzelnen Schulen könne nicht nachgezeichnet werden.
- 140** StEG-Konsortium (Hrsg.) (2015): Ganztagschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung, S. 9.
- 141** Ebd., S. 76.
- 142** Weishaupt, Horst / Scherer, Rosa / Tarazona, Mareike u. a. (2013): Zur Situation kultureller Bildung an Schulen. Ergebnisse einer Schulleitungsbefragung 2011, Frankfurt am Main.
- 143** StEG-Konsortium (Hrsg.) (2015): Ganztagschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung, S. 45.
- 144** Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bielefeld, S.191.
- 145** Rat für Kulturelle Bildung (2015): Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont2015, Essen.
- 146** So führen zwar fast alle Bundesländer Erhebungen durch, um den Anteil des Unterrichtsausfalls über alle Fächer und Schultypen hinweg zu ermitteln, jedoch können selbst auf Anfrage hierzu keine spezifischen Aussagen getroffen werden. In: Rat für Kulturelle Bildung (2014): Schön, dass ihr da seid. Kulturelle Bildung: Teilhabe und Zugänge. Essen, S. 75.
- 147** Statistische Ämter des Bundes und der Länder: Bildung- Schüler/innen an allgemeinbildenden Schulen, online verfügbar unter: http://www.statistikportal.de/Statistik-Portal/de_jb04_jahrtab25sch.asp (letzter Zugriff: 18.01.2017).
- 148** Niedersächsischer Landtag (2015): Antwort auf eine Kleine schriftliche Anfrage, Drucksache 17 / 3400, Lehrerversorgung in musisch-künstlerischen Fächern, online verfügbar unter: https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiW3IK-fkszRAhXEuBQKHQCICVoQFggjMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.landtag-niedersachsen.de%2Fdrucksachen%2Fdrucksachen_17_5000%2F3001-3500%2F17-3400.pdf&usq=AFQ-jCNFxfkxMoZAIbusdSeaFXppkbEWjg&cad=rja (letzter Zugriff: 18.01.2017).
- 149** Dies meint allgemeinbildende Schulen ohne Förderschulen, Abendgymnasien und Kollegs.
- 150** Alle Angaben dieses Abschnitts sind entnommen: Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2015): Kleine Anfrage der Abgeordneten Cornelia Falken, Fraktion DIE LINKE Drs.-Nr.: 6/558 Thema: Absicherung des Kunstunterrichts in den Schuljahren 2012/2013 und 2013/2014, Anlage 1–2. Und: Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2015): Kleine Anfrage der Abgeordneten Cornelia Falken, Fraktion DIE LINKE Drs.-Nr.: 6/557 Thema: Absicherung des Musikunterrichts in den Schuljahren 2012/2013 und 2013/2014, Anlage 1–2.
- 151** Nur an berufsbildenden Schulen wird Musik etwas häufiger fachfremd unterrichtet als Kunst (48,9 Prozent zu 46,3 Prozent fachfremdem Unterricht im Fach Kunst). Landtag Rheinland-Pfalz (2015): Drucksache 16/6046 Antwort des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur auf die Große Anfrage der Fraktion der CDU – Drucksache 16/5831 – Fachfremder Unterricht, S.55–58.
- 152** Eigene Berechnung
- 153** Während Kunstunterricht an Realschulen zu 27,1 Prozent fachfremd erteilt wird, sind es an Gymnasien nur 2,9 Prozent fachfremder Unterricht. Landtag Rheinland-Pfalz (2015): Drucksache 16/6046 Antwort des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur auf die Große Anfrage der Fraktion der CDU – Drucksache 16/5831 – Fachfremder Unterricht, S.55–58.
- 154** Weishaupt, Horst (2016): Lehrerversorgung für den Unterricht in Kunsterziehung und Musik. Situation und Perspektiven an hessischen Schulen. In: Schulverwaltung. Ausgabe Hessen und Rheinland-Pfalz, Nr. 21/2016 Heft 9, S. 240–244.
- 155** Landtag Brandenburg (2016): Kunstunterricht an Schulen im Land Brandenburg, Drucksache 6/3386, S. 3, online verfügbar unter: https://www.gruene-fraktion-brandenburg.de/fileadmin/ltf_brandenburg/Dokumente/Kleine_Anfragen/6_Wahlperiode/6_1349_KI_A_Kunstunterricht_an_Schulen_im_Land_Brandenburg.pdf (letzter Zugriff: 20.01.2017).
- 156** Landtag Brandenburg (2015): Musikalische Bildung, Drucksache 6/2388. Im Wortlaut online verfügbar unter: <https://kleineanfragen.de/brandenburg/6/2388-musikalische-bildung.txt> (letzter Zugriff: 20.01.2017).
- 157** Landtag Brandenburg (2016): Kunstunterricht an Schulen im Land Brandenburg, Drucksache 6/3386, S. 5, online verfügbar unter: https://www.gruene-fraktion-brandenburg.de/fileadmin/ltf_brandenburg/Dokumente/Kleine_Anfragen/6_Wahlperiode/6_1349_KI_A_Kunstunterricht_an_Schulen_im_Land_Brandenburg.pdf (letzter Zugriff: 20.01.2017).
- 158** Zum Stichprobendesign der Studie siehe: Weishaupt, Horst/Scherer, Rosa/Tarazona, Mareike u. a. (2013): Zur Situation kultureller Bildung an Schulen. Ergebnisse einer Schulleitungsbefragung 2011, Frankfurt am Main, S.14–17.
- 159** Ebd., S. 43.
- 160** In Bezug auf die Zufriedenheit mit der Sachausstattung sollten die Schulen angeben, ob die Ausstattung mit Musikinstrumenten, Sachmitteln für den Kunstunterricht, Noten und anderen Unterrichtsmitteln in den künstlerischen Fächern ausreichend ist, um den Unterricht interessant und abwechslungsreich zu gestalten.
- 161** Keuchel, Susanne / Zentrum für Kulturforschung (2013): Mapping Kulturelle Bildung, Stiftung Mercator (Hrsg.), Essen, online verfügbar unter: https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Keuchel_mapping_kulturelle-bildung.pdf (letzter Zugriff: 20.01.2017).
- 162** In der VdM-Statistik sind die Elternbeiträge beispielsweise ausgewiesen.
- 163** Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bielefeld, S.198.
- 164** Folgende Gespräche wurden geführt: Matthias Pannes vom Verband deutscher Musikschulen, Margret Staal von der Bundesvereinigung Soziokultureller Zentren, Peter Kamp vom Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen, Dr. Eva Bürgermeister vom Kinder- und Jugendfilmzentrum, Stefan Fischer-Fels von der ASSITEJ Deutschland, Mario Müller vom Bundesverband der freien Musikschulen, Sascha Rex vom Deutschen Volkshochschul-Verband, Barbara Lison und Julia Rittel vom Deutschen Bibliotheksverband und Catalina Rojas-Hauser vom Bundesverband Tanz in Schule.
- 165** Datengrundlage: 104 Mitgliedsstädte des Deutschen Städtetages. Besetzung der Klassen nach Stadtgröße siehe: Horizont 2016. Eine Befragung der unmittelbaren Mitgliedsstädte der Deutschen Städtetages zur Finanzierung und Organisation Kultureller Bildung, Essen, S. 15.
- 166** Die in diesem Abschnitt angegebenen Prozentwerte sind auf volle Beträge gerundet.
- 167** Wert des Rangkorrelationskoeffizienten nach Spearman: $Rho = 0.204$, $p < 0.05$.
- 168** $Rho = 0.269$, $p < 0.01$.
- 169** 6, 4 und 0 Prozent der Städte nannten sie als Finanzierungsquelle von hoher Relevanz.
- 170** Vgl. Richter, Reinhart (2012): Aktuelle Herausforderungen für die kulturelle Bildung in ländlichen Räumen, online verfügbar unter: http://kulturellebildung-nrw.de/cms/upload/pdf/Vortrag_Richter_Kurzfassung.pdf (letzter Zugriff: 20.01.2017).

- 171** Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (2005): Raumordnungsbericht 2005.
- 172** Spohr, Michèle: Das Verhältnis von Infrastrukturen und Dörflichkeit. Welches Verständnis von Sozietät wohnt räumlich-fixierten Infrastrukturen inne? In: Vogt, Matthias Theodor / Zimmermann, Olaf (Hrsg.) (2013): Verödung? Kulturpolitische Gegenstrategien. Edition kulturelle Infrastruktur, Görlitz, Berlin.
- 173** TRAFO-Modelle für Kultur im Wandel ist eine Initiative der Kulturstiftung des Bundes, die von 2016 bis 2020 Kultureinrichtungen in vier Modellregionen unterstützt.
- 174** Institut für Kulturpolitik (Hrsg.) (2015): Förderpotenziale für die kulturelle Infrastruktur sowie für kulturelle Aktivitäten in ländlichen Räumen. Eine Bestandsaufnahme, S. 50.
- 175** Ebd., S. 49.
- 176** Das Forschungsprojekt „BildungsLandschaft Oberfranken (BiLO)“ ist am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V., einem An-Institut der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, angesiedelt. Das Projekt startete im Januar 2014 mit einer Laufzeit von fünf Jahren.
- 177** Priem, Maximilian / Schupp, Jürgen (2015): Die Nutzung des Kulturangebots in Deutschland. In: DIW Wochenbericht 20, S. 487.
- 178** Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2016): Evaluation zur bundesweiten Inanspruchnahme und Umsetzung der Leistungen für Bildung und Teilhabe, Schlussbericht, Göttingen, Nürnberg, S. 75.
- 179** Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bielefeld, S. 321. Oder Keuchel, Susanne/Larue, Dominic (2012): Das 2. Jugend-Kultur-Barometer. „Zwischen Xavier Naidoo und Stefan Raab ...“, Köln.
- 180** Rat für Kulturelle Bildung fordert BuT-Reform, online verfügbar unter: http://www.rat-kulturelle-bildung.de/index.php?id=39&tx_news_pi1%5Bnews%5D=123&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=78149a4503903bf4a03b6fa5d01ac95f (letzter Zugriff: 18.01.2017).
- 181** Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2016): Evaluation zur bundesweiten Inanspruchnahme und Umsetzung der Leistungen für Bildung und Teilhabe, Schlussbericht, Göttingen, Nürnberg, S. 251 und 253.
- 182** Ebd. S. 254. Das BSG stellte in einem Urteil vom 10.09.2013 fest, dass Kosten für Angebote in schulischer Verantwortung nicht aus BuT-Leistungen übernommen werden, weil der Gesetzgeber nur auf außerschulische Angebote gezielt habe (vgl. BSG, 10.09.2013, B 4 AS 12/13 R: Rn 23f.); „Die Deckung von Bedarfen für den Schulunterricht, die der Durchführung des Unterrichts selber dienen“, liegt nach Ansicht des BSG „in der Verantwortung der Schule und darf von den Schulen oder Schulträgern nicht auf das Grundsicherungssystem abgewälzt werden. Dies gilt auch für die Leihgebühren für ein Musikinstrument, das zum Besuch des musischen Zweigs einer Schule genutzt werden muss (ebd.: Rn 27)].“
- 183** Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2015): Beschäftigte in Kultur und Kulturwirtschaft, Sonderauswertung aus dem Mikrozensus, Wiesbaden, S. 7.
- 184** Deutscher Kulturrat (2016): Frauen in Kultur und Medien, S. 158.
- 185** Die Datengrundlage des Mikrozensus ist eine jährliche Befragung von 1 Prozent aller Haushalte. Die Angaben beziehen sich auf alle Personen ab 15 Jahre, die mindestens eine Stunde pro Woche einen als überwiegend kulturell relevant klassifizierten Beruf ausüben. Siehe: Ebd., S. 9–15.
- 186** Gemeint sind hier Musik-, Kunst- und Theaterpädagogen sowie (Fremd-) Sprachenlehrer.
- 187** Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2015): Beschäftigte in Kultur und Kulturwirtschaft, Sonderauswertung aus dem Mikrozensus, Wiesbaden, S. 16.
- 188** Ebd., S. 12–26.
- 189** Vgl. Ebd., S. 29.
- 190** Das Jahresnettoeinkommen in Deutschland betrug 2015 nach Berechnungen des Sozio-ökonomischen Panels, SOEPv32; und Berechnungen des DIW Berlin 20 496 €.
- 191** Schulz, Gabriele / Ries, Carolin / Zimmerman, Olaf (2016): Frauen in Kultur und Medien. Ein Überblick über aktuelle Tendenzen, Entwicklungen und Lösungsvorschläge, Deutscher Kulturrat (Hrsg.), Berlin, S. 215.
- 192** Ebd., S. 209.
- 193** Ebd., S. 165.
- 194** Bossen, Anja (2012): Einkommenssituation und Arbeitsbedingungen von Musikschullehrkräften und Privatmusiklehrern 2012. Ergebnisse der Umfrage der Fachgruppe Musik der ver.di von März 2012 – Mai 2012, ver.di Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (Hrsg.), Frankfurt, S. 5.
- 195** Priller, Eckhard (2016): Die Wirtschaftliche und soziale Situation Bildender Künstlerinnen und Künstler 2016. Expertise zur Umfrage des Bundesverbands Bildender Künstlerinnen und Künstler (Hrsg.), Berlin.
- 196** Norz, Maximilian (2016): „Faire Arbeitsbedingungen in den Darstellenden Künsten und der Musik?! Eine Untersuchung zu Arbeitsbedingungen, Missständen sowie Vorschlägen, die zu besseren Arbeitsbedingungen beitragen können, Study, Hans Böckler Stiftung (Hrsg.), Düsseldorf, S. 21.
- 197** Wößmann, Ludger/Piopiunik, Marc (2009): Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum, Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), S. 50, online verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_30242_31113_2.pdf (letzter Zugriff: 18.01.2017).
- 198** Sie führten auf, welches Volkseinkommen der Volkswirtschaft und welches Innovationspotenzial durch unzureichende Finanzierung der Bildung insgesamt verloren gehen. Mehr noch: Das erhebliche Ausmaß der Folgekosten sollte die Dringlichkeit verdeutlichen, das Bildungssystem zu reformieren und dafür in finanzieller Hinsicht ein festes Fundament zu geben.
- 199** Ständige Konferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Ganztagschulen in Deutschland (Bericht der Kultusministerkonferenz vom 03.12.2015), S.4, online verfügbar unter: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/352-KMK-TOP-009-Ganztagsschulbericht.pdf> (letzter Zugriff: 25.01.2017).
- 200** Ebd., S. 4.
- 201** Eisnach, Kristina (2011): Ganztagschulentwicklung in einer kommunalen Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen von Unterstützungsstrukturen, Wiesbaden.
- 202** Die Argumentation bezieht sich auf die bisher vorherrschende Form des öffentlichen Schulwesens, mit Landesverantwortung für Inhalte und Lehrpersonal, und kommunaler Verantwortung für den Sachaufwand. Auf den z. B. in Bayern durchaus verbreiteten Sonderfall des kommunalen Schulwesens kann an dieser Stelle ebenso wenig eingegangen werden wie auf die Situation der Privatschulen. Beides würde umfangreiche eigene Darstellungen erfordern.
- 203** Hans-Heinrich Grosse-Brockhoff, Vorsitzender der Jury „Kultur macht stark“ im Interview mit Norbert Sievers: „Aber entscheidend ist doch, dass hier erstmals der Bund mit 230 Millionen Euro mehr Geld als alle Bundesländer zusammen dafür in die Hand genommen hat, um Kinder und Jugendliche aus allen Schichten der Gesellschaft mit Kunst und Kultur in Berührung zu bringen!“ Zitiert nach: Zimmermann, Olaf / Geissler, Theo (Hrsg.) (2014): Politik & Kultur Dossier „Kultur macht stark“, Berlin, S. 22.
- 204** Precht, Peter/Burkard, Franz-Peter (Hrsg.) (1999): Metzler-Philosophie-Lexikon. Begriffe und Definitionen, Stuttgart, S. 624.
- 205** Neben den positiven, optimistischen Utopien hat es immer auch negative, pessimistische Varianten der Zukunftsvorstellungen gegeben; heute werde diese als Dystopien bezeichnet.
- 206** Schiller, Friedrich (1965): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, Stuttgart.
- 207** Wie beispielsweise die Kunsterzieherbewegung, die die harmonische Ausrichtung des Menschen im Blick hatte.
- 208** Bloch, Ernst (1959): Das Prinzip Hoffnung, Frankfurt am Main.
- 209** Bilstein, Johannes (2014): Ästhetische – musische – kulturelle Bildung – Was kann sie bewirken? Vortrag im Rahmen des Torgesprächs im Max Liebermann Haus am 11. September 2014 in Berlin.
- 210** Es ist als Ergebnis langer und mit zum Teil großen Opfern verbundener Kämpfe erst in der Weimarer Republik konsequent verwirklicht worden.

- 211** Comenius, Johann Amos (2008¹⁰): Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren, Stuttgart. Hrsg. und Übersetzung von Andreas Flitner. (Original 1657)
- 212** Friedman, Milton (1995): Public Schools. Make Them Private, Cato Institute Briefing Paper No. 23, online verfügbar unter: <https://object.cato.org/sites/cato.org/files/pubs/pdf/bp023.pdf> (letzter Zugriff: 20.01.2017). Osterwalder, Fritz (2003): Milton Friedmans Konzept eines „truly free-market educational system“ im Kontext des Neoliberalismus. In: Mangold, Max / Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Demokratie, Bildung und Markt, Bern, S. 45–70.
- 213** West, Edwin G. (1997): Education Vouchers in Principle and Practice. A Survey, The World Bank research observer, Bd. 12 Nr. 1, S. 83–103; Mangold, Max / Oelkers, Jürgen / Rhyn, Heinz (1998): Die Finanzierung des Bildungswesens durch Bildungsgutscheine, Modelle und Erfahrungen, Kurzfassung, Bern.
- 214** Caruso, Marcelo (2009): Experimentierfeld einer neuen Regierbarkeit. Die Einführung von Bildungsgutscheinen in Chile und der Aufstieg von Bildungsexperten. In: Zeitschrift für Pädagogik 55, 1, S. 97–112.
- 215** Ingrid Lohmann (2001): After Neoliberalism. Können nationalstaatliche Bildungssysteme den ‚freien Markt‘ überleben? In: Ingrid Lohmann / Rainer Rilling (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen, S. 89–107.
- 216** Rat für Kulturelle Bildung (2014): Schön, dass ihr da seid. Kulturelle Bildung. Teilhabe und Zugänge, Essen, S. 65.
- 217** Deutscher Städtetag (Hrsg.) (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages, S. 2.
- 218** Mack, Wolfgang (2008): Bildungslandschaften. In: Coelen, Thomas / Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagschule. Das Handbuch, S. 742.
- 219** Vgl. Ebd., S. 741.
- 220** Deutscher Städtetag (Hrsg.) (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages.
- 221** Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2007): Kultur in Deutschland. Schlussbericht der Enquete-Kommission Kultur in Deutschland, Drucksache 16/7000, S. 85.
- 222** Scheytt, Oliver (2008): Kulturstaat Deutschland. Plädoyer für eine aktivierende Kulturpolitik. transcript Verlag Bielefeld, S. 70.
- 223** Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2007): Kultur in Deutschland. Schlussbericht der Enquete-Kommission Kultur in Deutschland, Drucksache 16/7000, S. 84.
- 224** Für die Verbände wurden Gespräche geführt mit: Matthias Pannes vom Verband deutscher Musikschulen, Margret Staal von der Bundesvereinigung Soziokultureller Zentren, Peter Kamp vom Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen, Dr. Eva Bürgermeister vom Kinder- und Jugendfilmzentrum, Stefan Fischer-Fels von der ASSITEJ Deutschland, Mario Müller vom Bundesverband der freien Musikschulen, Sascha Rex vom Deutschen Volkshochschul-Verband, Barbara Lison und Frau Rittel vom Deutschen Bibliotheksverband und Catalina Rojas-Hauser vom Bundesverband Tanz in Schule.
- 225** Verband deutscher Musikschulen (2015) (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch der Musikschulen in Deutschland, Dokumentation S. 10. Hamburg, Bremen, Berlin wurden bei der Berechnung aufgrund ihrer Stadtstaatlichkeit nicht berücksichtigt.
- 226** Ebd., S. 29.
- 227** Knubben, Thomas / Schneidewind, Petra (Hrsg.) (2007): Zukunft für Musikschulen. Herausforderungen und Perspektiven der Zukunftssicherung der öffentlichen Musikschulen, Bielefeld, S. 8.
- 228** Erhebung aus dem Jahr 2014.
- 229** Verband deutscher Musikschulen (2015) (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch der Musikschulen in Deutschland, Dokumentation, S. 37. Hamburg, Bremen, Berlin wurden bei der Berechnung aufgrund ihrer Stadtstaatlichkeit nicht berücksichtigt.
- 230** Knubben, Thomas / Schneidewind, Petra (Hrsg.) (2007): Zukunft für Musikschulen: Herausforderungen und Perspektiven der Zukunftssicherung der öffentlichen Musikschulen, Bielefeld, S. 8.
- 231** Ebd., S. 8.
- 232** Verband deutscher Musikschulen (2015) (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch der Musikschulen in Deutschland, Dokumentation S. 30.
- 233** Schulz, Gabriele / Ries, Carolin / Zimmerman, Olaf (2016): Frauen in Kultur und Medien. Ein Überblick über aktuelle Tendenzen, Entwicklungen und Lösungsvorschläge, Deutscher Kulturrat (Hrsg.), Berlin.
- 234** Bundesverband der freien Musikschulen (2016) Online im Internet: <http://www.freie-musikschulen.de/bundesverband-der-freien-musikschulen/mitgliedschaft/zertifizierung/> (letzter Zugriff: 18.01.2017).
- 235** z. B. durch allgemeine Steuerbegünstigungen für gemeinnützige Zwecke.
- 236** Huntemann, Hella / Reichart, Elisabeth (2016): Volkshochschul-Statistik. 54. Folge. Arbeitsjahr 2015, S. 2–3, online verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/2016-volkshochschule-statistik-01.pdf> (letzter Zugriff: 20.01.2017).
- 237** z. B. der EU und des Bundes oder aus SGB.
- 238** Huntemann, Hella / Reichart, Elisabeth (2016): Volkshochschul-Statistik. 54. Folge. Arbeitsjahr 2015, S. 6, online verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/2016-volkshochschule-statistik-01.pdf> (letzter Zugriff: 20.01.2017).
- 239** Mit Ausnahme von Hessen, die eine Anhebung der Grundförderung der Landeseinrichtungen planen, sind diesbezüglich eher wenige positive Beispiele aus den Ländern zu nennen.
- 240** Huntemann, Hella / Reichart, Elisabeth (2016): Volkshochschul-Statistik. 54. Folge. Arbeitsjahr 2015, S. 4, online verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/2016-volkshochschule-statistik-01.pdf> (letzter Zugriff: 20.01.2017).
- 241** Bundesvereinigung Soziokultureller Zentren e. V. (Hrsg.) (2015): Was zählt!? Soziokulturelle Zentren in Zahlen 2015, S. 11.
- 242** Ebd., S. 18.
- 243** Ebd., S. 22.
- 244** Kamp, Peter / Nierstheimer, Julia (2013): Alle Künste unter einem Dach. Jugendkunstschule als konzeptioneller Rahmen, Kulturelle Bildung Online (Hrsg.), online verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/alle-kuenste-unter-einem-dach-jugendkunstschule-konzeptioneller-rahmen> (letzter Zugriff: 20.01.2017).
- 245** Rauschenbach, Thomas / Christ, Bettina / Galuske, Michael (1994): Die MitarbeiterInnen in der Kinder- und Jugendkulturarbeit. In: Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Expertise zum Projekt „Kinder- und Jugendkulturarbeit in Nordrhein-Westfalen. Bestandsaufnahme – Perspektiven – Empfehlungen“, Unna, S. 80f.
- 246** Vgl. Taube, Gerd (2012): Kinder- und Jugendtheater heute – Eine Einführung. In: Deutscher Bühnenverein Bundesverband der Theater und Orchester (Hrsg.): Kinder und Jugendtheater im Wandel, Köln, S. 7–8.
- 247** Beispielsweise 1 Euro am Thüringer Landestheater Rudolstadt und 85 Euro in Friedrichstadtpalast Berlin. Siehe: Deutscher Bühnenverein Bundesverband der Theater und Orchester (Hrsg.) (2015): Theaterstatistik 2014/2015. Die wichtigsten Wirtschaftsdaten der Theater, Orchester und Festspiele, 50. Ausgabe, Köln, S. 178–187.
- 248** Deutscher Bibliotheksverband (Hrsg.) (2016): Bericht zur Lage der Bibliotheken 2016/2017, online verfügbar unter: https://issuu.com/bibverband/docs/dbv_bericht_2016_final (letzter Zugriff: 20.01.2017).
- 249** Steigerung der Besucherzahlen von 5,9 Prozent und Steigerung der Entleihungen um 20,4 Prozent im Zeitraum von 2000 bis 2014 gemäß Deutscher Bibliotheksstatistik.
- 250** Ebd., eigene Berechnungen (94 398 142 Entleihungen für Kinder- und Jugendliteratur, 2015)

Die Experten im Rat für Kulturelle Bildung

Die Expertinnen und Experten im Rat für Kulturelle Bildung wurden unter beratender Begleitung einer unabhängigen Findungskommission von der die beteiligten Stiftungen repräsentierenden Mitgliederversammlung des Vereins „Rat für Kulturelle Bildung e. V.“ für bis zu drei Jahre berufen; eine Wiederberufung für bis zu drei Jahre ist möglich. Die Ratsmitglieder repräsentieren keine Verbände, Institutionen, Parteien oder Konfessionen und sind auch gegenüber dem Verein unabhängig und an keine Weisungen gebunden.



PROFESSOR DR. ECKART LIEBAU

Vorsitzender

UNESCO-Chair in Arts and Culture in Education,
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg



PROFESSOR DR. HOLGER NOLTZE

Sprecher

Professor für Musik und Medien, Technische Universität
Dortmund, Journalist, Autor



PROFESSOR DR. JOHANNES BILSTEIN

Professor für Pädagogik an der Kunstakademie Düsseldorf



PROFESSORIN DANICA DAKIĆ

Künstlerin

Professorin des Masterstudiengangs „Kunst im öffentlichen Raum und neue künstlerische Strategien“, Bauhaus-Universität Weimar



DR. FLORIAN HÖLLERER

Leiter Literarisches Colloquium Berlin e. V.
Honorarprofessor am Institut für Literaturwissenschaft der
Universität Stuttgart



PROFESSORIN DR. ANTJE KLINGE

Professorin für Sportpädagogik und Sportdidaktik an der
Fakultät für Sportwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum



SHERMIN LANGHOFF

Intendantin des Maxim-Gorki-Theaters, Berlin



PROFESSORIN DR. VANESSA-ISABELLE REINWAND-WEISS

Direktorin der Bundesakademie für Kulturelle Bildung
Wolfenbüttel, Professorin für Kulturelle Bildung, Universität
Hildesheim



PROFESSOR I. R. DR. CHRISTIAN RITTELMAYER

Professor für Erziehungswissenschaft,
Georg-August-Universität Göttingen (bis 2003)



PROFESSORIN DIEMUT SCHILLING

Künstlerin

Professorin für Zeichnung und Druckgrafik,
Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft



PROFESSOR DR. JÜRGEN SCHUPP

Direktor der Infrastruktureinrichtung Sozio-oekonomisches Panel (SOEP) am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW Berlin) und Professor für Soziologie am Institut für Soziologie der FU Berlin

Stiftungsverbund

Der Verein „Rat für Kulturelle Bildung e.V.“ mit Geschäftsstelle in Essen wird von einem Stiftungsverbund getragen, dem sieben Stiftungen angehören: ALTANA Kulturstiftung, Bertelsmann Stiftung, Deutsche Bank Stiftung, Karl Schlecht Stiftung, PwC-Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator. Die Stiftungen verbindet die Wertschätzung von ästhetischen Erfahrungen sowie künstlerischen Arbeits- und Ausdrucksformen als unverzichtbarem Teil von Bildung. Der Zusammenschluss zu einer Allianz für die Kulturelle Bildung ermöglicht es den Stiftungen, gemeinsam starke Impulse für die Weiterentwicklung und Verankerung dieses Teils von Bildung in unserer Gesellschaft zu geben.

Seine gemeinnützigen Zwecke verwirklicht der Stiftungsverbund derzeit auf zwei Ebenen:

DISKURSPOLITIK

Der elf Mitglieder umfassende unabhängige Expertenrat „Rat für Kulturelle Bildung“ wirkt mit seinen Denkschriften und Analysen theoriebildend und gibt wissenschaftlich begründete Qualitätsimpulse zur Ausgestaltung und Förderung von Kultureller Bildung in die Politik, Praxis und Forschung, aber auch in den Stiftungsverbund.

FORSCHUNG

Der „Forschungsfonds Kulturelle Bildung. Studien zu den Wirkungen Kultureller Bildung“, gefördert durch die Stiftung Mercator, treibt die Wirkungsforschung voran. Die sechs geförderten Projekte überprüfen Grundannahmen und untersuchen die Effekte Kultureller Bildung.

Die „Machbarkeitsstudie Qualitätsinstitut Kulturelle Bildung“, gefördert durch die Stiftung Mercator, untersucht, ob und wie die Entwicklung von Qualität in der Kulturellen Bildung durch Unterstützungsstrukturen gefördert werden kann, die Forschung, Entwicklung von Materialien und Fortbildung von Multiplikatoren als Aufgabe haben.

ALTANA KULTUR STIFTUNG BILDUNG KUNST & NATUR

Die **ALTANA Kulturstiftung** entwickelt seit ihrer Gründung 2007 Bildungsaktivitäten mit dem Themenschwerpunkt „Kunst und Natur“. Das interdisziplinäre Angebot richtet sich an Kinder und Jugendliche inner- und außerhalb des schulischen Rahmens. Eines der Grundprinzipien des Bildungsengagements ist die authentische Begegnung mit der Kunst, den Künstlern und der Natur. Mit dem KulturTagJahr führt die ALTANA Kulturstiftung ein erfolgreiches Format kultureller Bildung durch, das Kindern aller Altersstufen und Schultypen über ein Jahr hinweg kreatives Denken und Handeln vermitteln will. Zur Professionalisierung von Lehrern und Künstlern für nachhaltige Schulentwicklung initiierte die ALTANA Kulturstiftung in Kooperation mit der Universität Marburg den Weiterbildungsmaster „Kulturelle Bildung an Schulen!“. Die ALTANA Kulturstiftung zeigt im stiftungseigenen Museum Sinclair-Haus Wechselaus-

stellungen zur Kunst des 20. und 21. Jahrhunderts. Die Kunstsammlung „An die Natur“ umfasst weit mehr als 600 Werke zeitgenössischer internationaler Kunst zum Thema „Natur“. Die Aktivitäten der ALTANA Kulturstiftung werden von der Unternehmerin Susanne Klatten gefördert und getragen.

www.altana-kulturstiftung.de

Die **Bertelsmann Stiftung** engagiert sich in den Bereichen Bildung, Wirtschaft und Soziales, Gesundheit sowie Internationale Verständigung und fördert das friedliche Miteinander der Kulturen. In ihren Projekten setzt sich die Stiftung für mehr Teilhabe an kultureller Bildung ein. Sie entwickelt Konzepte für die Verankerung musikalischer Bildung in Bildungsinstitutionen sowie für die Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte. Mit dem internationalen Gesangswettbewerb „Neue Stimmen“ sowie damit verbundenen Weiterbildungsangeboten eröffnet die Bertelsmann Stiftung dem Gesangsnachwuchs weltweit nachhaltige Perspektiven. Die Bertelsmann Stiftung arbeitet operativ und ist unabhängig vom Unternehmen Bertelsmann SE sowie parteipolitisch neutral.

www.bertelsmann-stiftung.de

Die **Deutsche Bank Stiftung** zielt mit Ihren Aktivitäten auf die Entwicklung und nachhaltige Stärkung von Potentialen insbesondere junger Menschen. Sie initiiert und unterstützt Projekte, die diesen neue Erfahrungsräume eröffnen und sie dazu befähigen, ihre individuellen Begabungen zu entfalten. Ebenso ermutigt sie den künstlerischen Nachwuchs, neue Wege auszuprobieren und professionelle Fähigkeiten weiter auszubauen. Sie trägt mit zahlreichen Projekten zur Integration von Immigranten bei und stärkt die Chancengerechtigkeit für benachteiligte Gesellschaftsgruppen. Nicht zuletzt engagiert sich die Deutsche Bank Stiftung für eine lebendige Kulturlandschaft und macht sie einer breiten Öffentlichkeit zugänglich.

www.deutsche-bank-stiftung.de

Die **Karl Schlecht Stiftung** ist eine gemeinnützige Stiftung mit Fokus auf „Good Leadership“. Ihre Leitidee ist die Verbesserung von Führung in Business, Gesellschaft und Politik durch humanistische Werte. Vor diesem Hintergrund unterstützt sie Projekte der Wissenschaft und Bildung, die zur wertorientierten Persönlichkeitsentwicklung von jungen Menschen und angehenden Führungskräften beitragen. Sie fördert rund 80 Fremdprojekte sowie eigene Projekte mit jährlich 6–8 Millionen Euro. Die Karl Schlecht Stiftung mit Sitz in Aichtal und einem Büro in Berlin wurde im Oktober 1998 von Dipl.-Ing. Karl Schlecht gegründet. Der Stifter ist Gründer des Betonpumpenherstellers Putzmeister.

www.karlschlechtstiftung.de

Die **PwC-Stiftung Jugend – Bildung – Kultur** fördert bundesweit Projekte der ästhetischen Kulturbildung im Bereich der darstellenden und bildenden Kunst, der Musik und der Literatur sowie der Neuen Medien und der wertorientierten Wirtschaftsbildung für Kinder und Jugendliche. Die Stiftung ist eine Initiative der Führungskräfte von PwC Deutschland und wurde im Jahr 2002 gegründet. Sie unterstreicht, dass Verantwortung von Unternehmen

BertelsmannStiftung



Deutsche Bank Stiftung



Karl Schlecht
Stiftung

PwC-Stiftung Jugend • Bildung • Kultur

und ihren Führungskräften heute weit über den rein wirtschaftlichen Erfolg hinausreicht. Unter dem Dach des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft wurden bisher mit insgesamt rund 12 Millionen Euro über 400 Jugend- und Bildungsprojekte gefördert. Dadurch konnten junge Menschen aktiv an Kunst und Kultur herangeführt und kulturelle Inhalte in der Bildung verankert werden. Die Beiträge, die der unabhängige Rat für Kulturelle Bildung zur Bildungsdebatte leistet, fließen inhaltlich in die Arbeit der Stiftung ein. Neben der Förderung von Projekten initiiert die PwC-Stiftung zusammen mit erfahrenen Kooperationspartnern aus dem Bildungsbereich eigene Programme. Dazu gehören die Kultur.Forscher!, die Klang.Forscher! und die Wirtschafts.Forscher!, die das Forschende Lernen im Schulalltag unterstützen.

www.pwc-stiftung.de

Robert Bosch Stiftung

Die Robert Bosch Stiftung gehört zu den großen, unternehmensverbundenen Stiftungen in Europa. In ihrer gemeinnützigen Arbeit greift sie gesellschaftliche Themen frühzeitig auf und erarbeitet exemplarische Lösungen. Dazu entwickelt sie eigene Projekte und führt sie durch. Außerdem fördert sie Initiativen Dritter, die zu ihren Zielen passen.

Die Robert Bosch Stiftung ist auf den Gebieten Gesundheit, Wissenschaft, Gesellschaft, Bildung und Völkerverständigung tätig.

In den kommenden Jahren wird sie darüber hinaus ihre Aktivitäten verstärkt auf drei Schwerpunkte ausrichten:

- Migration, Integration und Teilhabe
- Gesellschaftlicher Zusammenhalt in Deutschland und Europa
- Zukunftsfähige Lebensräume

Seit ihrer Gründung 1964 hat die Robert Bosch Stiftung mehr als 1,4 Milliarden Euro für ihre gemeinnützige Arbeit ausgegeben.

www.bosch-stiftung.de

STIFTUNG MERCATOR

Die Stiftung Mercator ist eine private, unabhängige Stiftung. Sie strebt mit ihrer Arbeit eine Gesellschaft an, die sich durch Weltoffenheit, Solidarität und Chancengleichheit auszeichnet. Dabei konzentriert sie sich darauf, Europa zu stärken, den Bildungserfolg benachteiligter Kinder und Jugendlicher insbesondere mit Migrationshintergrund zu erhöhen, Qualität und Wirkung kultureller Bildung zu verbessern, Klimaschutz voranzutreiben und Wissenschaft zu fördern. Die Stiftung Mercator steht für die Verbindung von wissenschaftlicher Expertise und praktischer Projekterfahrung. Als eine führende Stiftung in Deutschland ist sie national wie international tätig. Dem Ruhrgebiet, der Heimat der Stifterfamilie und dem Sitz der Stiftung, fühlt sie sich besonders verpflichtet.

www.stiftung-mercator.de

Die Geschäftsstelle

MARGRIT LICHTSCHLAG

Geschäftsführendes Vorstandsmitglied
(*zurzeit in Elternzeit*)

BETTINA MÜNZBERG

Geschäftsführendes Vorstandsmitglied

SONJA MELDAU-STAGGE

Assistentin des geschäftsführenden Vorstandsmitglieds

FRANK JEBE

Wissenschaftlicher Referent

SEBASTIAN KONIETZKO

Wissenschaftlicher Referent

CLAUDIA STEIGERWALD

Wissenschaftliche Referentin

DR. ANDREAS VAN HOOVEN

Kommunikationsmanager

STEPHANIE SEEGER

Praktikantin

Impressum

Herausgeber

Rat für Kulturelle Bildung e. V.
Huysenallee 78-80
45128 Essen
Tel.: 0049(0)201/89 94 35-0
Fax: 0049(0)201/89 94 35-20
info@rat-kulturelle-bildung.de
www.rat-kulturelle-bildung.de

Redaktion

Frank Jebe
Prof. Dr. Eckart Liebau
Prof. Dr. Holger Noltze
Stephanie Seegers

Gestaltung

PBLC Büro für visuelle Kommunikation
Zeiseweg 9
22765 Hamburg
www.pblcdsgn.de

Druck

Gilbert design druck werbetechnik GmbH
Witteringstraße 20-22
45130 Essen
www.gilbert.nrw

Bildnachweise:

S. 32: Jelica Dakić by Danica Dakić
S. 100: Diemut Schilling
S. 116: Dirk Pudwell
S. 117: Dirk Pudwell, Esra Rotthoff (Shermin Langhoff),
Phil Dera (Prof. Dr. Jürgen Schupp)

Auflage

2000 Stück

© Rat für Kulturelle Bildung e. V., Essen 2017

ISBN 978-3-00-055233-5

