



Hochschule Neubrandenburg  
University of Applied Sciences

# **Kulturelle Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe am Beispiel der Jugendkunstschule**

zur Erlangung des akademischen Grades Bachelor of Arts (B.A.)

vorgelegt von: Marie Lampe

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

Studiengang Soziale Arbeit

im Sommersemester 2020

Datum der Abgabe: 13. Juli 2020

Erstgutachterin: Frau Dr. Jutta Helm

Zweitgutachterin: Frau Dr. Matilde Heredia

URN-Nummer: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2020-0434-6

## Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b> .....	3
<b>1. Arbeitsfeld Kulturelle Bildung</b> .....	5
1.1. Begriffsdefinitionen.....	5
1.2. Akteure und Organisation von kultureller Bildung .....	8
1.3. Bedeutung der kulturellen Bildung für aktuelle Bildungsdebatten .....	10
<b>2. Das Arbeitsfeld Kinder- und Jugendhilfe</b> .....	13
2.1. Aufgaben, Ziele und Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe .....	13
2.2. Die Kinder- und Jugendarbeit.....	16
2.3. Bildungsauftrag in der Kinder- und Jugendhilfe.....	19
<b>3. Kulturelle Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe</b> .....	22
3.1. Das Spannungsverhältnis von Kunst, Kultur und Sozialer Arbeit.....	22
3.2. Künstlerische Interventionen in der Kinder- und Jugendhilfe .....	26
3.3. Ziele und Leitvorstellungen kultureller Bildung .....	32
3.3.1. Partizipation.....	34
3.3.2. Kreativität.....	35
3.3.3. Erwerb von Schlüsselkompetenzen .....	35
3.4. Die Jugendkunstschule .....	37
3.4.1. Struktur von Jugendkunstschulen.....	37
3.4.2. Inhalte, Arbeitsprinzipien und Leistungen.....	39
<b>4. Fazit</b> .....	42
<b>Quellenverzeichnis</b> .....	44
<b>Abkürzungsverzeichnis</b> .....	48
<b>Eidesstattliche Erklärung</b> .....	49

## Einleitung

Das Thema Bildung löst seit geraumer Zeit kontroverse Debatten aus. Besonders seit dem schlechten Abschneiden an der Pisa-Vergleichsstudie im Jahr 2000 ist klar, dass das Bildungssystem in Deutschland neue Ansätze braucht, um eine ganzheitliche Bildung für Kinder und Jugendliche zu gewährleisten. Die kulturelle Bildung spielt in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle und steht deshalb im Mittelpunkt dieser Arbeit. Die Agenda der UNESCO-Weltkonferenz 2010 betont deutlich, dass sie „als Grundlage einer ausgewogenen kreativen, kognitiven, emotionalen, ästhetischen und sozialen Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und lebenslangen Lernern begriffen werden muss.“<sup>1</sup> Es herrscht weitestgehend Einigkeit darüber, dass jedes Kind Zugang zu kulturellen Angeboten haben soll. Die Schulpflicht für junge Menschen macht die Schule damit zur ersten Anlaufstelle. Doch auch viele außerschulische und soziokulturelle Institutionen offerieren bereits ein breites Spektrum an kulturellen und künstlerischen Angeboten, was die Schule nicht zum alleinigen Träger von kultureller Bildung macht. Insbesondere die Kinder- und Jugendhilfe besitzt diesbezüglich einen Bildungsauftrag und kann in diesem Feld einen wichtigen Beitrag leisten. Durch ein Praktikum in der Jugendkunstschule „Junge Künste“ in Neubrandenburg konnte das Professionsverständnis von Sozialer Arbeit in dieser Hinsicht erweitert werden. Tagtäglich sind hier Kinder und Jugendliche bei gestalterischen Tätigkeiten anzutreffen. Dabei lässt sich feststellen, dass soziale und künstlerische Prozesse dicht beieinander liegen. Dadurch wuchs die persönliche Motivation, aufzuzeigen, dass Kunst und Kultur wichtige Handlungsfelder für die Soziale Arbeit darstellen.

Die vorliegende Arbeit folgt den Fragen, wie sich sozialpädagogische Handlungsansätze mit einer künstlerisch-kulturellen Praxis vereinen lassen und welche Relevanz ein sozialpädagogischer Zugang zur kulturellen Bildung in Hinblick auf eine multiprofessionelle Netzwerkarbeit hat. Dazu wird zunächst Kulturelle Bildung als Arbeitsfeld beleuchtet und der Versuch unternommen, die facettenreiche Bedeutung der Begriffe „ästhetisch und künstlerisch“ zu klären. Für die Frage, wie Kinder und Jugendlichen einen Zugang zu kultureller Bildung finden, ist es außerdem wichtig, einen Überblick zu den Akteuren und Organisationsformen in diesem Feld zu verschaffen. Auch die damit einhergehende Diskussion um die Wichtigkeit von kultureller Bildung in der aktuellen Bildungsdebatte wird im ersten Abschnitt der Arbeit bearbeitet.

Um die Funktion der Kinder- und Jugendhilfe in diesem Kontext zu untersuchen, folgt im zweiten Teil eine Auseinandersetzung mit diesem Arbeitsfeld. Es werden die wichtigsten Aufgaben und Ziele aufgegriffen. Insbesondere der Bereich der Kinder- und Jugendarbeit ist für die Gestaltung von Bildungsangeboten dabei relevant.

---

<sup>1</sup> Mies und Meis 2018, S. 19

Um zu untersuchen, inwiefern kulturelle Bildung Teil des Arbeitsfeldes sein kann, erfolgt eine Darstellung des Bildungsauftrages in der Kinder- und Jugendhilfe.

Im dritten Teil wird untersucht, welche Herausforderungen sich bei der Verknüpfung dieser beiden Arbeitsfelder ergeben. Dabei spielt das Verhältnis von Kunst und Sozialer Arbeit eine wichtige Rolle. Hier geht es um zwei Arbeitsfelder, welche ebenso viele Überschneidungen wie Gegensätzlichkeiten aufzeigen. Diese zu erkennen, ist die Voraussetzung dafür, überhaupt künstlerische Interventionen in der Kinder- und Jugendhilfe zu etablieren. Es folgen Beispiele für eine künstlerische Praxis in der Sozialen Arbeit sowie eine Beschäftigung mit den Leitvorstellungen und Arbeitsprinzipien einer kulturellen Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe. Des Weiteren soll am Beispiel der Jugendkunstschule gezeigt werden, wie sozialpädagogische und künstlerische Ansätze in einer Institution vereint werden. Die Konzeption und Angebotsformen geben einen Überblick über die Vorgehensweisen und Ziele in einer Jugendkunstschule. Dabei soll vor allem herauskristallisiert werden, inwiefern die Jugendkunstschule die Rolle eines ressortübergreifenden Netzwerkpartners einnehmen kann.

Für die Ausführungen dient die Literatur einschlägiger Expert\*innen auf dem Gebiet der kulturellen Bildung und Kinder- und Jugendhilfe sowie Berichte und Veröffentlichungen zuständiger politischer Gremien und Fachverbände. Ziel dieser Arbeit ist, die Bedeutung von kultureller Bildung für Kinder und Jugendliche hervorzuheben. Es soll gezeigt werden, wie die Handlungsansätze zweier Arbeitsfelder vereint werden können und Institutionen wie Jugendkunstschulen einen wichtigen Beitrag für eine ressortübergreifende Arbeit leisten.

# 1. Arbeitsfeld Kulturelle Bildung

## 1.1. Begriffsdefinitionen

Bei der Inhaltsbestimmung von kultureller Bildung ist es sinnvoll, sich mit den Begriffen „künstlerisch“ und „ästhetisch“ zu beschäftigen, die oft sogar synonym gebraucht werden. Der folgende Abschnitt soll klären, inwiefern die Begriffe voneinander abgrenzbar sind und welche Bedeutung ihnen in Bildungsprozessen zukommt.

Der Begriff Ästhetik bezieht sich auf die Wahrnehmung und die Sinne eines Menschen und insbesondere auf die Frage, wie Informationen aus der Umwelt ausgewählt, gefiltert und interpretiert werden. Ein Lernprozess findet dann statt, wenn die Wahrnehmung irritiert wird, Differenzenerfahrungen gemacht werden und somit der Erfahrungshorizont erweitert werden kann. Ästhetische Bildung und ästhetisches Handeln haben dabei einen experimentellen und ergebnisoffenen Charakter.<sup>2</sup> Wenn in dieser Arbeit von ästhetischen Handlungen oder Erfahrungen gesprochen wird, ist daher der individuelle und experimentelle Umgang von Kunst, Musik, Theater und anderen Darstellungsformen gemeint. Dabei kann zwischen dem rezeptiven und produktiven Umgang mit Kunstobjekten unterschieden werden. Ästhetische Erfahrungen entstehen demnach nicht nur durch Kunstwerke und deren Wirkung auf den Menschen, sondern auch da, wo etwas selbst gestaltet bzw. produziert wird. Sie können jedoch nicht nur auf Kunstverfahren reduziert werden, wodurch der Wesenskern schwer zu beschreiben bleibt. Eine endgültige Definition würde dem Charakter der Ästhetik aber ohnehin widersprechen.<sup>3</sup> Der Begriff „ästhetisch“ kann daher auch in dieser Arbeit meist nur als Oberbegriff für Erfahrungen der Sinnlichkeit und Wahrnehmung eingesetzt werden. Trotz der Unbestimmtheit des Begriffs sind ästhetische Erfahrungen wesentlicher Inhalt der kulturellen Bildung. Kunstwerke eignen sich durch ihre Interpretationsoffenheit besonders gut, um die Wahrnehmung zu schulen. Besonders Kinder sollen durch ästhetisches Lernen in ihrer Wissensbegierde, in der Auseinandersetzung mit der Umwelt und im Sammeln von Erfahrungen gestärkt werden.<sup>4</sup> Die Beschäftigung mit den Künsten und ästhetischen Gegenständen gehört somit zur Allgemeinbildung von Menschen, da sie sich nicht nur positiv auf die Kreativität und das Sozialverhalten eines Menschen auswirkt, sondern auch günstige Folgen für die psychische und physische Gesundheit belegt werden konnten.<sup>5</sup>

---

<sup>2</sup> vgl. Meis und Mies 2018, S. 21ff.

<sup>3</sup> vgl. Brandstätter 2012, S. 174

<sup>4</sup> vgl. Reinwand-Weiss 2016, S. 245

<sup>5</sup> vgl. Reinwand 2012, S. 111

So betont die Hirnforschung, dass „die Verknüpfung von sinnlicher Wahrnehmung und begrifflicher Reflexion lebendige Einsichten und dauerhafte, flexibel verfügbare Kenntnisse ermöglicht, wobei einer experimentellen Aneignung im praktischen Umgang höchste Priorität im Hinblick auf Verankerung von Kenntnissen und Erfahrungen in den neuronalen Strukturbildungen des lernenden Gehirns einzuräumen sei.“<sup>6</sup>

Solche Erkenntnisse betonen die Relevanz ästhetischer Bildungsprozesse für die Menschheit. Bei dem Versuch, eine Unterscheidung zum Begriff „künstlerisch“ zu treffen, werden ästhetische Handlungen dabei meist als spielerisch, experimentell und spontan empfunden und führen nicht zwangsläufig zu einer zielgerichteten Gestaltung. Anders ist das bei künstlerischen Prozessen, die meistens bewusst gesteuert werden und mit der Fertigstellung eines Ergebnisses oder Produktes verbunden sind.<sup>7</sup> Künstlerische Bildung oder Erziehung ist mit dem Erlangen bestimmter Kenntnisse und Fertigkeiten einer Kunstform verbunden, beispielsweise mit dem Spielen eines Musikinstruments, dem Lernen von bestimmten Zeichentechniken oder dem Einüben einer Tanzart. Das verlangt die intensive und wiederholende Beschäftigung mit dieser Kunstfertigkeit.<sup>8</sup> Der Erziehungswissenschaftler Rainer Treptow betont, dass künstlerische Praxis nicht nur kognitive Fähigkeiten vermittelt, sondern auch zur emotionalen Kompetenz durch eine Wechselseitigkeit von Sinneserfahrung und deren Reflexion beiträgt.<sup>9</sup> Aus diesem Grund kann von einem multidimensionalen Bildungspotenzial künstlerischer Betätigung ausgegangen werden.

Die Bestimmung der Begrifflichkeiten Kunst und Ästhetik zeigt deren Verwobenheit. Beide können als Komponenten kultureller Bildung verstanden werden, wobei diese eine weitaus mehr politische und soziale Dimension aufweist. Für ein besseres Verständnis soll daher zunächst der Kern von Bildung bestimmt werden. Laut des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) hat Bildung eine gesellschaftliche sowie subjektive Dimension. Sie dient somit in ihrer ersten Funktion u.a. dem Fortbestand der Gesellschaft, der Weiterentwicklung und des Weitergebens von kulturellen Inhalten sowie dem Fortbestand einer gesellschaftlichen Ordnung.<sup>10</sup> Bezogen auf den einzelnen Menschen bedeutet Bildung folglich „den für den Menschen charakteristischen Prozess der Aneignung von Welt und der Entwicklung der Person in dieser Aneignung.“<sup>11</sup>

---

<sup>6</sup> Buschkühle zit. nach Kettel 2004, S. 48

<sup>7</sup> vgl. Meis und Mies 2018, S. 29

<sup>8</sup> vgl. Reinwand 2012, S. 108

<sup>9</sup> vgl. Treptow 2012, S. 142

<sup>10</sup> vgl. BMFSFJ 2005, S. 83

<sup>11</sup> Thiersch zit. nach BMFSFJ 2005, S.83

Diese Definitionen zeigen die Notwendigkeit, Bildung als essenzielle Aufgabe für eine funktionsfähige Gesellschaft wahrzunehmen. Damit einher geht die Fähigkeit, sich in einer komplexen Welt zurechtzufinden und diese interessiert und bedürfnisorientiert mitzugestalten.<sup>12</sup> Aus sozialwissenschaftlicher Sicht darf es in der Wissensvermittlung nicht allein um die Förderung von Kompetenzen gehen, die ein funktionales Interesse für den Arbeitsmarkt verfolgen. Vielmehr sollten persönlichkeitsbildende und -stärkende Fähigkeiten im Vordergrund stehen, um Individualität und Reflexion des Menschen zu unterstützen.<sup>13</sup> Das scheinen genau die Wirkungen zu sein, die künstlerisch-ästhetische Bildungsprozesse bezwecken. Für die Aneignung von Welt, wie Thiersch es beschreibt, ist damit auch die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur unabdingbar. Der Begriff Kultur kann dabei in verschiedenen gesellschaftlichen Zusammenhängen gesehen werden. So wird als Kultur anthropologisch z.B. als alles, was vom Menschen gemacht wird begriffen, aber auch als Werte- und Normensystem einer Gesellschaft, als Idee der Sozialisierung oder wiederum als Beschreibung der Künste. Zu diesem Verständnis kommen Interessen der Bildung und Pädagogik an Kultur, die sich u.a. in Prinzipien der Teilhabe, Partizipation sowie Stärkenorientierung äußern.<sup>14</sup> Eine solche Herangehensweise ist auch in einer kulturellen Kinder- und Jugendarbeit relevant, wie die weiteren Ausführungen der Arbeit zeigen werden.

In einem engeren Verständnis von kultureller Bildung ist jedoch die Auseinandersetzung mit den Künsten von zentraler Bedeutung. Ihre besonderen Wirkungen zeichnen den Begriff aus. Dazu gehören die Möglichkeit, andere Perspektiven einzunehmen, zu experimentieren, sich der Welt auf sinnbildliche Art anzunähern und durch Erfolgserlebnisse im Gestaltungsprozess Selbstwirksamkeit zu erfahren.<sup>15</sup> Rainer Treptow unterscheidet ferner den subjekttheoretischen und organisationstheoretischen Aspekt kultureller Bildung. Auf ein Subjekt bezogen ist kulturelle Bildung als Gestaltung und Aneignung von Kunst als Selbsttätigkeit und im Austausch mit anderen zu verstehen. Die Fähigkeit, Differenzen zu erkennen und zu verstehen, tragen für ihn zur Bildung eines Menschen bei, die wiederum Teilhabe und Mitgestaltung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen möglich macht. Der organisationstheoretische Aspekt meint alle Institutionen, in denen solche Auseinandersetzungen stattfinden können.<sup>16</sup> Beide Aspekte sind für die vorliegende Arbeit von Bedeutung. Bevor der subjektive Wert für Kinder und Jugendliche im Kontext Sozialer Arbeit herausgestellt wird, folgt zunächst eine Beschäftigung mit dem organisationsbezogenen Aspekt kultureller Bildung.

---

<sup>12</sup> vgl. Bockhorst 2018, S. 720

<sup>13</sup> vgl. Scherr zit. nach Bockhorst 2018, S. 720

<sup>14</sup> vgl. Reinwand 2012, S. 112

<sup>15</sup> vgl. Bockhorst 2018, S. 720f.

<sup>16</sup> vgl. Treptow 2012, S. 142f.

## 1.2. Akteure und Organisation von kultureller Bildung

Um die Frage, wie kulturelle Bildung in sozialarbeiterischen Kontexten gestaltet werden kann, zu beantworten, bedarf es einer Auseinandersetzung mit den strukturellen Rahmenbedingungen und möglichen Handlungsorten kultureller Bildung für junge Menschen.

Laut Artikel 27 der Allgemeinen Menschenrechte und der UN-Kinderrechtskonvention ist die Teilnahme am kulturellen Leben das Grundrecht eines jeden Menschen. Dementsprechend müssen auch vielfältige Akteure und Institutionen zur Verfügung stehen und kulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe für alle föderalen Ebenen gedacht werden. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung gibt dementsprechende Förderrichtlinien und Unterstützung für Angebote der kulturellen Bildung vor. So werden beispielsweise außerschulische Kulturangebote für Kinder- und Jugendliche aus benachteiligten Familien durch das Bundesprogramm „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ gefördert. Auch über das Kinder- und Jugendhilfegesetz des Bundesministeriums für Familie, Frauen, Senioren und Jugend werden solche Projekte unterstützt. Dazu gehören u.a. die Freiwilligendienste sowie die Bildungsgutscheine für sozial schwache Familien. Aufgrund des Föderalismus bleibt Kultur und Bildung ansonsten im Verantwortungsbereich der einzelnen Bundesländer, das bedeutet, dass sie eigenständig Schwerpunkte in den Bereichen Kultur, Bildung, Jugend und Soziales setzen können. Für die konkrete Ausgestaltung einer kulturellen Infrastruktur sind die Kommunen zuständig. Hier herrscht jedoch vielerorts ein Finanzierungsdefizit, was zur Folge hat, dass es insgesamt noch zu wenige Möglichkeiten des kulturellen Engagements gibt.<sup>17</sup>

Da das Hauptaugenmerk der Arbeit auf kultureller Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe liegt, ist es sinnvoll, sich die Trägerkonstellationen in einer solchen Infrastruktur anzuschauen. Es findet hier eine Unterscheidung in öffentliche, frei gemeinnützige und frei gewerbliche Träger statt. Bei den öffentlichen Trägern handelt es sich um (kreisfreie) Städte und Landeskreise und den zuständigen Jugendämtern. Hier sollen Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe realisiert werden. Um bestimmte Leistungen erfüllen zu können, besteht eine Verantwortlichkeit gegenüber einer entsprechenden örtlichen Infrastruktur.<sup>18</sup>

Zu den freien gemeinnützigen Trägern zählen Jugendverbände, Wohlfahrtsverbände wie z.B. die Caritas, das diakonische Werk oder die Arbeiterwohlfahrt, aber auch anerkannte eingetragene Vereine, gemeinnützige Gesellschaften mit beschränkter Haftung (gGmbH) oder Kirchengemeinden.

---

<sup>17</sup> vgl. Reinwand-Weiss 2016, S. 249f.

<sup>18</sup> vgl. Merchel 2018, S. 95f.



Frei gewerbliche Träger dagegen folgen in erster Linie eher wirtschaftlichen Interessen als einer Gemeinnützigkeit. Daher können sie sich zwar offiziell nicht als Träger der Kinder- und Jugendhilfe anerkennen lassen, besitzen aber die Möglichkeit, dementsprechende Leistungen zum Zweck der Gemeinschaft zu finanzieren. Der Anteil solcher Träger ist in Deutschland jedoch gering.<sup>19</sup>

Gemäß dem §4 Abs. 1 des SGB VIII wird eine „partnerschaftliche Zusammenarbeit“ der öffentlichen und freien Träger angestrebt, wobei letztere autonom hinsichtlich ihrer Ziele, Methoden und Organisationsformen bleiben. Demzufolge entsteht eine Pluralität von Trägern mit unterschiedlichen Werthaltungen, Inhaltsorientierungen und Arbeitsformen.<sup>20</sup>

Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe, die kulturelle Bildungsorte sein können, weisen daher ganz unterschiedliche Trägerstrukturen auf. Zu ihnen gehören Kindertagesstätten und Schulen, aber auch außerschulische Einrichtungen wie Musik- und Tanzschulen, theaterpädagogische Zentren, Jugendkunstschulen, Medienzentren, Bibliotheken, Literaturhäuser, Schreibwerkstätten, museumspädagogische Angebote, Spielzentren, soziokulturelle Zentren und Volkshochschulen. Auch kirchlich-kulturelle Angebote sowie Modellprojekte verschiedener Stiftungen sind hier zu erwähnen. Dabei ist die Zusammenarbeit untereinander nicht ausgeschlossen, so arbeiten beispielsweise einige Kitas mit anderen Kultureinrichtungen zusammen, um ihr Angebotsspektrum zu erweitern.<sup>21</sup> Nennenswert ist auch die Arbeit der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, die als Dachverband für bundesweit agierende Institutionen kultureller Bildung tätig ist.

Die Fachverbände der kulturellen Bildung verstehen die kulturelle Kinder- und Jugendbildung als Querschnittsaufgabe und verorten sie in einem Dreieck aus Kinder- und Jugendhilfe, Kunst- und Kulturvermittlung sowie Schule und Kindertagesstätten.<sup>22</sup> Hildegard Bockhorst definiert diese als „trisektorales Angebot von staatlich-öffentlichen ebenso wie frei-gemeinnützigen Trägern sowie Akteuren der Kulturwirtschaft und kommerziellen Freizeitangebern.“<sup>23</sup> Ferner erweitert sie die Anbieter kultureller Bildung um die Jugend- und Wohlfahrtsverbände, Gewerkschaften, Migrant\*innenorganisationen und selbstorganisierten Jugendszenen. Bockhorst sieht die besondere Eigenart des Praxisfeldes darin, dass soziale, kreative und politische Lernprozesse in der kulturellen Bildung immer an ästhetisch-symbolische Formen gebunden sind, wobei davon auszugehen ist, dass damit die unterschiedlichen Kunstformen gemeint sind.<sup>24</sup>

---

<sup>19</sup> vgl. Merchel 2018, S. 96f.

<sup>20</sup> vgl. ebd., S. 99

<sup>21</sup> vgl. Reinwand-Weiss 2016, S. 250f.

<sup>22</sup> vgl. Bockhorst 2018, S.715

<sup>23</sup> Bockhorst 2018, S. 715

<sup>24</sup> vgl. ebd., S. 716f.

Die Künste sind damit Inhalt der kulturellen Bildung und ihre Formen ebenso vielfältig wie die institutionellen Strukturen. Dazu gehören die bildenden Künste der Malerei und Skulptur sowie die angewandten Künste wie Design und Architektur. Inbegriffen sind alle Formen von Musik, Theater, Tanz und Performance. Nicht zu vergessen sind im modernen Zeitalter auch alle Gestaltungswerke der digitalen Medien. Dabei wird kaum noch zwischen alltäglichen ästhetischen Erfahrungen und Hochkunst unterschieden. Vielmehr ist dabei entscheidend, dass diese Künste immer in soziale Situationen eingebunden sind und der Kommunikation dienen.<sup>25</sup> Dadurch wird auf den Charakter der Kunst hingewiesen, sich mit der Umwelt auseinanderzusetzen und individuelle Perspektiven zum Ausdruck zu bringen. Die Strukturen und Angebotsformen kultureller Bildung sind dabei vielfältig. Trotzdem scheint es lange kein Überangebot zu geben, im Gegenteil. Wie schon beschrieben hat der Kulturbereich mit einer ungenügenden Finanzierung zu kämpfen, wodurch es oft an Qualität und Quantität von Kulturangeboten mangelt. Die Kinder- und Jugendhilfe ist ein Akteur von kultureller Bildung und ist damit an dem Aufbau solcher Angebotsstrukturen grundlegend beteiligt. Was für deren Gestaltung spricht, soll im nächsten Teil der Arbeit geklärt werden.

### 1.3. Bedeutung der kulturellen Bildung für aktuelle Bildungsdebatten

Bildungsdebatten beginnen oft mit der Feststellung, dass die Bildungspolitik und das Bildungssystem in Deutschland einer Überholung bedürfen. Der Begriff „kulturelle Bildung“ erhielt dabei einen Aufschwung und wird bis heute viel diskutiert.<sup>26</sup> Das folgende Kapitel soll Gründe für diese Aufmerksamkeitssteigerung wiedergeben und zeigen, warum der Ruf nach der Vernetzung von Schule mit außerschulischen Bildungspartnern groß ist.

Der Zuspruch für kulturelle Bildung wird bereits 2008 im Beschluss zur „Situation der kulturellen Jugendbildung in Deutschland“ durch die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) deutlich. Sie sieht die kulturelle Vielfalt der Menschen in Deutschland sowie deren unterschiedlichen sozialen und Bildungshintergründe als Ausgangspunkt, um allen jungen Menschen Zugang zu kulturellen Angeboten zu verschaffen. Kulturelle Kinder- und Jugendbildung gehört ihrer Auffassung nach zum Kern des Bildungs- und Erziehungsauftrages in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungssettings und stellt eine zentrale Voraussetzung für die Chancengerechtigkeit und Integration von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten und bildungsfernen Familien dar.<sup>27</sup> Aus diesen Ausführungen geht hervor, dass kulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe für unterschiedliche Bildungsinstitutionen gesehen werden muss, um Teilhabe für alle jungen Menschen zu ermöglichen.

---

<sup>25</sup> vgl. Meis und Mies 2018, S. 32

<sup>26</sup> vgl. Reinwand 2012, S. 108

<sup>27</sup> vgl. JFMK zit. nach Bockhorst 2018, S. 727

Auch die Kultusministerkonferenz betont 2007 den Wert kultureller Bildung und betrachtet diese „als einen unverzichtbaren Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen. Kulturelle Bildung unterstützt die Persönlichkeitsentwicklung in vielfältiger Weise; sie vermittelt kognitive und nichtkognitive Kompetenzen; sie trägt zur emotionalen und sozialen Entwicklung und zur Integration in der Gemeinschaft bei.“<sup>28</sup>

Die daraus resultierende Notwendigkeit von bildungspolitischen Veränderungen ist auch dem zwölften Kinder- und Jugendbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zu entnehmen. Als Indiz dafür wird die internationale Leistungsvergleichsstudie Pisa aus dem Jahr 2000 genannt, bei der deutsche Schüler und Schülerinnen überraschend schlecht abgeschnitten haben. Das BMFSFJ sieht den gesellschaftlichen Wandel durch eine Entwicklung von einer Industriegesellschaft zu einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft als Ausgangspunkt für die Notwendigkeit, Bildungsangebote zu verbessern. Diese sollen den Anspruch haben, Bildungsgelegenheiten von früher Kindheit an bis ins hohe Alter zu schaffen. Außerdem belegt die Pisa-Studie den Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft, welcher in Deutschland vergleichsweise stark ausgeprägt ist und eine Diskussion über Gerechtigkeit und Chancengleichheit in den Fokus rückt. Das Bundesministerium empfindet Kritik an das Schulsystem daher als berechtigt, betont aber gleichzeitig, auch andere Bildungsbereiche berücksichtigen zu müssen.<sup>29</sup>

Vor diesem Hintergrund wächst der Anspruch, kulturelle Bildung mit dem Potenzial, eine ganzheitliche Bildung zu ermöglichen sowie Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung durch künstlerische Praxis zu stärken, für alle jungen Menschen zugänglich zu machen. Laut Viola Kelb ist dies nur durch eine Zusammenarbeit von Schule mit anderen kulturellen Bildungseinrichtungen möglich, da in der Schule potenziell alle Kinder und Jugendlichen erreicht werden.<sup>30</sup> So ist es unumgänglich, in der Diskussion um den Ausbau kultureller Bildungsangebote auch die Schule näher in den Blick zu nehmen und weiterzuentwickeln.

Nach Pisa ist diesbezüglich bereits eine Veränderung der Schullandschaft sichtbar geworden. Ganztagschulen wurden weiter ausgebaut und arbeiten vermehrt mit außerschulischen Bildungsträgern zusammen, wodurch eine Vernetzung von Schule und Kultur möglich ist und vielfältige künstlerische Formate angeboten werden können. Jedoch konnte dieser Ausbau nicht flächendeckend und finanziell gut ausgestattet durchgeführt werden, da hierzu die Förderstrukturen der Länder und Kommunen nicht ausreichen. Projekte sind oft zeitlich begrenzt und finanziell schlecht ausgestattet und können damit keine nachhaltigen Bildungswirkungen erzielen.

---

<sup>28</sup> KMK zit. nach Bockhorst 2018, S. 727

<sup>29</sup> vgl. BMFSFJ 2005, S. 80f.

<sup>30</sup> vgl. Kelb 2012, S. 718

Insbesondere in ländlichen Regionen müssen solche Strukturen aufgebaut werden, um Teilhabe an kulturellen Angeboten zu sichern. Auch in Zukunft wird es eine zentrale Herausforderung sein, von Projekten in Strukturen überzugehen. Dazu gehört, Kooperationen zwischen Schule und Träger der kulturellen Bildung weiterhin auszubauen und konzeptionell zu verankern. Nicht nur Schulen, die offen für eine ganzheitliche Bildung sind, werden gebraucht, sondern auch außerschulische Kooperationspartner und dritte Lernorte.<sup>31</sup>

Damit wächst das Verständnis, Bildung nicht allein der Schule zuzuordnen, sondern vermehrt auch auf andere Bildungseinrichtungen zu schauen. Wolfgang Mack spricht in diesem Zusammenhang von dem Begriff „Bildungslandschaften“, mit dem er Bildung aus einer sozialräumlichen Perspektive betrachtet. Auch er meint damit die Kooperationen vieler Akteure, um den Bildungserfolg junger Menschen zu sichern und Bildungsbenachteiligungen abzubauen. Solche Landschaften werden von schulischen und außerschulischen Institutionen sowie von zivilgesellschaftlichen Initiativen, Verbänden und Vereinen gestaltet. Sie sollen vor allem dazu beitragen, Schüler und Schülerinnen den Zugang zu anderen sozialen Kontexten und Netzwerken zu eröffnen. Kulturelle Bildung trage dabei zur Profilierung solcher Bildungslandschaften bei. Die Frage nach deren Anspruch beeinflusst die inhaltliche Gestaltung. Laut Mack ist sowohl die Vermittlung von Inhalten notwendig, welche in der Berufsbildung und auf dem Arbeitsmarkt gefragt sind, als auch solche, die zur freien Entwicklung und Entfaltung zur Persönlichkeit beitragen.<sup>32</sup> Die Vernetzung von Bildungseinrichtungen scheint damit eine zentrale Herausforderung in der aktuellen Bildungsdebatte zu sein. Jungen Menschen sollen neue Sozialräume auch außerhalb der Schule eröffnet und ihre Bildung vielfältiger gestaltet werden. Der Kulturellen Bildung kommt dabei durch ihre Charakteristik, persönlichkeitsstärkend und selbstwirksamkeits-steigernd zu sein, eine zentrale Bedeutung zu. Ihre Akteure sind gefragt, nicht nur im Freizeitbereich Angebote zu gestalten, sondern auch immer mehr im schulischen Kontext mitzuwirken.

Daraus ergeben sich neue Anforderungen an die Schulen, um eine künstlerisch-ästhetische Lernkultur zu ermöglichen. Die bestehen u.a. darin, Schüler\*innen zu einem lebenslangen Lernen zu befähigen und das Individuum in den Mittelpunkt der schulischen Bildungsarbeit zu stellen. Um das Recht auf kulturelle Bildung und damit einhergehende künstlerische Betätigung laut §31 der UN-Kinderrechtskonvention zu verwirklichen, müssen die Schulen eine flexiblere individuelle Förderung ermöglichen. Folglich ergibt sich das Interesse, Arbeitsansätze der Schule und der kulturellen Kinder- und Jugendbildung zu verbinden. Die Herausforderung besteht darin, strukturelle Rahmenbedingungen der Schule zu verändern, d.h. die Vernetzung im Sozialraum auszubauen und mit externen Expert\*innen zu kooperieren.

---

<sup>31</sup> vgl. Kelb 2012, S. 718f.

<sup>32</sup> vgl. Mack 2012, S. 732f.

Eine künstlerisch-ästhetische Praxis muss sich dabei als Mehrwert für die Schule und deren Personal hervorheben.<sup>33</sup>

Interessant ist auch der Ansatz einer „Kulturschule“, welcher einen konsequenten Weg zur umfassenden Etablierung von kultureller Bildung in der Schule darstellt. Hier sollen künstlerische und ästhetische Elemente nicht nur als Schwerpunkt dienen, sondern in allen Unterrichtsfächern, z.B. auch in Naturwissenschaften, integriert werden. Solche Schulen stellen konzeptionell eine Herausforderung dar und sind daher noch nicht zahlreich in die Bildungslandschaft eingezogen.<sup>34</sup> Die Kulturschule ist zurzeit eher ein Experiment und es bleibt abzuwarten, wie sie sich entwickelt und bewährt. Doch diese Projektidee zeigt einmal mehr, dass der Wunsch nach mehr kultureller Bildung im Schulalltag groß ist.

Im Anblick dieser Entwicklungen ist klar zu erkennen, dass neben der Schule vermehrt auch die Kinder- und Jugendhilfe an der Bildung junger Menschen beteiligt sein wird. Inwiefern sozialpädagogische Handlungsansätze in einer kulturellen Bildungslandschaft Einzug finden können und welche Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe davon besonders betroffen sein werden, soll in den nächsten Kapiteln geklärt werden.

## **2. Das Arbeitsfeld Kinder- und Jugendhilfe**

### **2.1. Aufgaben, Ziele und Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe**

Um herauszufinden, wie kulturelle Bildung sich in der Kinder- und Jugendhilfe verankern lässt, folgt zunächst eine Darstellung dieses Arbeitsfeldes. Verschiedene Beschreibungen sollen Aufschluss über die Aufgaben, Ziele und Strukturen geben.

Karin Böllert begreift die Kinder- und Jugendhilfe als soziale Infrastruktur in der Entwicklung junger Menschen, die Angebote der Betreuung, Erziehung, Bildung, des Schutzes, der Förderung und der Beteiligung beinhaltet und durch den Sozialstaat reguliert wird. Ziel ist dabei, junge Menschen zu einer selbstbestimmten und gemeinwohlorientierten Lebensgestaltung zu befähigen sowie Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen, um soziale Benachteiligungen abzubauen. Die Kinder- und Jugendhilfe ist damit ein vielfältiges und komplexes Arbeitsfeld.<sup>35</sup> Dabei werden stets die gesellschaftlich anerkannten Vorstellungen vom Aufwachsen und der Erziehung von Kindern und Jugendlichen repräsentiert. Unterstützung erhalten in ihrer Entwicklung prinzipiell alle jungen Menschen. Laut des 14. Kinder- und Jugendberichts ist die Kinder- und Jugendhilfe mittlerweile in der Mitte der Gesellschaft angekommen.

---

<sup>33</sup> vgl. Bundeszentrale zit. nach Braun 2012, S. 722

<sup>34</sup> vgl. Rittelmeyer 2018, S. 562

<sup>35</sup> vgl. Böllert 2018, S.4

Diese Formulierung ist insofern passend, da die Ausgestaltung des Leistungsangebots sowie die Vernetzung mit Kooperationspartnern dazu geführt haben, dass sie ein fester Teil im Alltag junger Menschen und ihrer Familien geworden ist. Gleichzeitig richtet sich ihre besondere Aufmerksamkeit auf solche Menschen, die aus der Gesellschaft ausgeschlossen zu sein scheinen und in problematischen und belasteten Kontexten leben.<sup>36</sup>

Die Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe werden durch die zentrale Verantwortung des kommunalen öffentlichen Trägers sowie die gleichzeitige politische Zuständigkeit von Bund und Länder charakterisiert. Im SGB VIII sind die rechtlichen Ansprüche auf Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe festgeschrieben. Diese bewegen sich von Angeboten der allgemeinen Förderung, der Selbstorganisation und Partizipation junger Menschen über unterstützende und ergänzende Leistungen der Familie bis hin zur Kontrolle auf Grundlage des staatlichen Wächteramts. Zur Sicherung des Kindeswohls gibt es stationäre, teil-stationäre oder ambulante Hilfsangebote. Des Weiteren lassen sich die Aufgaben und Angebote in die Bereiche Kinder- und Jugendarbeit, Förderung von Jugendverbänden, Jugendsozialarbeit, erzieherischer Kinder- und Jugendschutz, Förderung und Erziehung in der Familie sowie in Tageseinrichtungen und Tagespflege, Hilfen zur Erziehung, Eingliederungshilfen für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche und Hilfen für junge Volljährige einteilen. Die Kinder- und Jugendhilfe stellt damit ein umfassendes Leistungsangebot. Ihre Arbeitsformen und Methoden sind vielfältig, orientieren sich aber immer mehr an den Ressourcen ihrer jungen Klient\*innen. Grundsätzlich werden die Angebote alltagsnah und niedrigschwellig durchgeführt, wobei auch der Vernetzung mit anderen Leistungsträgern immer mehr Bedeutung zukommt.<sup>37</sup> Die Kinder- und Jugendhilfe hat sich damit zu einer „modernen Dienstleistungsprofession“<sup>38</sup> entwickelt, die grundsätzlich allen jungen Menschen bis 27 Jahren und ihren Familien zugänglich ist. Durch einen enormen Ausbau gilt die Kinder- und Jugendhilfe als das größte Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit. Rund ein Drittel aller Sozialarbeiter\*innen und -pädagog\*innen sind hier tätig.<sup>39</sup>

Die rechtliche Grundlage für deren Arbeit ist das SGB VIII, auch Kinder- und Jugendhilfegesetz genannt. Bereits im ersten Paragraphen ist die zentrale Aufgabe festgelegt, Kinder und Jugendliche „bei ihrem Recht auf Förderung der Entwicklung und auf Erziehung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu unterstützen.“<sup>40</sup> Ferner werden die Tätigkeiten der Kinder- und Jugendhilfe zwischen Leistungen und anderen Aufgaben unterschieden.

---

<sup>36</sup> vgl. Böllert 2018, S. 5

<sup>37</sup> vgl. ebd., S. 6f.

<sup>38</sup> Böllert 2018, S. 19

<sup>39</sup> vgl. Aner und Hammerschmidt 2018, S. 29

<sup>40</sup> vgl. KJHG zit. nach Bock 2012, S. 445

Mit letzteren sind die hoheitlichen Aufgaben gemeint, die nur von einem öffentlichen Träger ausgeführt werden dürfen, wie z.B. der Eingriff in die Erziehung der Eltern zum Schutz des Kindes. Sonstige Leistungen werden nicht über die Kommune, sondern über freie Träger erbracht. Diese Form der Delegation entspricht dem Subsidiaritätsprinzip, wonach der Staat nur dann eingreift, wenn alle anderen Möglichkeiten der freien Träger ausgeschöpft worden sind.

Die Kinder- und Jugendhilfe ist somit -wie viele andere Bereiche der Sozialen Arbeit auch- in ihrer Arbeit mit dem doppelten Mandat konfrontiert. Das bedeutet, dass sie widersprüchliche rechtliche Anforderungen zu erfüllen hat: einerseits sich in der Leistungserbringung an den Bedürfnissen ihrer Klient\*innen zu orientieren, aber andererseits die Verpflichtung gegebenenfalls gegen ihren Willen zu handeln, wenn z.B. eine Kindeswohlgefährdung vorliegt. Das Verfahren dazu ist im §8a des achten Sozialgesetzbuches geklärt. Um soziale Integration sowie die wichtigsten Erziehungsleistungen für alle Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten, arbeiten öffentliche, freigemeinnützige und privatgewerbliche Träger zusammen und nutzen dabei die drei grundsätzlichen Strategien der politischen Intervention, Interventionen mit eher präventiven Charakter und solche, die direkt helfen. Deren Ausgestaltung übernimmt die kommunale Jugendhilfeplanung.<sup>41</sup>

Interessant ist auch die Ausführung von Karin Bock, die Kinder- und Jugendhilfe in einem gesamtgesellschaftlichen Kontext und als das Teilsystem der Gesellschaft zu sehen, welches „sich auf die Bearbeitung problematisch gewordener Sozialisationsprozesse bei Kindern und Jugendlichen spezialisiert hat.“<sup>42</sup> Daraus ergebe sich eine „Vergesellschaftung von Sozialisation“<sup>43</sup>. Dem unterliegt die Schlussfolgerung, dass die Erziehung und Einflussnahme auf die Entwicklung junger Menschen nicht allein der Schule und Familie unterliegen. Ferner teilt Bock die Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe entsprechend ihrer gesetzlichen Rahmenbedingungen in fünf Bereiche: Kindertagesbetreuung und Kindertageseinrichtungen, Kinder- und Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit, Förderung der Erziehung in der Familie, ambulante, teilstationäre sowie stationäre Hilfen zur Erziehung.<sup>44</sup>

Diese Ausführungen über die Aufgaben und Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe zeigen die Weite und Komplexität dieses Arbeitsfeldes. Konsens ist, im Sinne des SGB VIII junge Menschen in ihrer Entwicklung und Stärkung der Persönlichkeit zu unterstützen. Dabei liegt der Fokus oft auf dem Schutz von gefährdeten Kinder- und Jugendlichen bzw. auf solchen, welche in problembehafteten Kontexten aufwachsen. Welche Rolle (kulturelle) Bildungsprozesse dabei spielen, kann mit der Kinder- und Jugendarbeit näher beantwortet werden.

---

<sup>41</sup> vgl. Aner und Hammerschmidt 2018, S. 33ff.

<sup>42</sup> Wohlert zit. nach Bock 2012, S. 445

<sup>43</sup> Barabas zit. nach Bock 2012, S. 445

<sup>44</sup> vgl. Bock 2012, S. 449

## 2.2. Die Kinder- und Jugendarbeit

In Bezug auf kulturelle Bildung ist für diese Arbeit vor allem der Bereich der Kinder- und Jugendarbeit von Bedeutung, da diese in besonderer Form auf die Bildung junger Menschen Einfluss nehmen kann. Aus diesem Grund soll im Folgenden näher auf die Arbeitsprinzipien und Strukturen eingegangen werden.

Die Kinder- und Jugendarbeit (KJA) ist ein großes Feld der außerschulischen Bildung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe. Die Paragraphen 11 und 12 des SGB VIII legen die rechtlichen Rahmenbedingungen fest. Das Arbeitsfeld wendet sich generell an alle Kinder und Jugendliche bis 27 Jahre und wird nicht auf eine bestimmte Zielgruppe eingegrenzt. Ziel ist es, junge Menschen zur Entwicklung von Selbstbestimmung, gesellschaftlicher Mitverantwortung und sozialem Engagement anzuregen, was auch eine politische bzw. demokratische Bildung impliziert. Auch kulturelle Bildung wird hier ausdrücklich als Schwerpunkt genannt. Anbieter von Kinder- und Jugendarbeit sind freie und öffentliche Träger, die sich durch zwei institutionelle Typen kennzeichnen: Jugendverbandsarbeit und offene Kinder- und Jugendarbeit. Gemeinsam sind ihnen Freiwilligkeit und Interessenorientierung als Strukturbedingungen, was bedeutet, dass Sozialarbeiter\*innen hier offen für die individuell zu entwickelnden Zielen und Inhalten sein sollten. Als unterschiedlich stellt sich ihr Klientel heraus. Während der Jugendverbandsarbeit oft zugeschrieben wird, hauptsächlich Teilnehmer\*innen der Mittelschicht zu erreichen, wendet sich die offene Arbeit besonders an Zielgruppen aus sozial benachteiligten und migrantischen Milieus.<sup>45</sup>

Im Folgenden sollen die Charakteristika und Arbeitsprinzipien der Kinder- und Jugendarbeit näher dargestellt werden. Ein Kennzeichen ist die freiwillige Teilnahme an den Angeboten. Dadurch wird es unumgänglich, diese nach den Interessen der Adressat\*innen zu gestalten. Kinder und Jugendliche müssen die Angebote attraktiv finden, damit sie motiviert werden, an ihnen teilzuhaben. Am besten gelingt dies, wenn sie Inhalt und Rahmen eines Angebots selbst mitbestimmen dürfen. Durch diese Form der Partizipation kommt der Kinder- und Jugendarbeit auch eine demokratische Dimension zu. Mitbestimmung bleibt hier nicht theoretisch, sondern kann praktisch erlernt werden. Weiterhin wird die Kinder- und Jugendarbeit durch Offenheit charakterisiert. Grundsätzlich ist sie allen Zielgruppen, Inhalten und Interessen zugewandt, besitzt keinen verpflichtenden einheitlichen Plan und ist auch in ihren Methoden nicht festgelegt. All das muss unter den Beteiligten stets neu ausgehandelt und diskutiert werden. Wichtig ist dabei, dass dem Fachpersonal, also z.B. Sozialarbeiter\*innen, in diesem Prozess nicht zu viel Entscheidungsmacht zukommt. Die Mitbestimmung der jungen Menschen hat Vorrang.

---

<sup>45</sup> vgl. Sturzenhecker 2012, S. 743



Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Teilnehmer\*innen und Fachkräfte sich auf einen Beziehungsaufbau einlassen.<sup>46</sup>

Theoretisch fundieren lassen sich diese Arbeitsprinzipien mit Konzepten der vergangenen Jahrzehnte. Seit den 1960er Jahren etablierte sich die Konzipierung einer emanzipatorischen Jugendarbeit, die vor allem die Subjektorientierung und Partizipation von jungen Menschen betont. Seit den siebziger und achtziger Jahren kommen bedürfnisorientierte Ansätze dazu, die sich an dem Alltag und an der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen orientieren. Auch die Gestaltung von Beziehung rückt immer mehr in das Zentrum der Jugendarbeit. Seit Anfang des 21. Jahrhunderts wird außerdem das Verhältnis von Schule und Kinder- und Jugendarbeit angesichts der Entwicklung der Ganztagschule immer stärker diskutiert, wodurch auch das Thema Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit mehr fokussiert wird.<sup>47</sup> Einrichtungen dieses Arbeitsfeldes könnten daher in besonderer Weise als Kooperationspartner in lokalen Bildungslandschaften wirken.

Dazu muss jedoch zunächst die Arbeit der Jugendverbände und der offenen Kinder- und Jugendarbeit unterschieden werden. Zu den Jugendverbänden gehören verschiedene Vereine und Verbände, deren Arbeit konfessionell, ökologisch, kulturell, humanitär-helfend und/oder Sport- und Freizeit orientiert sein kann. Die Angebote erreichen ca. 30-70% aller Kinder und Jugendlicher. Charakteristisch ist die Anlehnung an Werte, Selbstorganisation der Vereine sowie einen hohen Anteil an ehrenamtlichen Mitarbeitern.<sup>48</sup>

Auch die Anbieter der offenen Kinder- und Jugendarbeit sind zum Teil sehr unterschiedlich konzipiert. Zu ihnen gehören beispielsweise die Jugendtreffs, Jugendkunstschulen und soziokulturelle Zentren. Obwohl mit der Entwicklung der Kinder- und Jugendförderplänen die offene Arbeit verstärkt ausgebaut worden ist, kam es in den letzten Jahren insgesamt zu einem Rückgang der Zahl von Einrichtung und Beschäftigten. Weiterhin fällt auf, dass das Durchschnittsalter der Teilnehmer\*innen mit 12-17 Jahren gesunken ist und hauptsächlich bildungsferne Jugendliche erreicht werden. Im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe kommen der offenen Arbeit Funktionen der Erziehung, Bildung und Betreuung zu.<sup>49</sup>

Der Paragraph 11 des achten Sozialgesetzbuches beschreibt die Besonderheiten der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Demnach gehört sie nicht zum Bereich des Jugendschutzes oder der Jugendsozialarbeit, kann aber Gefährdungen erkennen und dabei helfen, Benachteiligungen abzubauen.

---

<sup>46</sup> vgl. Sturzenhecker und Deinet 2018, S. 695

<sup>47</sup> vgl. ebd., S. 697

<sup>48</sup> vgl. ebd., S. 698f.

<sup>49</sup> vgl. ebd., S. 702f.

Sie dient auch nichts als Präventionsangebot, hat aber das Potenzial, die Persönlichkeit der Teilnehmer\*innen zu stärken und ihre Kompetenzen zu entfalten. Genauso nützt sie nicht explizit als Berufsorientierung, auch wenn einzelne Angebote diese Wirkung erzielen können.<sup>50</sup> Zu erkennen ist bereits, dass die offene Kinder- und Jugendarbeit einen besonderen Bildungs-ort für junge Menschen darstellt und durch ihren strukturellen Rahmen und ihre Arbeitsprinzipien vielfältige sozialpädagogische Ziele verfolgt.

Zu diesen Arbeitsprinzipien gehört die Sozialraumorientierung, das heißt, dass Bildungsmöglichkeiten für junge Menschen in deren Begegnungsorte verlagert werden. Oft unterscheiden sich diese wesentlich zu formellen Bildungsräumen und wirken somit attraktiver auf die Zielgruppe. Das kann Aneignungsprozesse fördern und auch die informelle Bildung von Kindern und Jugendliche steigern. Allerdings ist dabei zu bedenken, dass dieser Ansatz die Gefahr mit sich trägt, sich „typisch sozialarbeiterisch“ auf die Problemlagen und potenzielle Gefährdung von Jugendlichen zu konzentrieren, was einem positiven Jugendbild widersprechen könnte.<sup>51</sup> Auch Rainer Treptow macht auf dieses Problem aufmerksam. Er teilt die Zuständigkeit der offenen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in drei Bereiche ein: in die Bearbeitung der Probleme von benachteiligten Gruppen, in die politische Aufklärungsarbeit und in den Umgang mit den Eigenheiten kultureller und ästhetischer Ausdrucksformen. Dabei betont er, dass sich der Fokus aufgrund eines Defizits an finanziellen Mitteln immer mehr auf die Problembearbeitung verschiebt. Das ist insofern problematisch, da sich die Frage stellt, ob zum einen die Mitarbeiter\*innen dem professionell gewachsen sind und ob zum anderen mit dem Fehlen kultureller Impulse ein Attraktivitätsverlust für die Jugendlichen einhergeht.<sup>52</sup> Besonders der Wert von künstlerisch-ästhetischen Angeboten könnte damit unterschätzt werden oder gar in Vergessenheit geraten.

Die Kinder- und Jugendarbeit trägt aber auch das Potenzial, vor allem bei einer Zusammenarbeit mit der Schule zu einem umfassenden Bildungs- und Betreuungsangebot für junge Menschen beizutragen. So können befristete Projekte geplant werden, die sich an bestimmten Themen orientieren, es kann eine langfristige Kooperation entstehen und die Einrichtungen der Kinder- und Jugendlichen könnten als interessante außerschulische Lernorte dienen.<sup>53</sup>

Der Wunsch, eine intensive Zusammenarbeit von Schule und Kinder- und Jugendarbeit zu stärken, wurde schon bei der Bedeutung der kulturellen Bildung für die Bildungsdebatte herausgestellt. Die Ansätze des Arbeitsfeldes zeigen, dass insbesondere die offenen Angebote die schulischen Bildungsangebote in vielfältiger Hinsicht ergänzen können.

---

<sup>50</sup> vgl. Sturzenhecker und Deinet 2018, S. 702f.

<sup>51</sup> vgl. ebd., 2018 S. 703f.

<sup>52</sup> vgl. Treptow 2001, S. 214f.

<sup>53</sup> vgl. Sturzenhecker und Deinet 2018, S. 705

Künstlerisch-ästhetische Methoden scheinen mit ihrer Charakteristik in der Kinder- und Jugendarbeit gut angelegt sein, da eine wesentliche Aufgabe hier die Stärkung der Persönlichkeit durch informelle Bildungsprozesse darstellt. Wie das Arbeitsfeld sich dem Thema Bildung weiterhin annähern kann, wird im nächsten Abschnitt erläutert.

### 2.3. Bildungsauftrag in der Kinder- und Jugendhilfe

In vorhergehenden Ausführungen über die Kinder- und Jugendarbeit wurde bereits deutlich, dass Bildung zu einer zentralen Aufgabe dieses Arbeitsfeldes zählt. Im Folgenden soll dargestellt werden, woran ein Bildungsauftrag in der Kinder- und Jugendhilfe zu erkennen ist und welche Ziele daran anknüpfen. Darauf aufbauend kann im nächsten Kapitel die Ausgestaltung dieses Bildungsauftrages thematisiert werden.

Das Thema „Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe“ wird im zwölften Kinder- und Jugendbericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend bearbeitet. Der Bericht stellt zunächst die Herausforderung dar, im Zuge der Entwicklung zu einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft darauf aufbauend Bildungsangebote zu verbessern. Wie schon im vorherigen Kapitel thematisiert, wird das schlechte Abschneiden an der Pisa-Studie als Beweis dafür gesehen, dass der Bildungserfolg junger Menschen in Deutschland immer noch zu stark mit deren sozialer Herkunft zusammenhängt. Bildung wird hier als ein offener, unabschließbarer und vom Menschen selbst gestalteter Prozess definiert, der vor allem auch vor dem Hintergrund der alltäglichen Lebensführung betrachtet werden muss. Der Kinder- und Jugendbericht befasst sich daher mit dem Bildungsgeschehen im Leben von Kindern und Jugendlichen mit dem Anspruch, die Vielfalt ihrer Bildungsorte und Lernwelten zu berücksichtigen. Dabei stellt sich heraus, dass neben der Schule und der Familie die Kinder- und Jugendhilfe ein wichtiger Akteur in der Lebenswelt junger Menschen ist. Deren Angebote und Leistungen stellen für Kinder und Jugendliche diverse Bildungsgelegenheiten dar mit dem Unterschied zur Schule, dass die Teilnahme auf Freiwilligkeit basiert.<sup>54</sup> Beispiele für solche Bildungsorte in der Kinder- und Jugendhilfe sind Kindertageseinrichtungen, also Kindergärten oder Horte. Deren Angebote gehen vom sozialen Lernen über spezielle Förderangebote bis hin zu Kursen und Projekten als Möglichkeit der frühkindlichen Bildung. Auch in der Kinder- und Jugendarbeit ist dieses Spektrum sehr breit und reicht von dem bloßen Bereitstellen von Räumen bis hin zu konkreten Kursen und Bildungsangeboten. Träger solcher Angebote sind Jugendbildungsstätten, die Jugendverbandsarbeit, insbesondere aber auch die Jugendkulturarbeit und politische Jugendbildung.

---

<sup>54</sup> vgl. BMFSFJ 2005, S. 80ff.

Doch auch andere Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe haben die Bildung ihrer Klient\*innen im Blick. So geben Hilfen zur Erziehung sowie die Heimerziehung Kindern und Jugendlichen in belasteten Lebenslagen oder aus problembelasteten Herkunftsfamilien die Chance, verschiedene Bildungserfahrungen und Lerngelegenheiten zu nutzen. Unmittelbar ist auch die Jugendsozialarbeit an der Förderung und Unterstützung von Bildungsprozessen beteiligt. Die Jugendberufshilfe und Schulsozialarbeit weisen eine große Nähe zur Schule auf und intervenieren bei Schul- und Lernschwierigkeiten, helfen durch Beratung, Projekte und Gruppenarbeiten und stellen spezielle Bildungsangebote für Schulverweigerer und Jugendliche ohne Abschluss oder in Ausbildungen bereit. Nicht zu vergessen ist, dass auch die Familie sowie gleichaltrige Gruppen als wichtige Bildungsinstanzen im Aufwachsen von Kindern im Bericht genannt werden<sup>55</sup>, diese sollen jedoch für den weiteren Verlauf dieser Arbeit weniger interessant sein.

Weiterhin ist dem Bericht zu entnehmen, dass auch die steigende Aufmerksamkeit für informelle Bildungsprozesse relevant für die Kinder- und Jugendhilfe ist. Unter informeller Bildung werden dabei „alle (bewussten oder unbewussten) Formen des praktizierten Lernens außerhalb formalisierter Bildungsinstitutionen und Lernveranstaltungen“ verstanden. „Es setzt sich vom formalen Lernen insbesondere dadurch ab, dass es in aller Regel von den individuellen Interessen der Akteure aus gesteuert ist. Es ist meist ungeplant, beiläufig, implizit, unbeabsichtigt, jedenfalls nicht institutionell organisiert“<sup>56</sup>. Spannend ist also oft nicht, wie Bildungsprozesse organisiert sind, sondern ob sie überhaupt ausgelöst werden. Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere in der offenen Jugendarbeit, sind dabei oftmals viel weniger formalisiert als die Schule und bieten dadurch diese besondere Bildungsmöglichkeit.<sup>57</sup>

Obwohl er heute eine so große Rolle zu spielen scheint, bestätigt Karin Böller, dass der Bildungsauftrag in der Kinder- und Jugendhilfe jahrzehntelang zu wenig bis gar nicht thematisiert worden ist. Meistens ist nur die Schulsozialarbeit fokussiert worden, wenn es um das Verhältnis von Schule und Kinder- und Jugendhilfe ging. Mittlerweile kommt es aufgrund von wachsenden gesellschaftlichen Anforderungen zu einem Umdenken. Schon der elfte Kinder- und Jugendbericht stellt fest, dass „die Beschleunigung des kulturellen und technischen Wandels nur dann bewältigbar ist, wenn hierfür entsprechende Kompetenzen vermittelt werden.“<sup>58</sup> Ziel von Bildung wird damit immer mehr, junge Menschen zu einer attraktiven, aber auch sozial verantwortungsvollen Lebensgestaltung zu befähigen. Kritisch wird dabei auch die bisherige Dominanz formalisierter Bildungsprozesse hinterfragt.

---

<sup>55</sup> vgl. BMFSFJ 2005, S. 92ff.

<sup>56</sup> Rauschenbach zit. nach BMFSFJ 2005, S. 95f.

<sup>57</sup> vgl. BMFSFJ 2005, S. 96

<sup>58</sup> Böllert 2018, S. 20

Auch wenn sie nicht der Schlüssel zur Lösung aller sozialer Problemlagen ist, sollte die Kinder- und Jugendarbeit ihren Bildungsauftrag in ihren Handlungsfeldern konkretisieren, so Böllert.<sup>59</sup> Auch Rauschenbach sieht eine zunehmende Veränderung im Arbeitsfeld Kinder- und Jugendhilfe in Bezug auf die Bildungsthematik. Er bezieht sich dabei auf den 14. Kinder- und Jugendbericht, demnach die Kommunen und somit die Kinder- und Jugendhilfe als Bildungsakteur gestärkt und dementsprechend finanziert werden soll. Die Jugendämter werden damit zu wichtigen Gestaltern des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen weiterentwickelt. Bisher wurde diese Verantwortung aufgeteilt, Bildungsfragen kamen der Schule zu und soziale Fragen dem Jugendamt. Diese strikte Aufgabenteilung verwischt jedoch. Laut Rauschenbach könnten die Jugendämter die Aufgabe einer öffentlichen Institution übernehmen, die aktuelle Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen in den Blick nimmt und dazu passende Angebote der Vor- und Nachsorge gestaltet.<sup>60</sup>

Auch für Rainer Treptow gibt es keinen Grund, warum nicht auch Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe, speziell die Hilfen zur Erziehung, als Bildungsorte verstanden werden sollten. Hier geraten junge Menschen in eine Auseinandersetzung mit sozialen und kulturellen Weltbezug. Es ergeben sich Anforderungen, die angenehm, aber auch anstrengend sein müssen, für Treptow aber Indizien für Bildungsprozesse darstellen.<sup>61</sup>

Des Weiteren ist der Bildungsauftrag auch auf rechtlicher Ebene im Kinder- und Jugendhilfegesetz festgeschrieben. Die gesetzliche Grundlage dafür bilden die Paragraphen 11 bis 15, indirekt ist die Bildungsidee in der Kinder- und Jugendhilfe aber bereits durch das Recht junger Menschen auf Förderung ihrer Entwicklung und Erziehung im ersten Paragraphen verankert. Dementsprechend unterliegt der Kinder- und Jugendhilfe eindeutig ein Bildungsauftrag.<sup>62</sup> Die Angebote sollten dabei dem Anspruch folgen, sich kritisch und differenziert mit zeitgenössischen Entwicklungen und gesellschaftlichen Diskursen auseinanderzusetzen. Werner Thole erinnert dabei daran, Bildung als Autonomieprojekt von Kinder und Jugendlichen zu verstehen. Er ist der Meinung, dass diese interessante Themen oftmals selbst finden und sich mit diesen auseinandersetzen. Dazu gehören z.B. Kultur-, Sozial- und Sportpraxen, die ihnen in ihrem sozialen Umfeld attraktiv erscheinen und Anerkennung bringen. Es soll Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe sein, solche Prozesse zu unterstützen und zu begleiten. Insgesamt kritisiert Thole die Entwicklung von Freizeiteinrichtungen zu Dienstleistungsorten, bei denen fast nur noch anspruchsvolle, professionell gestaltete Projekte angeboten werden. Zeit und Raum für eigene Aktivitäten und Interessen junger Menschen gehe dadurch verloren.

---

<sup>59</sup> vgl. Böllert 2018, S. 20ff.

<sup>60</sup> vgl. Rauschenbach 2014, S. 180

<sup>61</sup> vgl. Treptow 2017, S. 50

<sup>62</sup> vgl. Thole 2008, S. 68

Es ist jedoch diese Eigenregie, die für ihn mittlerweile auch als selbstständig gestaltetes Bildungsprojekt gesehen werden und von der Kinder- und Jugendhilfe unterstützt werden sollte.<sup>63</sup>

Festzuhalten ist damit, dass Bildung eine zentrale Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe darstellt, in Vergangenheit weniger beachtet wurde und jetzt wieder gefragter ist. Besonders die Möglichkeit des informellen Lernens durch offene, auf Freiwilligkeit und Partizipation basierende Angebote stellen dabei wichtige Möglichkeiten dar, auch bislang schwer erreichbare Kinder und Jugendliche in Bildungsprozesse zu integrieren. Besonders in der Kinder- und Jugendarbeit wächst der Anspruch, sich an den Interessen und der Lebenswelt der jungen Menschen zu orientieren und ihnen den Raum zu lassen, möglichst viele Aktivitäten selbst zu gestalten.

### **3. Kulturelle Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe**

#### **3.1. Das Spannungsverhältnis von Kunst, Kultur und Sozialer Arbeit**

Die Ausführungen der letzten Kapitel haben deutlich gemacht, dass kulturelle Bildung ein wichtiger Bestandteil in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sein muss und die Kinder- und Jugendhilfe immer mehr bei der Realisierung solcher Bildungsangebote gefragt ist. Inhalt des nächsten Kapitels ist daher, wie sozialpädagogische Handlungsansätze im Feld der kulturellen Bildung gestaltet werden können. Gleichermäßen wirft das auch die Frage auf, wie Kunst, Kultur und Soziale Arbeit als unterschiedliche Arbeitsfelder an dieser Stelle vereint werden können und welche Grenzen sich dabei ergeben. Nicht selten fällt es schwer, künstlerische Ansätze in der Sozialen Arbeit zu legitimieren. Welchen Nutzen kann eine künstlerisch-ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit entfalten? Lässt sich kulturelle Bildung eindeutig einem Zuständigkeitsbereich zuordnen und dementsprechend definieren? Warum ist eine kulturelle Orientierung unerlässlich? Der folgende Punkt soll Aufschluss über das teilweise problematische Verhältnis von Kunst, Kultur und Soziale Arbeit geben.

Diese Schwierigkeiten ergeben sich u.a. aufgrund des Umstandes, dass Kulturelle Bildung als Handlungsfeld nicht eindeutig abzugrenzen und zu beschreiben ist. Generell werden hier die Bereiche Bildungs-, Kultur- und Jugendpolitik berührt. Damit verbunden sind unterschiedliche Verantwortlichkeiten, wobei die Akteure alle eigene organisatorische, professionelle und bildungsspezifische Ansätze verfolgen. Die Vielfalt der pädagogischen und künstlerischen Konzepte in der kulturellen Bildung steht daher in einem engen Zusammenhang mit einer institutionellen Vielfalt und kann nicht auf einen Einrichtungstyp begrenzt werden.

---

<sup>63</sup> vgl. Thole 2008, S. 73

Selbst innerhalb eines Arbeitsfeldes, wie z.B. der Kinder- und Jugendarbeit, kann die Umsetzung des kulturellen Bildungsauftrags noch sehr unterschiedlich gestaltet werden.<sup>64</sup>

Laut van den Brink werden in den kulturellen Bildungsangeboten der Kinder- und Jugendhilfe sozialpädagogische und künstlerische Zielsetzungen vereint, wobei je nach Zielsetzung die Prioritäten unterschiedlich gesetzt werden können. So können mal der Erwerb künstlerischer Fähigkeiten im Vordergrund stehen und mal künstlerische Medien als Hilfsmittel zur Erreichung pädagogischer Ziele genutzt werden.<sup>65</sup> Kunst und Pädagogik müssen daher nicht zwangsläufig als Gegensätze oder Konkurrenten, sondern können „als zwei Perspektiven auf dieselbe Sache“<sup>66</sup> betrachtet werden und der Weiterentwicklung junger Menschen dienen. Diese Ausführungen geben Anhaltspunkte dafür, dass es nicht unbedingt notwendig ist, künstlerische und sozialpädagogische Ansätze klar zu trennen. Besonders die Kinder- und Jugendkulturarbeit ist laut des Jugendkulturberichts für Nordrhein-Westfalen „ein zugleich in andere Handlungsfelder integriertes wie auch eigenständiges Handlungsfeld des Bildungs-, Erziehungs-, Jugendhilfe- und Kunstbereichs“<sup>67</sup> und damit durch ein multidimensionales Professionsverständnis geprägt. Kulturarbeit ist demnach im Allgemeinen durch die Begegnung von Alltags- und Lebenserfahrungen der Kinder und Jugendlichen mit einer künstlerisch-ästhetischen Praxis gekennzeichnet. Deren inhaltliche Ausgestaltung kann laut Bockhorst ebenso vielfältig sein wie die Orte und Akteure von kultureller Bildung. Künstlerische Prozesse können zwischen „aktiver Betätigung und rezeptiver Wahrnehmung wechseln, sie können stärker in der Hochkultur oder der Subkultur, im Bereich der Amateurkulturarbeit oder der professionellen Kunst verankert sein“<sup>68</sup>. Bockhorst empfindet diese Formen und Prozesse als so sehr mit dem alltäglichen menschlichen Leben verknüpft, dass es schwer ist, die Kinder- und Jugendkulturarbeit zwischen Kultur, Kunst und Alltag begrifflich abzugrenzen. Es ist genau diese Vielfalt der künstlerischen Arbeits- und Angebotsformen, die für Träger kultureller Bildung als unverzichtbar gilt, um sich den wechselnden jugendlichen Interessen an Kultur, Kunst und ihren Ausdrucksformen anzunehmen.<sup>69</sup>

Hildegard Bockhorst legt damit eine Zusammenarbeit der unterschiedlichen Zuständigkeitsbereiche nahe, anstatt diese abschließend voneinander zu definieren. Daraus lässt sich für das Verhältnis von Sozialer Arbeit zu Kunst schließen, dass sich statt Abgrenzung die Notwendigkeit einer multiprofessionellen Zusammenarbeit mit Akteuren des Bildungs- und Kulturbereichs ergibt.

---

<sup>64</sup> vgl. van den Brink 2018, S. 16

<sup>65</sup> vgl. ebd., S. 20f.

<sup>66</sup> Kurzenberger zit. nach van den Brink 2018, S.

<sup>67</sup> Thole, Kolfhaus und Kamp zit. nach Bockhorst 2018, S. 715

<sup>68</sup> Bockhorst 2018, S. 715

<sup>69</sup> vgl. ebd., S. 716

Nichtsdestotrotz sind kulturelle Bildung und Kinder- und Jugendhilfe grundsätzlich zwei unterschiedliche Arbeitsfelder mit anderen Professionsverständnissen. Rainer Treptow sieht daher mögliche Ambivalenzen einer Kulturarbeit in der Sozialen Arbeit. Ihm zufolge kann der Vorwurf aufkommen, dass der Einsatz einer künstlerischen Praxis zu sehr ein bildendes Interesse im Blick hat, anstatt sich den wirklichen alltäglichen Problemen der Klienten anzunehmen. In der Tat ist das Professionsverständnis von Sozialer Arbeit primär durch Beratungs- und Unterstützungsarbeit geprägt anstatt von künstlerischen Interventionen. Sie zielt hauptsächlich darauf ab, Klient\*innen bei der Problembewältigung zu helfen, damit diese wieder eigenständig ihren Alltag bewältigen können.<sup>70</sup> Neben diesem Aufgabenbereich sieht Treptow jedoch auch die Notwendigkeit, „dass sozialpädagogisches Handeln an die kulturellen und normativen Verständigungsmuster der Adressaten anschließen muss.“<sup>71</sup> Damit ist gemeint, sich als Sozialarbeiter\*in den kulturellen Eigenheiten sozialer Gruppen zu öffnen, differenzierte Kulturkritik zu üben, aber auch die Anwaltschaft für jene Eigenheiten zu übernehmen, was Treptow als kulturelles Mandat der Sozialen Arbeit beschreibt. Laut ihm richtet sich das kulturelle Mandat vor allem an Gruppen, deren kulturellen Ausdrucksformen sowie generationsbezogene Lebensformen und Erfahrungen keine Anerkennung oder Wertschätzung erfahren. Sozialpädagogik kann an dieser Stelle mithilfe künstlerischer Mittel (z.B. Filmarbeit oder Theaterarbeit) über diese aufklären und einen Austausch anregen.<sup>72</sup> Dieses Verständnis ist auch dem Arbeitsprinzip der Kinder- und Jugendarbeit ähnlich, sich an den aktuellen Interessen und der Lebenswelt ihres Klientel zu orientieren.

Während Rainer Treptow die Verortung von Kunst und Kultur im kulturellen Mandat der Sozialen Arbeit sieht, plädiert auch Anne Lützenkirchen u.a. dafür, Kunst als Bezugssystem dieses Arbeitsfeldes zu verstehen, jedoch nicht ohne ein Spannungsverhältnis im Professionsverständnis der beiden Handlungsfelder zu beschreiben. Demnach liegt ein Problem in der Wissenschaftsorientierung der Sozialen Arbeit. Kreativität und Ästhetik grenzen sich insofern davon ab, dass sie uneindeutig zu definieren sind und einem solchen Anspruch nicht gerecht werden können. Das professionelle Selbstkonzept könnte demnach auch durch den Umstand angegriffen werden, dass Sozialarbeiter\*innen keine künstlerische Ausbildung besitzen und somit künstlerische Interventionen nur dilettantisch ausführen können. Auch das Fehlen empirischer Forschungen sowie theoretischer Fundierung von ästhetischer Praxis trägt dazu bei, dass Kunst oft nicht als Bezugswissenschaft der Sozialen Arbeit anerkannt wird.

---

<sup>70</sup> vgl. Treptow 2001, S. 192

<sup>71</sup> Treptow 2001, S. 192f.

<sup>72</sup> vgl. ebd., S. 193



Lützenkirchen u.a. kritisieren, dabei Professionalität mit instrumenteller Rationalität gleichzusetzen, d.h. „das Streben nach größtmöglicher Effizienz, Standardisierung, Planung und Kontrolle“<sup>73</sup>, wozu eine künstlerische Praxis nicht zu passen scheint. Lützenkirchen u.a. betonen jedoch ausdrücklich, dass Soziale Arbeit sowohl Strategie und Struktur bedarf und gleichzeitig kreativ-prozessorientiert arbeiten kann.<sup>74</sup> Bei der Frage, ob Kunst daher ein Bezugspunkt der Sozialen Arbeit sein kann, bezieht Lützenkirchen u.a. sich auf Jutta Jäger und Ralf Kuckhermann, die ihr Potenzial folgendermaßen zusammenfassen: „Ästhetische Praxis kann im Rahmen einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit dazu beitragen, Menschen in ihren ambivalenten Alltagserfahrungen zu der in ihnen angelegten und oft verstellten und unterdrückten Kompetenz zur Gestaltung des eigenen Leben zu stützen und zu befördern.“<sup>75</sup> Es ist damit davon auszugehen, dass künstlerisch-ästhetische Bildung in sozialpädagogischen Settings die besonderen Wirkungen entfaltet, die bereits in der Begriffsdefinition dieser Arbeit beschrieben worden sind. Dazu gehört Kunst als Medium zu nutzen, um sich der eigenen Lebensrealität anzunähern und zu neuen Perspektiven zu gelangen. Der Prozess und nicht das Ergebnis der künstlerischen Tätigkeit muss dabei im Fokus stehen

An diesen Blickwinkel knüpfen auch Mona-Sabine Meis und Georg-Achim Mies an. Für sie ergibt sich daraus ein problematisches Verhältnis zu künstlerischen Formen einer so genannten Hochkultur: Theater, bildende Kunst, Tanz oder auch klassische Musik finden laut ihnen oft keinen Einzug in die Praxis Sozialer Arbeit, was sich auf einen ursprünglich exklusiven Charakter zurückführen lässt. Zum einen ist der Eintritt in Theater, Galerien oder Museen für die Adressat\*innen der Sozialen Arbeit oft unerschwinglich, zum anderen findet das häufig bildungsferne Klientel keinen Zugang zu dem dort rezipierten Expert\*innen-Wissen. Teilweise ist auch der Umstand, Kunst hier als Ware zum Selbstzweck zu erschließen, ein Abgrenzungsgrund der Sozialen Arbeit, welche kein ökonomisches oder gar privilegiertes Verhältnis zur Kunst unterstützt. Elitär anmutende Formen von Kunst führen eher zum Ausschluss sozialer Gruppen, vor allem wenn es dadurch zu einer Abwertung ihrer alltagsästhetischen Praxis kommt. Nach Meis und Mies liegt hier das Paradoxe von Kunst und Kultur, da diese in der Sozialen Arbeit eigentlich das Ziel verfolgen, Klient\*innen zu gesellschaftlicher Teilhabe zu befähigen.<sup>76</sup> Dieser Anspruch ist zurückzuführen auf das Kunstverständnis von Joseph Beuys, dass sich ebenfalls von einer vermeintlichen Exklusivität von Kunst abgrenzt. Mit der Aussage, dass jeder Mensch ein Künstler sei, meinte er die kreativen Kräfte in jedem Menschen, die der Mitgestaltung des eigenen und gesellschaftlichen Lebens dienen.

---

<sup>73</sup> Limbrunner zit. nach Lützenkirchen u.a. 2011, S. 18

<sup>74</sup> vgl. Lützenkirchen u.a. 2011, S. 16ff.

<sup>75</sup> Grunwald & Thiersch zit. nach Jäger/Kuckhermann 2004, S. 280

<sup>76</sup> vgl. Meis und Mies 2018, S. 33f.

Er entfernte sich damit von der Vorstellung von Kunst als materielles Werk und näherte sich einem Kunstbegriff, der sich in vielfältiger Weise auf geistige Schöpfungen ausweitet. Seine Ideen und Impulse wurden auch in der Sozialen Arbeit fruchtbar.<sup>77</sup> Dieses Kunstverständnis impliziert einen ressourcenorientierten Blick auf die Klienten sowie eine soziale Funktion künstlerischer Tätigkeiten.

Im Blick auf das Verhältnis von Kunst, Kultur und Sozialer Arbeit kann dabei Folgendes festgehalten werden: Kulturelle Bildung spielt sich in vielen unterschiedlichen Institutionen ab und kann daher nicht primär in einem Zuständigkeitsbereich verortet werden. Vielmehr sollte kulturelle Bildung als Zusammenspiel von jugend-, kultur- und bildungspolitischen Ansätzen verstanden werden. Des Weiteren kann das kulturelle Mandat der Sozialen Arbeit nach Treptows Verständnis nicht ausgeblendet werden. Durch ihre Eigenheit, die Interessen und Lebenswelt ihrer Klient\*innen im Blick zu haben, ergibt sich der Anspruch auch offen für deren kulturellen Besonderheiten zu sein. In Hinblick auf künstlerische Tätigkeiten in sozialarbeiterischen Kontexten ist festzustellen, dass der ästhetische Prozess sowie die dabei gewonnenen Erfahrungen weitaus wichtiger zu sein scheinen als das Endprodukt. Dennoch lassen sich Schwierigkeiten bei der Legitimierung einer künstlerischen Praxis im Professionsverständnis von Sozialer Arbeit nicht leugnen. Auch Burkhard Hill sieht immer noch Vorbehalte gegenüber künstlerischen Interventionen, die durch ein enges und normatives Kultur- und Kunstverständnis geprägt sind. Es wird immer deutlicher, dass es hier einer Überholung bedarf. Fokussiert werden nun immer mehr die alltäglichen sozialen und kommunikativen Wirkungen von Kunst. Hill sieht keine Probleme, diese in sozialpädagogischen Maßnahmen zu integrieren. Er sieht die Herausforderung viel mehr darin, diese Inhalte und Methoden der kulturellen Bildung langfristig in der Sozialen Arbeit zu fundieren, damit der Fokus nicht allein auf den sozialen Hilfen liegt.<sup>78</sup>

### 3.2. Künstlerische Interventionen in der Kinder- und Jugendhilfe

Nachdem eine Darstellung der Arbeitsfelder Kulturelle Bildung und Kinder- und Jugendhilfe erfolgt ist und die Eigenheiten und Ambivalenzen beider Bereiche untersucht worden sind, soll es nun gelingen, eine Verbindung herzustellen.

Das folgende Kapitel befasst sich daher mit sozialpädagogischen Handlungsansätzen im Bereich der kulturellen und künstlerischen Bildung. Dabei werden beispielhaft die Eigenheiten und Chancen der Kunstsparten Bildende Kunst, Digitale Medien und Theater vorgestellt. Zuvor sollen jedoch unterschiedliche konzeptionelle Ansätze in einer kulturellen Sozialarbeit thematisiert werden.

---

<sup>77</sup> vgl. Meis und Mies 2018, S. 35

<sup>78</sup> vgl. Hill 2012, S. 742

Mona-Sabine Meis und Georg-Achim Mies unterscheiden bei sozialpädagogischen Kulturangeboten zwischen einer geschlossenen, halboffenen und offenen Ausrichtung. Ein geschlossenes Angebot ist gekennzeichnet durch eine Auswahl der Klient\*innen nach vorgegebenen Kriterien. Das bedeutet, dass die Gruppenteilnehmer\*innen für die Teilnahme bestimmte Voraussetzungen erfüllen müssen. Die Ergebnisse des Angebots sind meistens zielorientiert und werden zum Zweck der Erziehung, Weiterbildung oder Qualifizierung überprüft. Die Teilnahme ist damit oft Pflicht.

Bei einer halboffenen Ausrichtung müssen die Teilnehmer\*innen keine Voraussetzungen erfüllen und können meist zwischen verschiedenen Angeboten wählen. Die Aufgaben der anleitenden Person liegen darin, die Gruppe bei Fragen zum Inhalt oder Material zu unterstützen sowie die Teilnehmer\*innen zur Weiterarbeit zu motivieren. Eine Präsentation der Arbeitsergebnisse ist möglich, wobei die/der Anleiter\*in den Austausch sowohl auf die Produkte als auch auf den Gestaltungsprozess lenkt. Ein Abbruch der Teilnahme ist nicht ausgeschlossen.

Eine offene Ausrichtung charakterisiert sich durch eine weitestgehend spontane Entwicklung der Inhalte und Vorgehensweise. Die Verantwortung liegt dabei hauptsächlich bei den teilnehmenden Personen selbst, die keine Vorgaben zu erfüllen haben. Die Rolle der Sozialarbeiter\*innen besteht darin, als Unterstützung zu dienen und bedarfsorientiert zu helfen, nicht aber lenkend einzugreifen. Ein typisches Beispiel dieses Konzepts ist der offene Kinder- und Jugendtreff. Die Teilnahme basiert auf Freiwilligkeit und ist meist unverbindlich.<sup>79</sup> Bei der Gestaltung kultureller Angebote in der Kinder- und Jugendhilfe sind als Sozialarbeiter\*in damit folgende Fragen zu beachten: Müssen die Kinder- und Jugendlichen bestimmte Voraussetzungen erfüllen (z.B. Alter, Fähigkeiten...)? Gibt es eine thematische Vorgabe? Ist ein Zeitrahmen vorgegeben? Wie viel Erziehung und Lenkung sind notwendig oder sollte die Hauptverantwortung bei den Teilnehmer\*innen liegen? Welche Räume und Materialien stehen zur Verfügung?

Eine künstlerische-ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit sollte sich dabei im besten Fall an den strukturellen Bedingungen sowie den Ressourcen und Bedürfnissen der Adressat\*innen orientieren.<sup>80</sup> Offene Angebote sind meist sehr niedrigschwellig gestaltet und eignen sich daher besonders gut, Heranwachsenden die Möglichkeit zur Umsetzung ihrer eigenen Interessen und Ideen zu geben. Im folgenden Abschnitt werden nun einige künstlerische Schwerpunkte sowie mögliche Anwendungsbereiche in der Sozialen Arbeit, speziell in der Kinder- und Jugendförderung, dargestellt.

---

<sup>79</sup> vgl. Meis und Mies 2018, S. 63ff.

<sup>80</sup> vgl. ebd., S. 65f.

## *Bildende Kunst*

Die Kunstsparte „Bildende Kunst“ ist zurückzuführen auf den Begriff „Bild“ und meint damit die Repräsentation einer Situation, eines Erlebens oder einer inneren wie äußeren Wirklichkeit, die verschiedene Formen annehmen kann, z.B. die einer Skulptur, Zeichnung, Malerei oder Fotografie. In den Bild- und Erziehungswissenschaften gibt es den Begriff der „performativen Bilder“, die das Zusammenspiel von Emotion, Kognition und Einbildungskraft meinen und das Potenzial haben, einen sonst nur schwer zu beschreibenden Sachverhalt wiederzugeben.<sup>81</sup>

Solche Bilder können bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen bedeutsam sein und für sozialpädagogische Ziele nutzbar gemacht werden. Bei deren Gestaltung steht nicht das Erlernen bestimmter Mal- und Zeichentechniken im Fokus, sondern das Ausprobieren und Entdecken einer Kunstform. Als hilfreich werden dabei die Methoden und Arbeitsweisen der Kunstpädagogik, Kunsttherapie und dem Werken angesehen.<sup>82</sup> Besonders experimentelle, forschende und gestaltende künstlerische Verfahren können Klient\*innen dabei helfen, einen Zugang zu sich selbst und zur Welt zu erhalten und ihre Kompetenzen bezüglich der Auswahl von Materialien und Themen zu erweitern. Sie dienen der Identitätsbildung und der Selbstermächtigung und können unterschiedliche Ziele verfolgen. Beim Malen als meditative Betätigung liegt der Fokus beispielsweise auf der ästhetischen Erfahrung, während an anderer Stelle das Ergebnis interessanter ist. So können in der Biographiearbeit mit Kindern und Jugendlichen Bilder als Ausdruck von Erinnerungen angesehen werden. Oft können selbstgestaltete Bilder die Grundlage eines Austausches zwischen Sozialarbeiter\*in und Klient\*in sein.<sup>83</sup> Dem zugrunde liegt die Annahme, dass im ästhetisch-bildenden Prozess bzw. im Werk unbewusste Sachverhalte durch Symbolbildung ausgedrückt werden. Demnach kann ein Bild durch Farben, Formen, Größen- und Raumanordnungen Informationen über Erlebnisse, Erfahrungen, Emotionen und Beziehung der Klient\*innen geben. Die Interpretation sollte jedoch ausgebildeten Fachkräften, z.B. Kunsttherapeuten überlassen werden, da solche Werke mehrdeutig sind und in Zusammenhang mit weiteren Informationen gesehen werden müssen.

Nichtsdestotrotz können kreative Werke auch in der Sozialen Arbeit durch dafür entgegengebrachte Wertschätzung dem Vertrauens- und Beziehungsaufbau sowie der Kommunikation dienen, solange der/die Sozialarbeiter\*in von therapeutischen Deutungen oder Interventionen absieht, sondern viel mehr offen und fragend die Bedürfnisse des Klienten im Blick hat.<sup>84</sup>

---

<sup>81</sup> vgl. Herbold und Kirschenmann 2012, S. 432

<sup>82</sup> vgl. Meis und Mies 2018, S. 89f.

<sup>83</sup> vgl. ebd., S. 90f.

<sup>84</sup> vgl. ebd., S. 93f.

Künstlerische Angebote wie die eben benannten können in sozialarbeiterischen Kontexten u.a. in Heimen, Kindertagesstätten, Schulen, Familienzentren, Krankenhäusern und Kinderhospizen, Einrichtungen der kulturellen Kinder- und Jugendbildung wie Jugendkunstschulen, Kinder- und Jugendtreffs, Mehrgenerationenhäusern, Begegnungsstätten u.v.m. stattfinden. Oft werden die Angebote in Gruppen durchgeführt, um neben der kulturellen Betätigung auch das Sozialverhalten der Kinder zu stärken. Ziel ist dabei primär, die Adressat\*innen zu unterstützen, sich deren Interessen und Themen zu öffnen und diese künstlerisch zu bearbeiten. Der Fokus liegt auf Selbstbildung und Selbstwirksamkeit.<sup>85</sup>

Besonders geeignet ist dafür die Werkstatt-Methode. Dieser Begriff bezieht sich auf einem Raum mit dem Charakter, für die Produktion künstlerischer Werke ausgestattet zu sein. Hier stehen vielfältige Materialien und Werkzeuge bereit. Eine Kunstwerkstatt ist damit nicht nur räumlich zu betrachten, sondern auch als pädagogisches Prinzip zu verstehen, bei dem Kinder die Möglichkeit haben, zu experimentieren, sich auszuprobieren und inspirieren zu lassen sowie eigene Ideen umzusetzen.<sup>86</sup>

### *Digitale Medien*

Im heutigen Zeitalter kommt der Mediennutzung im Kindes- und Jugendalter immer mehr Bedeutung zu. Auch in kulturellen und künstlerischen Kontexten können Medien eingesetzt werden und Bildungsprozesse anregen.

Von kultureller Medienbildung wird gesprochen, wenn dabei die Förderung der kreativen Wahrnehmungs- und Ausdrucksförderung sowie der kritische Umgang mit Medien Inhalt pädagogischer Interventionen ist. Empirische Forschungen zeigen eindeutig, dass Medien wie Computer, Internet und Handy im Leben von Heranwachsenden mittlerweile nicht mehr wegzudenken sind. Jugendliche sind die Bevölkerungsgruppe, welche sich die Medienentwicklung besonders schnell aneignet und intensiv nutzt. Im Vergleich zu Erwachsenen, welche Medien hauptsächlich für Informationsdienste und Kommunikation nutzen, haben diese für Jugendliche auch einen großen Unterhaltungswert. Audio- und Videoclips dienen hier als Angebote der Wahrnehmung, denen sie unbefangen und offen begegnen und einen hohen Stellenwert bezüglich ihrer Lebensstilorientierung und ihrem Gefühlsmanagement haben.

Doch auch in Hinblick sozialer Motive kommen digitalen Medien und Online-Netzwerken große Bedeutung zu. Die dort praktizierte Selbstdarstellung kann der Positionierung zu einer bestimmten Jugendkultur dienen und somit eine identitätsstiftende Funktion haben.<sup>87</sup>

---

<sup>85</sup> vgl. Meis und Mies 2018, S. 105f.

<sup>86</sup> vgl. ebd., S. 107f.

<sup>87</sup> vgl. Hugger 2012, S. 496

Diese Aspekte beweisen, dass Medien ein fester Bestandteil jugendlicher Lebenswelten und damit Teil ihrer Jugendkultur sind. Medienkompetenz gilt daher bereits als Schlüsselkompetenz neben Lese-, Schreib- und allgemeinen Kommunikationskompetenzen.<sup>88</sup> Um einer Lebensweltorientierung gerecht zu werden und die Relevanz für jugendliche Bildungsprozesse nicht zu umgehen, müssen digitale Medien auch in der Sozialen Arbeit mit Kinder- und Jugendlichen immer mehr Einzug finden.

Die Schwerpunkte liegen dabei auf Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung. Im Kontext von kultureller Bildung wird vor allem der künstlerisch-gestaltende Aspekt von Medien fokussiert. In der offenen Jugendarbeit stehen meist nicht die Reflektion und Aufklärung, sondern Projekte und mediengestalterische Aktionen im Vordergrund, die eine Medienkritik und die Förderung ästhetischer Prozesse im Blick haben sollten. Bewährte Formen von digitalen Medien sind dabei z.B. die Fotografie, die Video- und Filmarbeit, die Audioarbeit in Form von Musikaufnahmen, Hörspielen oder Radiosendungen und die Gestaltung von Internetseiten. Im besten Fall sind sie nicht nur Selbstzweck, sondern mit sozialpädagogischen Inhalten und Zielen verbunden.<sup>89</sup> Der Einsatz von Medien in der offenen Jugendarbeit ist auch deshalb so sinnvoll, da sie zur Lebenswelt junger Menschen gehören und daher eine gewisse Aufgeschlossenheit gegeben ist.

Eine praktische Umsetzung von Medienarbeit soll am Beispiel des Jugendzentrums verdeutlicht werden. Hier bestehen die Möglichkeiten, entweder im Jugendzentrum selbst einen medienpädagogischen Schwerpunkt zu setzen, z.B. in Form einer Medienwerkstatt, oder mit Schwerpunkteinrichtungen der Region zu kooperieren.<sup>90</sup> Für die erste Variante ist eine entsprechende Ausstattung notwendig. Dazu gehören PCs mit Bild-, Audio- und Videobearbeitungsprogrammen. Dabei sollte hauptsächlich mit Freeware-Programmen gearbeitet werden, die Jugendliche legal und auch an anderen Orten nutzen können. Um die Arbeitsplätze multifunktional auszustatten, kann Zubehör wie Kopfhörer, Lautsprecher, Aufnahmegeräte, Fotoapparate, etc. bereitgestellt werden.<sup>91</sup> Bei der Arbeit mit Medien im Jugendzentrum sollte das pädagogische Interesse leitend für die Themen- und Technikwahl sein.

So können beispielsweise Fotopostkarten mithilfe von Fotokameras und Bearbeitungsprogrammen erstellt werden, die als Werbung für Szenetreffe dienen und somit jugendliche Zielgruppen ansprechen. Audio-Podcasts aus dem Jugendzentrum könnten über das Internet verbreitet werden und sind damit leicht zugänglich.

---

<sup>88</sup> vgl. Hoffmann 2018, S. 132

<sup>89</sup> vgl. ebd., S. 133f.

<sup>90</sup> vgl. ebd., S. 142

<sup>91</sup> vgl. ebd., S. 143ff.

Auch die Gestaltung von Musikvideos kann besonders anregend sein für Jugendliche, da Musik in ihrem Alltag ein großer Wert zugeschrieben wird und so Wissen über Aufwand und Wirkung solcher Videos vermittelt werden kann. Mit jüngeren Kindern kann es spannend sein, eigene Trickfilme durch die Animation von Lego-Elementen zu erstellen.<sup>92</sup>

Diese Beispiele beweisen die Vielfalt der kreativen Prozesse, die durch digitale Medien erreicht werden können. Die besondere Chance in der Arbeit mit Medien besteht darin, etwas für kulturelle Bildungszwecke zu nutzen, was den Interessen und der Lebenswelt junger Menschen entspringt.

### *Theater*

In Bezug zur kulturellen Bildung stellt Theater eine Kunstsparte und Kulturtechnik dar, deren Besonderheiten spezielle pädagogische Methoden zur Folge hatten, um Bildungspotentiale wirksam zu machen. Aus diesem Grund kann zwischen Theaterkunst und Theaterpädagogik unterschieden werden, welche unterschiedliche methodische Ansätze verfolgen.<sup>93</sup> In dieser Ausführung soll in erster Linie auf die theaterpädagogischen Prozesse eingegangen werden. Im Mittelpunkt steht hier der spielende Mensch, z.B. ein Jugendlicher, der zusammen mit anderen eine Aufführung auf der Bühne gestaltet oder junge Zuschauer\*innen, die bei dem Besuch vom Theater die Möglichkeit erhalten, zu einem Thema zu improvisieren. Theaterpädagogik versteht sich als „Vermittlungskunst mit performativen Charakter“<sup>94</sup>. Das meint die szenische, sprachliche und spielerische Auseinandersetzung mit Themen der Kinder und Jugendlichen. Theater wird dabei zu einem experimentellen Raum, in dem künstlerische Auseinandersetzungen angeregt werden und Jugendliche als Expert\*innen ihrer eigenen Lebenswelt verstanden werden.<sup>95</sup> Dabei werden die Ansätze der Teilhabegerechtigkeit, Partizipation, Interessenorientierung, Stärkeorientierung, Fehlerfreundlichkeit, Öffentlichkeit und Anerkennung verfolgt. Die Akteure stehen vor der Herausforderung, allen jungen Menschen gleichermaßen Teilhabe am Theater zu ermöglichen und Zugangsbarrieren abzubauen. Ihre Interessen sollen anwaltschaftlich vertreten und Bilder von Kindheit und Jugend reflektiert und neu entworfen werden. Stärkeorientierung und Fehlerfreundlichkeit betreffen dabei die Haltung der Pädagog\*innen gegenüber ihrem Klientel. Durch das Prinzip der Öffentlichkeit kann Theater als soziale Kunst wirken und eine Interaktion zwischen Spieler\*in und Zuschauer\*in ermöglichen.<sup>96</sup>

---

<sup>92</sup> vgl. Hoffmann 2018, S. 146ff.

<sup>93</sup> vgl. Taube 2012, S. 617

<sup>94</sup> Taube 2012, S. 619

<sup>95</sup> vgl. Schneider/Fechner zit. Taube 2012, S. 619

<sup>96</sup> vgl. Taube 2012, S. 620f.

Theater als eine Intervention der kulturellen Bildung weist damit vielfältige Wirkungspotenziale auf, die auch in sozialpädagogischen Prozessen nutzbar gemacht werden können.

Bei einer Theaterarbeit im Arbeitsfeld Soziale Arbeit unterscheidet Georg-Achim Meis daher zwischen vier unterschiedlichen Ansätzen: Bei dem „basalen Theater“ bzw. bei der Ermöglichung von Theater-Performance-Interaktionen gibt es keine Aufführung oder Zuschauer\*innen, vielmehr soll eine künstlerische-körperliche Ausdrucksfindung unterstützt werden. In diesem Gestaltungsprozess nutzen Sozialarbeiter\*innen, Künstler\*innen und Teilnehmer\*innen ihren Körper und ihre Gestik, um gestalterisch tätig zu werden. Als zweites beschreibt Meis Ansätze zur Selbstgestaltung von Theater- und Performance-Vorhaben mit gegebenen Möglichkeiten. Das meint eine Orientierung an bereits vorhandenen Fähigkeiten, wie z.B. körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten. Im Sinne des Empowerment-Konzepts sollen bei den Teilnehmer\*innen Tätigkeiten verstärkt werden, die ihnen leichtfallen und schon gut gelingen. Eine Aufführung ist meist für das nahe Umfeld oder ein Zielpublikum gedacht. Bei den subkulturellen Ansätzen entwickeln Pädagog\*innen und Künstler\*innen gemeinsam mit ihren Gruppen politisch-motivierte und gesellschaftskritische Theaterproduktionen. Sie verwerten aktuelle Gegebenheiten und setzen sich mit diesen künstlerisch-ästhetisch auseinander. Ferner gibt es in der Sozialen Arbeit Ansätze, die an dem Standard der Hochkultur orientiert sind. Solche Theatergestaltungen richten sich inhaltlich, formal und organisatorisch an aktuell geschätzten Vorgehensweisen und laden wie im professionellen Theater zu Aufführungen ein.<sup>97</sup> Die verschiedenen Ansätze zeigen deutlich, dass mit dem Theater als kulturelle Bildungsform zugleich sozialpädagogische Arbeitsprinzipien verfolgt werden, dazu gehören die Orientierung an den Ressourcen der Teilnehmer\*innen sowie die Auseinandersetzung mit Gesellschaft, Umwelt und der eigenen Lebensrealität.

### 3.3. Ziele und Leitvorstellungen kultureller Bildung

Kulturelle Bildung erlebt einen Aufschwung. Erkennbar wird das durch die Förderung zahlreicher Projekte und Programme, die u.a. das Ziel verfolgen, kulturelle Bildung im Schulalltag zu etablieren. Dabei wird die Möglichkeit für Kinder und Jugendliche gesehen, Kompetenzen zu erwerben, welche nicht nur für die Persönlichkeitsentfaltung, sondern auch für die weitere Qualifizierung in Schule und Beruf bedeutsam sind. Allerdings wächst damit auch der Druck, äußeren Erwartungen zu entsprechen und die Notwendigkeit und Qualität von Angeboten der kulturellen Bildung durch entsprechende Wirkungsnachweise zu legitimieren.

---

<sup>97</sup> vgl. Meis 2018, S. 188f.



Empirische Forschungen stellen dabei einerseits ein wichtiges Element für die Weiterentwicklung und Professionalisierung dar, können andererseits aber auch Zweckentfremdung bewirken, wenn kulturelle Bildung nur darauf ausgelegt wird, eine politische Funktion oder ein ökonomisches Interesse zu erfüllen.<sup>98</sup> Aus diesem Grund sollen im folgenden Kapitel weniger auf empirische Forschungsbelege von kultureller Bildung eingegangen werden und mehr auf allgemeine Leitvorstellungen, welche mit künstlerischen Interventionen in sozialpädagogischen Kontexten verfolgt werden.

Im Verlauf der Arbeit wurden bereits Zielvorstellungen der Arbeitsfelder Kulturelle Bildung und Kinder- und Jugendhilfe angedeutet. Aus ihnen ergeben sich besondere Absichten einer künstlerischen Praxis in der Kinder- und Jugendarbeit. Hildegard Bockhorst fasst solche Richtlinien in ihren Ausführungen über kulturelle Kinder- und Jugendbildung wie folgt zusammen: Bildungskonzepte sollen so gestaltet sein, dass sie sich an den Stärken der Heranwachsenden orientieren, die Neugierde der Kinder und Jugendlichen wecken und Räume zur Entfaltung von Entdeckerlust und Spielfreude geben. Ziel ist, dass junge Menschen motiviert werden, ihrer Wahrnehmung mittels künstlerischer Medien Ausdruck zu verleihen und ihre Eigenaktivität gefördert und unterstützt wird. Nach Bockhorst sollen dabei auch die Potenziale und Qualitäten einer künstlerischen Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit umgesetzt werden. Dazu gehört neben Selbstwirksamkeit und Stärkeorientierung die Selbstentfaltung und Anerkennung des ästhetischen Ausdrucksvermögens der Klient\*innen, weniger auf Erziehung im Sinne von Lenkung zu achten und mehr assistierend zur Seite zu stehen, Empowerment durch kulturelle und künstlerische Teilhabe zu ermöglichen, Chancen für einen Perspektivwechsel sowie ästhetische Erfahrungs- und Wahrnehmungsräume zu realisieren, offen in der Vermittlung zu bleiben und öffentliche Präsentationsmöglichkeiten zu gestalten.<sup>99</sup>

Auf all diese Leitvorstellungen einzugehen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Daher konzentriert sich die Arbeit auf die Möglichkeit der Partizipation durch kulturelle Bildungsangebote, da Teilhabe in dieser Arbeit bereits mehrmals als ein Schlüssel zur Überwindung von Bildungsungleichheiten beschrieben worden ist. Ferner wird auf die Förderung des kreativen Schaffens als identitätsstiftendes Erlebnis für junge Menschen eingegangen. In Hinblick auf die Bewältigung alltäglicher Lebensanforderungen, wird abschließend der Erwerb von Schlüsselkompetenzen im Kontext von kultureller Bildung thematisiert.

---

<sup>98</sup> vgl. van den Brink 2018, S. 1f.

<sup>99</sup> vgl. Bockhorst 2018, S. 725f.

### 3.3.1. Partizipation

Um darzustellen, wie Partizipation durch kulturelle Bildung erzielt werden kann, folgt zunächst eine begriffliche Annäherung. In einer ursprünglich politischen Dimension wird Partizipation als zentrales Prinzip verstanden, durch das „Menschen wechselseitig Einfluss aufeinander nehmen, um im sozialen Zusammenhang mehr zu erreichen, als ihnen als Einzelwesen möglich ist.“<sup>100</sup> Nach diesem Verständnis wird das Individuum sowohl als Subjekt sowie auch als Bürger gesehen mit der Fähigkeit, eigene und gemeinwohlorientierte Entscheidungen zu treffen. Im Rahmen von Partizipationsprojekten in der Schule oder Jugendarbeit sollen Heranwachsende an solche Beteiligungsprozesse herangeführt werden.<sup>101</sup>

Wie kann das durch Angebote der kulturellen Bildung erreicht werden? Laut Hans Rudolf Leu müssen Projekte einige Standards erfüllen, damit Teilhabe verwirklicht werden kann. Somit ist eine Orientierung an den Herausforderungen des alltäglichen Lebens von Kindern und Jugendlichen unabkömmlich. Projektideen, die ihre Bedürfnisse und Interessen erkennen und junge Menschen in die Planung miteinbeziehen, erweisen sich als Erfolg. Durch die Möglichkeit, die Lebenssituation aktiv gestalten zu können, sollen junge Menschen erfahren, dass Teilhabe einen wertvollen Vorteil gegenüber einer Anpassung an äußere Gegebenheiten bringt. Die Kulturarbeit ist dabei auf Sozialraumorientierung und dezentrale Angebotsstrukturen angewiesen. Kooperationen zwischen Akteuren der Kinder- und Jugendhilfe sollen sicherstellen, dass auch finanziell schlecht ausgestatteten Familien einen Zugang zu kulturellen Angeboten finden und die Handlungs- und Erfahrungsräume von Kindern und Jugendlichen erweitert werden. Partizipative Projekte im eigenen Stadtteil bieten ihnen beispielsweise die Möglichkeit, öffentlichkeitswirksam Einfluss zu nehmen, Verantwortung zu tragen und soziale Kontakte zu vernetzen.<sup>102</sup>

Die Beiträge über künstlerische Interventionen haben gezeigt, dass speziell durch offene Angebote oder Kunst- und Medienwerkstätten in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit möglichst viele Heranwachsende niedrigschwellig Zugang zu kultureller Bildung erhalten. Besonders Ansätze der Selbstgestaltung wie im Theaterbereich ermöglichen ihnen, selbstbestimmt und aktiv ihre eigenen Interessen und Angelegenheiten zu bearbeiten. Durch den Einsatz solcher Medien kann das sozialpädagogische Ziel Partizipation erreicht werden.

---

<sup>100</sup> Gerhardt zit. nach Schwanenflügel und Walther 2012, S. 274

<sup>101</sup> vgl. Schwanenflügel und Walther 2012, S. 274f.

<sup>102</sup> vgl. Leu 2000, S. 31f.

### 3.3.2. Kreativität

Der Begriff Kreativität wird schnell mit den Künsten verbunden und damit oft eine Förderung durch diese erwartet. Kreativität gilt aktuell als eine der wichtigsten Kernkompetenzen, vor allem auch in Hinblick auf Innovationen und einem ökonomischen Interesse. In der Sozialen Arbeit ist der Begriff jedoch weitaus offener, ganzheitlicher und Individuums bezogener zu verstehen. Kreativität meint dabei kognitive Prozesse bzw. Problemlösungsstrategien. Aus sozialpädagogischer Sicht sind das „alle Ideen, Verhaltensweisen, Alltagslösungen und künstlerisch-ästhetische Gestaltungen, die für die jeweiligen Produzent\*innen neu, wertvoll, befriedigend und identitätsstiftend sind.“<sup>103</sup> Damit wird Kreativität zu einer lebenswichtigen Ressource für das Klientel von Sozialer Arbeit, um in ihrer meist problembehafteten Lebensrealität zurechtzukommen. Zu erwähnen ist, dass es in diesem Kontext nicht um innovative Lösungswege oder Ideen gehen muss, was z.B. auch nicht Anspruch an eine kindliche Kreativität sein sollte.<sup>104</sup> In einer kulturellen Sozialarbeit steht viel mehr das kreative Erleben an sich im Vordergrund. Inwiefern dieser Prozess wertvoll für Kinder und Jugendliche ist, soll im nächsten Abschnitt beantwortet werden.

Künstlerisch-ästhetische Tätigkeiten stellen Momente des kreativen Schaffens dar. Oft wird dabei das Phänomen „Flow“ erlebt, welches der Psychologe Mihaly Csikszentmihalyi als Gefühl des Glücklichen-, Befriedigt- und Vollkommensein sowie des mit sich selbst im Reinen sein beschreibt. In diesem Zustand wird Zeit und Raum unbedeutend, Kreativität führt zu einem Glücksgefühl. Der Einsatz künstlerisch-ästhetischer Methoden kann in der Sozialen Arbeit kreative Ressourcen aktivieren, stärken und dieses positive Erlebnis des Flows ermöglichen.<sup>105</sup> Für junge Menschen ist diese Erfahrung nicht alltäglich und kann sich vorteilhaft auf deren Persönlichkeit auswirken. Künstlerische Projekte sollten daher so angelegt sein, dass sie möglichst viele Möglichkeits- und Entscheidungsräume beinhalten, damit Teilnehmer\*innen sich individuell und frei miteinbringen können. Wie dabei Kreativität angeregt wird, hängt von der jeweiligen Kunstform ab<sup>106</sup>, wie die Beispiele Bildende Kunst, Digitale Medien und Theater durch ihre Besonderheiten gezeigt haben.

### 3.3.3. Erwerb von Schlüsselkompetenzen

Kinder und Jugendliche leben in einer komplexen und sich ständig verändernden Welt, in der verschiedene Fähigkeiten gefragt sind, um den damit verbunden Herausforderungen gerecht zu werden. Für diese Bewältigung ist in der Gesellschaft, Politik, Bildung und Wirtschaft der Erwerb sogenannter Schlüsselkompetenzen von zentraler Bedeutung.

---

<sup>103</sup> vgl. Theunissen zit. nach Meis und Mies 2018, S. 45

<sup>104</sup> vgl. Meis und Mies 2018, S. 44f.

<sup>105</sup> ebd., S. 48

<sup>106</sup> ebd., S. 50f.

Bei ihrem Aufbau wird der kulturellen Bildung besondere Aufmerksamkeit geschenkt.<sup>107</sup> In der Seoul-Agenda der UNESCO (Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur) ist in einem der drei Hauptziele formuliert, dass eine künstlerische und kulturelle Praxis maßgeblich zur Bewältigung von sozialen und kulturellen Herausforderungen beitrage. Die Handlungsempfehlungen beinhalten die Umsetzung kultureller Bildung in allen schulischen und außerschulischen Einrichtungen mit dem Ziel, die Kreativität der Individuen zu fördern.<sup>108</sup>

Mit der Frage, welche Fähigkeiten als Schlüsselkompetenzen gelten, hat sich u.a. die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) beschäftigt und drei Kompetenzbereiche herausgestellt: die Selbstkompetenzen, welche z.B. Belastbarkeit, Eigeninitiative und Entscheidungsfähigkeit meinen, die Sozialkompetenzen wie Empathie, Teamfähigkeit und Kommunikations- und Kritikfähigkeit sowie die Methodenkompetenzen, wozu Lernfähigkeit, Organisationsfähigkeit, Reflexionsfähigkeit, Medienkompetenzen und weitere künstlerische Fähigkeiten gehören.<sup>109</sup> Bei der Aneignung solcher Kompetenzen in kulturellen Bildungssettings ist anzumerken, dass deren Wirkung schlecht nachgemessen werden und der Kompetenzerwerb nicht durch die Handlung allein, sondern auch von äußeren und inneren Einflussfaktoren bestimmt wird. Eine innere Motivation, sich bestimmte Kompetenzen anzueignen, ist damit unabkömmlich. In dem Bildungsverständnis von Kultureller Bildung wird daher von einer Selbstbildung ausgegangen, die an die individuellen Stärken ansetzt.<sup>110</sup>

Schlüsselkompetenzen werden für den Fortbestand der Gesellschaft sowie für ein wirtschaftliches Wachstum als essenziell angesehen. Kulturelle Bildung steht daher vor der Herausforderung, sich nicht zu sehr zur Verwirklichung solcher Zielsetzungen vereinnahmen zu lassen. Aus diesem Grund wächst der Anspruch, die Bedeutung der subjektiven Seite des Kompetenzerwerbs näher in den Fokus der Arbeit zu stellen.<sup>111</sup> Es muss gelingen, auf die vielfältigen Bildungspotentiale von kultureller Bildung aufmerksam zu machen, ohne diese zu standardisieren und die spezifischen Eigenarten von Kunst und Kultur aus dem Auge zu verlieren.<sup>112</sup>

Daraus lässt sich final für Ziele der kulturellen Bildung ableiten, dass künstlerisch-ästhetische Prozesse bei Kinder- und Jugendlichen ganz individuell wirken und unterschiedliche Folgen haben können. Aus diesem Grund sind empirische Forschungen zu den Wirkungen auch schwierig zu gestalten.

---

<sup>107</sup> vgl. Wenzlik 2012, S. 146

<sup>108</sup> vgl. Lohwasser/Wagner zit. nach Wenzlik 2012, S. 146

<sup>109</sup> vgl. Timmenberg zit. nach Wenzlik 2012, S. 147

<sup>110</sup> vgl. Wenzlik 2012, S. 148

<sup>111</sup> vgl. ebd., S. 149

<sup>112</sup> vgl. ebd., S. 150

Eine künstlerische Praxis lässt sich in der Regel nicht normieren, was jedoch nicht heißt, dass die Etablierung kreativer Angebote in sozialen Arbeitsfeldern nicht trotzdem gewinnbringend ist, wie die Ausführungen über den Kompetenzerwerb gezeigt haben.

### 3.4. Die Jugendkunstschule

Die Auseinandersetzung mit kultureller Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe zeigt, wie sozialpädagogische und kulturell-künstlerische Handlungsansätze und Arbeitsprinzipien vereint werden können, um vielfältige Bildungspotenziale zu entfalten. Um zu verdeutlichen, wie kulturelle Bildung in der Praxis gelingen und Kindern und Jugendlichen institutionell zugänglich gemacht werden kann, soll die exemplarische Vorstellung einer kulturpädagogischen Einrichtung dienen. Die Jugendkunstschule ist eine bundesweit vertretende Institution, die sich zwischen den Ressorts Bildung, Jugend und Kultur bewegt. Wie es ihr gelingt, ein umfassendes kulturelles Angebot für Heranwachsende bereitzustellen und welche Rolle sich daraus für die Jugendkunstschule in der Bildungslandschaft ergibt, soll weiterhin thematisiert werden.

#### 3.4.1. Struktur von Jugendkunstschulen

Wie sich herausgestellt hat, braucht es außerschulische Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen, die mit Schulen kooperieren, um Heranwachsenden ein umfassendes Bildungsangebot zu ermöglichen. Die Strukturen und Organisationsformen von Jugendkunstschulen sollen zeigen, warum diese für eine solche Aufgabe besonders prädestiniert ist.

Als Jugendkunstschule werden Einrichtungen mit einem kulturellen Angebotsprofil genannt, die aus organisatorischer Sicht in den Bereichen Jugendhilfe, Kultur und Bildung verortet werden können und kulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe definieren. Ihre Angebote haben zum Ziel, Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen sowie kulturelle und soziale Kompetenzen zu vermitteln. Durch kreative, selbstständige Betätigungen werden insbesondere künstlerisch-handwerkliche Kenntnisse und Ausdrucksmöglichkeiten gefördert. Jugendkunstschulen können damit individuelle Zugänge zu Kunst und Kultur öffnen und begründen die kulturell-ästhetische Bildung als Element der Allgemeinbildung.<sup>113</sup> Seit der Gründung der ersten Jugendkunstschule gegen Ende der 1960er Jahre stieg die Zahl bis 2007 bundesweit auf ca. 400 Einrichtungen. Das lässt sich aus der Datenerhebung des Bundesverbandes der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen e.V. (bkje) erschließen. Der Verband stellt eine Organisationsform der Jugendkunstschulen dar und strukturiert sich weiter in 14 Landesverbände und Landesarbeitsgemeinschaften.

---

<sup>113</sup> vgl. Bartella 2003, S. 8

Die Angebote richten sich in erster Linie an Kinder und Jugendliche und orientieren sich inhaltlich und zielgruppenspezifisch an der Spartenvielfalt der kulturellen Bildung. Den überwiegenden Teil des Angebots decken mit 75 Prozent die regelmäßig stattfindenden Kurse, dazu kommen Ferienangebote, Projekte sowie offene Angebote. In Hinblick auf das Alter bilden die sechs- bis dreizehnjährigen Heranwachsenden mit 47% die größte Zielgruppe von Jugendkunstschulen.<sup>114</sup> In der Bundesrepublik nehmen derzeit ca. 600 000 Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene aktiv an Angeboten einer Jugendkunstschule teil, wobei ca. 60 Prozent weiblich und 40 Prozent männlich sind.<sup>115</sup> Die Trägerschaft und Förderung der Jugendkunstschulen gestaltet sich bundesweit unterschiedlich. Während ein Viertel der Einrichtungen sich in der kommunalen Trägerschaft des Kulturamtes befinden und Förderungen aus dem Ressort Jugend des Landes beziehen, agieren 65 Prozent als freie Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe mit anteiliger Unterstützung durch das Kultur- und Kunstministerium des zuständigen Bundeslandes. Auch gemeinnützige Kreativwerkstätten ohne öffentliche Förderungen, aber privater Finanzierung sind mit einem Anteil von neu Prozent vertreten.

Obwohl die Besucherzahlen der Jugendkunstschule immer weiter steigen, bleibt der durchschnittliche Jahresetat seit 20 Jahren auf dem gleichen Niveau. Das hat zur Folge, dass die Einrichtungen flexible und unterschiedliche Wege der Finanzierung finden müssen und z.B. darauf angewiesen sind, die Eigeneinnahmen zu erhöhen. Diese kritisch zu betrachtende finanzielle Lage der Jugendkunstschulen äußert sich auch in der Personalstruktur: So gibt es wenig festangestellte Mitarbeiter\*innen, die meist nur in Teilzeit arbeiten, aber einen hohen Anteil an Ehrenamtlichen und Honorarkräften.<sup>116</sup> Obwohl Jugendkunstschulen als Vermittler zwischen Jugend, Bildung und Kultur agieren, kulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe dieser Ressorts vereinen und damit immer mehr Anerkennung bekommen, bleibt die finanzielle Ausstattung ausbaufähig. Der bkje macht dabei insbesondere auf den Umstand aufmerksam, dass Jugendkunstschulen durch Kooperationen mit Schulen hier zwar 18,5 Prozent ihrer Angebotsstunden realisieren und damit einen wichtigen Teil ihrer Gesamtteilnehmerzahl (14,4 %) erreichen, aber im Gegensatz dazu nicht einmal 2 Prozent ihres Gesamtbudgets durch die Sektion Bildung erfolgt.<sup>117</sup> Daraus ist abzuleiten, dass -trotz des Pisa-Debakels und dem Ausbau kultureller Bildungslandschaften- einige Bereichen wie die Jugendkunstschulen immer noch mit einer unzureichenden Finanzierung zu kämpfen hat. Dadurch können die Qualität und Quantität ihrer Angebote leiden. Deshalb bedarf es in Hinblick auf die Bedeutung der kulturellen Bildung für Kinder und Jugendliche hier dringend eine Verbesserung.

---

<sup>114</sup> vgl. May 2013, S. 742

<sup>115</sup> vgl. Eickhoff 2011, S. 7

<sup>116</sup> vgl. May 2013, S. 742f.

<sup>117</sup> vgl. Eickhoff 2011, S. 19

### 3.4.2. Inhalte, Arbeitsprinzipien und Leistungen

Trotz herausfordernder Finanzierungsstrukturen macht die inhaltliche Gestaltung der Jugendkunstschule sie zu einem beliebten Bildungsort von jungen Menschen. Als Einrichtung des Feldes Kinder- und Jugendarbeit orientieren sich ihre Angebote typischerweise an den Lebenswelten und Interessen von Kindern und Jugendlichen und sind somit vielfältig. Zu den Charakteristika einer Jugendkunstschule gehören laut des Kulturausschusses des Deutschen Städtetages eine Spartenvielfalt und Interdisziplinarität in Bezug auf die Künste, eine Fülle an Vermittlungsmethoden und Lernmilieus in Form von Kursen, Projekten und offenen Angeboten, eine gleichwertige Vermittlung von kulturellen, künstlerischen und sozialen Kompetenzen, die Förderung von Partizipation und Selbstorganisation, inhaltliche und methodische Flexibilität und Offenheit sowie die Vernetzung mit anderen Jugend-, Bildungs-, Kultur- und Freizeitangeboten.<sup>118</sup> Es wird deutlich, dass die Jugendkunstschule die in Punkt 3.3. beschriebenen Leitvorstellungen einer kulturellen Bildung in einer sozialpädagogischen Einrichtung vereint.

Ihre vielfältigen Arbeitsweisen grenzt die Jugendkunstschule damit von anderen kulturpädagogischen Institutionen ab. Die Variationsbreite der Kunstformen hebt sie beispielsweise von der Musikschule ab. Im Gegensatz zu Volkshochschulen richten sich ihre Angebote gezielt an Kinder und Jugendliche. Anders als soziokulturelle Zentren setzen Jugendkunstschulen ihren Schwerpunkt auf eine kulturpädagogische Praxis. Offene Angebote im Sinne einer offenen Jugendarbeit sind zwar auch Bestandteil ihrer Arbeit, jedoch oft in einer strukturierteren und pädagogisch angeleiteten Art und Weise. Im Vergleich zur allgemeinbildenden Schulen unterscheidet die Jugendkunstschule das Prinzip der Freiwilligkeit, die inhaltliche Fundierung in Alltagsthemen und Lebenswelt der jungen Menschen, eine überwiegende Kleingruppenarbeit sowie die Zusammenarbeit mit Fachkräften eines künstlerisch-handwerklichen Bereichs. Das besondere Einrichtungsprofil der Jugendkunstschule hat damit zur Folge, wie keine andere kulturpädagogische Einrichtung Stärken in Kooperationen, beispielsweise mit der Ganztagschule, einbringen zu können.<sup>119</sup>

Thomas Brandt führt in diesem Zusammenhang aus, dass die besondere Stärke der Jugendkunstschule in der Vielfalt liegt. Durch die Möglichkeit der individuellen Namensgebung, der Auswahl der Mitarbeiter\*innen und des Angebotsspektrum kann jede Institution ihr eigenes Profil entwickeln. So können Jugendkunstschulen unterschiedlich und kreativ konzipiert und den örtlichen Gegebenheiten angepasst werden. Dass es kein einheitliches Curriculum oder eine normierte Ausbildung für Fachkräfte gibt, grenzt die Jugendkunstschule von der Regelschule ab. Nichtsdestotrotz sollte es nach Brandt ganz nach dem Motto „Vielfalt ist nicht Beliebigkeit“ einige verbindende Elemente geben.

---

<sup>118</sup> vgl. Bartella 2003, S. 8

<sup>119</sup> vgl. ebd., S. 9

Als allgemeines Ziel für jedes Kunstangebot sieht er daher die Möglichkeit der Fachkräfte, ihren Teilnehmer\*innen einen individuellen und authentischen Zugang zu einer künstlerischen Praxis zu verschaffen. Dabei sollen die Eigenschaften von Materialien, Werkzeugen und Maschinen entdeckt werden. Zielführend ist auch der Umgang mit unterschiedlichen künstlerischen Medien zur Exploration des eigenen künstlerischen Temperaments sowie der Vorstellungs- und Formenwelt und des individuellen Ausdrucksvermögens.<sup>120</sup>

Diese Zielvorstellungen werden überwiegend in den kunstspartenspezifischen Kursen der Jugendkunstschule umgesetzt. Dazu kommen themenorientierte, interdisziplinäre und meist auf das Wohnumfeld bezogene Projekte. Werkstätten, offene Ateliers und freizeitpädagogische Angebote gehören zur offenen Arbeit der Einrichtung. Die Jugendkunstschule vereint damit diverse methodische Ansätze einer künstlerischen Praxis in nur einer Einrichtung. Weitere Dienstleistungen können eine kunstpädagogische Zusammenarbeit mit Schulen und Kindertagesstätten sein sowie Praktikumsplätze oder FSJ-Stellen, die jungen Menschen zur Berufsorientierung dienen. Der künstlerische Schwerpunkt der Angebote liegt im Bereich bildnerisches und plastisches Gestalten, der in fast jeder Einrichtung realisiert wird. An zweiter Stelle stehen Theater- oder Tanz- sowie Medienangebote, die in der Hälfte aller Kunstschulen praktiziert werden. Oft kann auch ein Musikbereich in der Jugendkunstschule das lokale Angebot der Musikschulen ergänzen. Nennenswert ist auch das stetig wachsende Angebot zur ästhetischen Frühbildung im Vorschulalter, welches in immer mehr Jugendkunstschulen durch Kooperationen Einzug erhält.<sup>121</sup>

Für Simone Schmidt stellt die Jugendkunstschule durch dieses breite Angebotspektrum einen wichtigen Bestandteil des lokalen kulturpädagogischen Angebots dar. Im Bundesland Nordrhein-Westfalen wurden beispielsweise bereits im Jahr 2000 zwei Drittel aller Angebote der Kinder- und Jugendkulturarbeit durch Jugendkunstschulen gestellt. Ihre Arbeit erreicht von Grundschüler\*innen und Kindergarten-Kinder bis hin zu jungen Erwachsenen nahezu alle Altersgruppen. Auch wenn der Mädchenanteil unter den Teilnehmer\*innen erwartungsgemäß etwas überwiegt, zeigt der nicht geringe Anteil an Jungen, dass die Jugendkunstschule bei beiden Geschlechtern Resonanz findet. Durch zielgruppenspezifische und partizipative Angebote (z.B. für Familien mit arbeitslosen Eltern oder Menschen mit Behinderung) trägt die Einrichtung dazu bei, grundsätzlich allen einen Zugang zu Kunst und Kultur zu gewähren. Dass die Jugendkunstschule außerdem zu einer Vernetzung lokaler Bildungsorte beiträgt, beweist die Tatsache, dass über ein Viertel ihrer Angebote mit Kooperationspartnern durchgeführt werden, darunter ein hoher Anteil an Kindertagesstätten und Schulen.<sup>122</sup>

---

<sup>120</sup> vgl. Brandt 2003, S. 181f.

<sup>121</sup> vgl. Bartella 2003, S. 11

<sup>122</sup> vgl. Schmidt 2003, S. 223f.



Insbesondere in Hinblick auf den Ausbau der Ganztagschule können zwischen Jugendkunstschule und Schule sinnvolle Kooperationsbeziehungen eingegangen werden. Mit ihrem spezifischen Einrichtungsprofil kann die Jugendkunstschule ein Angebot leisten, welches sich in der Regelschule bisher nicht strukturiert etablieren konnte. Dazu zählt die intensive und multimediale Arbeit in verschiedenen Kunstsparten beruhend auf einer freiwilligen Teilnahme, ohne Benotung und einem Subjekt- und Lebensweltbezug.<sup>123</sup> Die Tatsache, dass Schulen bereits den meistgenannten Kooperationspartner der Jugendkunstschule darstellen, beweist, dass diese Zusammenarbeit bereits geschätzt und realisiert wird. Die Herausforderung wird nun darin bestehen, statt kurzfristigen und vereinzelt auftretenden Angeboten langfristige Programme zu etablieren, die der offenen Ganztagschule entsprechen und einem kulturpädagogischen Ansatz folgen.<sup>124</sup> Die Jugendkunstschule ist als Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe mit kulturellem Angebotsprofil damit nicht nur eine wichtige Institution im freizeitpädagogischen Bereich, sondern kann durch Kooperationen, insbesondere mit Schule, zu einem nachhaltigen Aufbau kultureller Bildungsangebote in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen beitragen.

---

<sup>123</sup> vgl. Kamp u.a. 2004, S. 123

<sup>124</sup> vgl. Eichler zit. nach Kamp u.a. 2004, S. 124

#### 4. Fazit

Bildung ist zurecht ein heiß diskutiertes Thema, da hier die Grundsteine für eine erfolgreiche Zukunftsgestaltung und für eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben gelegt werden. In einer modernen Gesellschaft, die sich zunehmend durch Diversität und einem ständigen sozialen Wandel kennzeichnet, braucht es neben Sprachen und Naturwissenschaften vor allem auch kulturelle Bildung, um sich in dieser zurecht zu finden. Insbesondere persönliche und soziale Kompetenzen müssen bereits im Kindes- und Jugendalter ausreichend gefördert und gestärkt werden. Künstlerisch-ästhetische Prozesse regen dabei Auseinandersetzungen mit dem eigenen Selbst und der Umwelt an, können die Wahrnehmung verändern und neue Perspektiven aufzeigen. Diese Erfahrungen stellen wichtige Momente in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen dar. Akteure der kulturellen Bildung sind daher mehr denn je gefragt, mit (Ganztags-)Schulen zu kooperieren, um über die Schule möglichst viele Kinder zu erreichen und vor allem im Bereich des informellen Lernens wichtige Bildungsprozesse anzuregen.

Auch die Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere die Kinder- und Jugendarbeit, sollte sich in diesem Prozess zunehmend als Akteur kultureller Bildung verstehen und neben Betreuungs-, Erziehungs- und Hilfeangebote vermehrt Bildung in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellen. Der entsprechende Bildungsauftrag ist schon lange im Professionsverständnis verankert. Die besonderen Chancen der Kinder- und Jugendarbeit liegen in der Freiwilligkeit, Lebensweltorientierung und Partizipation. In Kombination mit einer offenen Ausrichtung können so auch jene Kinder und Jugendlichen Anschluss an kulturelle Bildungsangebote finden, die aus sozial benachteiligten und migrantischen Milieus kommen und damit oft erschwert Teilhabe erfahren.

Ein sozialpädagogischer Zugang zur kulturellen Bildung hat damit eine hohe Relevanz, um neben der Schule und Familie besondere dritte Lernorte im Alltag von Heranwachsenden zu etablieren. Insbesondere die Jugendkunstschule hat gezeigt, welchen wichtigen Beitrag sie in einem kulturellen Bildungsnetzwerk leisten kann. Als Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe verfolgt sie zwar sozialpädagogische Zielsetzungen, setzt dabei aber auf ein kulturelles Einrichtungsprofil. Die Vielfalt der Kunstsparten, die Zusammenarbeit von künstlerischen als auch sozialpädagogischen Professionen und die unterschiedlichen methodischen Ansätze von einer geschlossenen bis offenen Arbeit sind Stärken, die vor allem in der Kooperation mit Schulen nutzbar gemacht werden. Auf diese Weise können die kulturellen Bildungsangebote an die örtlichen Gegebenheiten der Schule und an die Interessen der Schüler\*innen angepasst werden.

Die Jugendkunstschule ist damit ein sehr gutes Beispiel einer Institution, wo sich sozialpädagogische Handlungsansätze mit einer künstlerisch-kulturellen Praxis vereinen lassen. Künstlerische Tätigkeiten können besonders in der Kinder- und Jugendarbeit einem sozialpädagogischen Interesse wie Partizipation und den Erwerb vielfältiger Kompetenzen folgen und müssen dabei nicht immer den Anspruch haben, eine Kunstfertigkeit bis zur Perfektion zu lehren. Interventionen mit künstlerisch-kulturellem Charakter dienen dabei viel mehr als Ausdrucksmittel für die Bedürfnisse und Lebenswelt der Heranwachsenden und können durch einen performativen Charakter neue Blickwinkel nach außen zu tragen. Bildende Kunst, Digitale Medien und Theater als drei Beispiele für unterschiedliche Kunstformen haben dieses Ziel gemeinsam und unterscheiden sich doch in ihren spartenspezifischen Potenzialen. So können Bilder besonders gut Geschichten erzählen, digitale Medien das Interesse ihrer Klient\*innen wecken und Theater publikumswirksam auf Themen eingehen und diese bearbeiten.

Trotz der vielfältigen Chancen einer künstlerischen Praxis in sozialpädagogischen Kontexten hat die Arbeit jedoch auch an einigen Stellen Grenzen erkannt. Ein Problem besteht nach wie vor in der Legitimation einer solchen Praxis. Kunst passt oft nicht in das wissenschaftsorientierte Professionsverständnis von Sozialer Arbeit, wodurch Sozialarbeiter\*innen eine laienhafte Ausübung künstlerischer Tätigkeiten vorgeworfen wird. Kulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe für verschiedene Handlungsfelder zu verstehen, erfordert Zuständigkeiten in mehreren politischen Feldern zu sehen. Kulturelle Bildung bewegt sich zwischen den Ressorts Bildung, Jugend und Kultur und kann davon profitieren, dass sich hier verschiedene professionelle Ansätze und Arbeitsprinzipien ergänzen. Nichtsdestotrotz kämpfen viele kulturpädagogische Einrichtungen wie beispielsweise Jugendkunstschulen seit Jahren mit mangelnden Finanzierungsstrukturen. Der Bund, die Länder und Kommunen sind daher nach wie vor gefragt, diesen Zustand auszugleichen und die Förderung kultureller Bildung als Investition in die Zukunft von Kindern und Jugendlichen zu sehen.

## Quellenverzeichnis

**Aner, Kirsten und Hammerschmidt, Peter:** Kinder- und Jugendhilfe. In: Aner, Kirsten und Hammerschmidt, Peter: Arbeitsfelder und Organisationen der Sozialen Arbeit. Basiswissen Soziale Arbeit. Wiesbaden 2018, S. 29-47

**Bartella, Raimund:** Jugendkunstschulen/ Kulturpädagogische Einrichtungen als Elemente der kulturellen Jugendbildung in den Städten. Eine Orientierungshilfe. Schwetzingen 2003

**Bock, Karin:** Die Kinder- und Jugendhilfe. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden 2012, S. 439-459

**Bockhorst, Hildegard:** Kulturelle Kinder- und Jugendarbeit. In: Böllert, Karin: Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden 2018, 713-735

**Böllert, Karin:** Kinder- und Jugendhilfe – Entwicklungen und Herausforderungen einer unübersichtlichen sozialen Infrastruktur. In: Böllert, Karin: Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden 2018, S. 3-62

**Brandstätter, Ursula:** Ästhetische Erfahrung. In: Bockhorst, Hildegard/ Reinwand, Vanessa-Isabelle/ Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München 2012, S. 174-180

**Brandt, Thomas:** Vielfalt ist nicht Beliebigkeit. Zur Qualität und Struktur eines Kursangebots. In: Eickhoff, Mechthild: Jugendkunstschule. Das Handbuch. Unna 2003, S. 181-186

**Braun, Tom:** Kulturelle Schulentwicklung. In: Bockhorst, Hildegard/ Reinwand, Vanessa-Isabelle/ Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München 2012, S. 722-727

**Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend:** Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 2005

**Deinet, Ulrich und Sturzenhecker, Benedikt:** Kinder- und Jugendarbeit. In: Böllert, Karin: Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden 2018, S. 693-712

**Eickhoff, Mechthild:** Phantasie fürs Leben - Jugendkunstschulen in Deutschland. Ergebnisse der bundesweiten Datenerhebung. Unna 2011

**Herbold, Kathrin und Kirschenmann, Johannes:** Bild- und Kunstvermittlung. In: Bockhorst, Hildegard/ Reinwand, Vanessa-Isabelle/ Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München 2012, S. 432-436

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

**Hoffmann, Bernward:** Digitale Medien im Kontext Sozialer Arbeit - dargestellt am Bereich offener Jugendarbeit. In: Meis, Mona-Sabine und Mies, Georg-Achim (Hrsg.): Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Kunst, Musik, Theater, Tanz und digitale Medien. Stuttgart 2018, S. 126-152

**Hugger, Kai:** Bildung im gegenwärtigen Mediatisierungsprozess. In: Bockhorst, Hildegard/ Reinwand, Vanessa-Isabelle/ Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München 2012, S. 496-500

**Jäger, Jutta und Kuckhermann, Ralf:** Ästhetische Praxis im gesellschaftlichen Kontext. In: Jäger, Jutta und Kuckhermann, Ralf: Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit. Wahrnehmung, Gestaltung und Kommunikation. Weinheim und München 2004

**Kamp, Peter u.a.:** Vom Einzelprojekt zum Dienstleistungskonzept. Jugendkunstschulen als Partner der Ganztagschule. In: Kettel, Joachim/ Internationale Gesellschaft der Bildenden Künste (igbK)/ Landesakademie Schloss Rotenfels (Hgg.): Künstlerische Bildung nach Pisa. Neue Wege zwischen Kunst und Bildung. Oberhausen 2004, S. 123-134

**Kelb, Viola:** Kulturelle Bildung und Schule. In: Bockhorst, Hildegard/ Reinwand, Vanessa-Isabelle/ Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München 2012, S. 718-721

**Kettel, Joachim:** Künstlerische Bildung nach Pisa. In: Kettel, Joachim/ Internationale Gesellschaft der Bildenden Künste (igbK)/ Landesakademie Schloss Rotenfels (Hgg.): Künstlerische Bildung nach Pisa. Neue Wege zwischen Kunst und Bildung. Oberhausen 2004, S. 24-54

**Leu, Hans Rudolf:** Partizipation in der Kinder- und Jugendkulturarbeit. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (Hrsg.): Partizipation und Lebenskunst. Beteiligungsmodelle in der kulturellen Jugendbildung. Remscheid 2000, S. 25-38

**Lützenkirchen, Anne u.a.:** Kunst in der Sozialen Arbeit. Bildnerisches Gestalten als Interventionsmethode – Theorie und Praxis. Lage 2011

**Mack, Wolfgang:** Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften. In: Bockhorst, Hildegard/ Reinwand, Vanessa-Isabelle/ Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München 2012, S. 732-737

**May, Evelyn:** Kinder- und Jugendkulturarbeit in Jugendkunstschulen und Soziokulturellen Zentren. In: Deinet, U. und Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden 2013

**Meis, Mona-Sabine und Mies, Georg-Achim (Hrsg.):** Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Kunst, Musik, Theater, Tanz und digitale Medien. Stuttgart 2018.

**Merchel, Joachim:** Trägerstrukturen und Organisationsformen in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Böllert, Karin: Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden 2018, S. 93-113

**Rauschenbach, Thomas:** Wohin entwickelt sich die Kinder- und Jugendhilfe? Anmerkungen zu einem Praxisfeld im Wandel. In: Faas, S. und Zipperle, M. (Hrsg.): Sozialer Wandel. Wiesbaden 2014, S.173-186

**Reinwand, Vanessa-Isabelle:** Künstlerische Bildung - Ästhetische Bildung - Kulturelle Bildung. In: Bockhorst, Hildegard/ Reinwand, Vanessa-Isabelle/ Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München 2012, S. 108-114

**Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle:** Kulturelle Bildung. In: Helm, Jutta und Schwertferger, Anja (Hrsg.): Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik. Eine Einführung. Weinheim 2016, S. 242-255

**Rittelmeyer, Christian:** Kulturelle Bildung. In: Barz, Heiner: Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden 2018, S. 559-564

**Schmidt, Simone:** Kleine Ursache – große Wirkung. Jugendkunstschulen im Wirksamkeitsdialog. In: Eickhoff, Mechthild: Jugendkunstschule. Das Handbuch. Unna 2003, S. 223-225

**von Schwanenflügel, Larissa und Walther, Andreas:** Partizipation und Teilhabe. In: Bockhorst, Hildegard/ Reinwand, Vanessa-Isabelle/ Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München 2012, S. 274-278

**Sturzenhecker, Benedikt:** Kulturelle Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Bockhorst, Hildegard/ Reinwand, Vanessa-Isabelle/ Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München 2012, S. 743-746

**Taube, Gerd:** Theater und Kulturelle Bildung. In: Bockhorst, Hildegard/ Reinwand, Vanessa-Isabelle/ Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München 2012, S. 616-621

**Thole, Werner:** Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe. Reflexivität und Eigensinn in einem diffusen Feld – vorsichtige Hinweise auf verhüllte oder vergessene Zusammenhänge. In: Böllert, Karin: Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden 2008, S. 67-84

**Treptow, Rainer:** Facetten des Sozialen und Kulturellen. Wiesbaden 2017.

**Treptow, Rainer:** Kultur und Soziale Arbeit. Münster 2001

**Treptow, Rainer:** Wissen, Kultur, Bildung. Beiträge zur Sozialen Arbeit und Kulturellen Bildung. Weinheim und Basel 2012.

**van den Brink, Henning:** Kindliche Nutzerwelten in der kulturellen Bildung. Wiesbaden 2018

**Wenzlik, Alexander:** Schlüsselkompetenzen in der kulturellen Bildung. In: Bockhorst, Hildegard/ Reinwand, Vanessa-Isabelle/ Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München 2012, S. 146-150

## Abkürzungsverzeichnis

ca.	circa
BKJ	Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung
bkje	Bundesverband der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen e.V.
bzw.	beziehungsweise
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
d.h.	das heißt
e.V.	eingetragener Verein
JFMK	Jugend- und Familienministerkonferenz
KMK	Kultusministerkonferenz
SGB VIII	achtes Sozialgesetzbuch
u.a.	unter anderem
UNESCO	Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur
u.v.m.	und vieles mehr
z.B.	zum Beispiel



## **Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne unerlaubte fremde Hilfe angefertigt, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet und die den verwendeten Quellen und Hilfsmitteln wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Ort, Datum

Unterschrift