Lernen in, mit und durch Kultur
Ein partizipatives Forschungsprojekt rund um kulturelle Kompetenzen

– Abschlussbericht –

Wien, im August 2015

Denken und Handeln im Kulturbereich EDUCULT

Impressum:

EDUCULT – Denken und Handeln im Kulturbereich
Quartier 21/MuseumsQuartier
Museumsplatz 1/e-1.6
1070 Wien
www.educult.at

EDUCULT-Projektteam und AutorInnen:
Michael Wimmer, Wissenschaftliche Leitung und Supervision
Tanja Nagel, Operative Projektleitung
Anke Schad, Projektmitarbeit

Beteiligte Schulen:
KNMS am ORG St. Ursula, Kärnten
NNÖMS Himberg, Niederösterreich
WMS Anton-Baumgart, Wien

Beteiligte Kultureinrichtungen:
DSCHUNGEL Wien Theaterhaus für junges Publikum
Museum Moderner Kunst Kärnten
Theater an der Wien

Mitglieder des Beirats:
Bifie
mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst
PH Kärnten
Universität für angewandte Kunst
ZSK – Bundeszentrum für schulische Kulturarbeit

Unterstützt durch Fördergelder des Jubiläumsfonds der Oesterreichischen Nationalbank (Projektnummer: 15548)

Titelbild: © Sergey Nivens/Fotolia
Alle übrigen Fotos: © EDUCULT

Inhaltsverzeichnis

1 Vorwort **6**

2 Leseanleitung **7**

3 Erkenntnisinteresse **8**

3.1 Forschungsfrage 8

3.2 Ziele 9

4 Projektbeteiligte **10**

4.1 Forschergruppe Wien: Multi-Kulti-Kids 10

4.2 Forschergruppe Niederösterreich/Wien: Bühne frei – Kunst, Kultur und wir sind dabei! 10

4.3 Forschergruppe Kärnten: Kultur auf der Spur 11

4.4 Wissenschaftliches Kernteam und Projektbeirat 11

4.5 Weitere ProjektpartnerInnen 11

5 Kulturbegriff **13**

5.1 Umgang mit Unbestimmtheit 13

5.2 Historische Bezüge 15

5.3 Kunst und Kultur 16

5.4 Vielfalt der Kulturbegriffe 16

5.5 Zum kulturellen Selbstverständnis der ProjektbetreiberInnen 18

6 Kompetenzbegriff **20**

6.1 Europäischer Referenzrahmen 21

6.2 Kulturelle Kompetenz in den künstlerischen Unterrichtsfächern 22

6.3 Kulturelle Kompetenz als überfachliche Kompetenz 23

6.4 Darstellbarkeit und Bewertbarkeit 25

7 Methodische Herangehensweise **29**

8 Forschungsphasen **32**

8.1 Einstiegsworkshop mit den SchülerInnen 35

8.2 Modul 1: Was ist ein/e ForscherIn? 36

8.3 Modul 2: Was ist Kunst? Was ist Kultur? 37

8.4 Modul 3: Was sind kulturelle Kompetenzen? 38

8.5 Kulturlabor im Theater an der Wien 40

8.6 Kulturlabor im DSCHUNGEL Wien 41

8.7 Kulturlabor im MMKK 42

8.8 Abschlusspräsentationen 43

8.9 Begleitung durch den Beirat 44

9 Partizipatives Forschen **46**

9.1 Was heißt Forschen? 46

9.2 Mitbestimmung – von Anfang an? 47

9.3 Zwischen Anleitung und Freiheit – der Schulmodus 49

9.4 Rollen und Rollenkonfusion 50

9.5 Kooperation und Interdisziplinarität 52

9.6 Institutionelle Rahmenbedingungen 53

9.7 Partizipatives Forschen in Kunst und Kultur 54

10 Kunst und Kultur **56**

10.1 Ausgangssituation 56

10.2 Begriffsbestimmungen 57

10.3 Reaktionen der SchülerInnen 60

10.4 Kunst erfahren 61

10.5 Kunst- und Kulturinstitutionen als außerschulische Lernorte 61

10.6 Das künstlerische Angebot 63

10.7 Verhältnis zu den KünstlerInnen 64

10.8 Rolle der LehrerInnen 65

10.9 Rolle der KulturpartnerInnen 67

11 Kompetenzen erwerben in, mit und durch Kultur **69**

11.1 Ziele und Ansprüche an Kompetenzentwicklung 69

11.2 Auf dem Weg zu einem erweiterten Kompetenzmodell 72

11.3 Kulturelle Kompetenzen darstellen und bewerten 93

12 Conclusio **99**

13 Literatur **106**

14 Anhang **111**

14.1 Methodensammlung 111

14.2 Abbildungsverzeichnis 125

14.3 Projektbeteiligte und Mitglieder des Beirats 126

14.4 Merkblatt Forscherbuch 127

14.5 Weitere Projektinfos 127

14.6 Präsentationen und Publikationen 128

14.7 Kurzinfo 129

Abbildung 1: SchülerInnen üben sich in der Interviewführung

1 Vorwort

Wenn sich insgesamt fast 100 Menschen dazu entschließen, ein gemeinsames Forschungsprojekt durchzuführen, dann ist das wahrlich ein herausforderndes Unterfangen. Gemeinsam mit drei Schulklassen, drei Kultureinrichtungen und BegleiterInnen aus Wissenschaft und Praxis, gingen wir, ein ForscherInnenteam von EDUCULT, der Frage nach, wie kulturelle Kompetenz in der Sekundarstufe I entwickelt, definiert, reflektiert und bewertet werden kann.

Unsere zweijährige Auseinandersetzung mit kulturellen Kompetenzen hat uns alle mehr als einmal an unsere Grenzen geführt. Und trotzdem hat uns nie die Motivation verlassen. Zu vielfältig und interessant waren die Aktivitäten, auf die wir uns gemeinsam eingelassen haben.

Wir haben viel ausprobiert. Wir haben viel erreicht und sind manchmal gescheitert. Nun freuen wir uns, unsere Erfahrungen mit Ihnen teilen zu dürfen. Wir hoffen sehr, dass der hiermit vorliegende Abschlussbericht einen Beitrag zur Diskussion rund um kulturelle Kompetenzen, aber auch rund um Möglichkeiten und Grenzen von Partizipation zu leisten vermag. Die jungen Menschen, mit denen wir täglich arbeiten, haben viel zu sagen. Wir sollten ihnen gut zuhören.

Wir können an dieser Stelle nicht alle Beteiligten namentlich nennen. Die Liste wäre zu lang. Aber wir danken all unseren ProjektpartnerInnen, allen SchülerInnen und LehrerInnen, allen KulturvermittlerInnen, KünstlerInnen und den Mitgliedern des Beirats für ihr Engagement, ihr Durchhaltevermögen, ihre Fragen, ihre vielen Ideen und Beiträge. Nur dank ihrer Unterstützung und ihres Einsatzes konnten wir dieses Projekt umsetzen. Selbstverständlich sind wir auch dem Jubiläumsfonds der Oestereichischen Nationalbank zu Dank verpflichtet. Die Fördergelder haben es ermöglicht, dass wir in diesem experimentellen Setting etwas ganz Neues ausprobieren und Erkenntnisse gewinnen konnten.

Mit diesem Abschlussbericht erhalten Sie einen Einblick in unsere Aktivitäten und die Ergebnisse unserer gemeinsamen Arbeit.
Gehen Sie mit uns auf Forschungsreise! Lernen Sie mit uns in, mit und durch Kultur!

Eine interessante Lektüre wünschen Ihnen

Tanja Nagel, Anke Schad und Michael Wimmer von EDUCULT

2 Leseanleitung

Zur Orientierung finden Sie hier einen kurzen Überblick über die einzelnen Kapitel:

- **Kapitel 3** enthält die zentralen Forschungsfragen und Ziele unseres Forschungsprojektes.
- Die Beteiligten am Forschungsprojekt werden in **Kapitel 4** beschrieben. Dort finden Sie auch ein Organigramm.
- **Kapitel 5** präsentiert einige grundlegende Überlegungen rund um den Kulturbegriff.
- Das **Kapitel 6** stellt den aktuellen Stand der Diskussion rund um den Kompetenzbegriff dar.
- **Kapitel 7** enthält die methodische Herangehensweise.
- Die einzelnen Forschungsphasen und die dazugehörigen Aktivitäten werden in **Kapitel 8** detailliert beschrieben.
- In **Kapitel 9** werden Erkenntnisse rund um den partizipativen Forschungsansatz dargestellt. Es geht hier unter anderen um Fragen der Mitbestimmung, der Rahmenbedingungen und der Kooperation.
- **Kapitel 10** präsentiert empirische Ergebnisse rund um die Begriffe Kunst und Kultur. Sowohl Begriffsbestimmungen als auch der Umgang mit Kunst und Kultur und die unterschiedlichen Rollen im Prozess werden hier diskutiert.
- In **Kapitel 11** beschreiben wir die Ergebnisse zu den kulturellen Kompetenzen, stellen ein dynamisches Kompetenzmodell vor, diskutieren im Detail unterschiedliche Teilkompetenzen und einige Möglichkeiten zur Dokumentation und Bewertung.
- Den Abschluss bildet die Conclusio in **Kapitel 12**.
- Das Literaturverzeichnis befindet sich in **Kapitel 13**.
- **Kapitel 14**, der Anhang, enthält neben einer umfangreichen Methodensammlung zusätzliche Informationen wie das Abbildungsverzeichnis, eine Liste der Projektbeteiligten, das Merkblatt Forscherbuch, eine Aufzählung der Präsentationen und Publikationen im Projektverlauf sowie eine Kurzinformation des Projekts.

3 Erkenntnisinteresse

Kulturelle Bildung hat sich in den letzten Jahren zunehmend von einem vornehmlich außerschulischen zu einem Thema der öffentlichen Bildungsinstitutionen entwickelt. Immer mehr Schulen gehen Kooperationen mit Kultureinrichtungen ein, nutzen diese als außerschulische Lernorte oder binden KünstlerInnen in Schulprojekte ein. Mit dieser Kontextverschiebung – von der freiwilligen Selbstbildung zur gesellschaftlich erwünschten und potentiell ökonomisch verwertbaren Leistung als „soft skills" (vgl. hierzu etwa Nagel und Wimmer 2015) oder als „kulturelles Kapital" im Bourdieu'schen Sinne (Bourdieu 1999) – sind auch die allgemeine Erwartungshaltung an das Thema und der Legitimationszwang gestiegen (Fink et al. 2012: 14). Vor diesem Hintergrund sind der Bedarf und die Herausforderung zu verstehen, die Ergebnisse kultureller Bildungsprozesse sichtbar, besprechbar und nachweisbar zu machen.

Das Forschungsprojekt „Lernen in, mit und durch Kultur" befasste sich auf inhaltlicher wie prozessualer Ebene mit kultureller Kompetenz. Um die Praxisrelevanz zu erhöhen und denjenigen, die es tatsächlich betrifft, eine Stimme zu geben, wurde der Forschungsprozess partizipativ angelegt (s. dazu Kapitel 7).

3.1 Forschungsfrage

Das Forschungsprojekt „Lernen in, mit und durch Kultur" hatte zum Ziel, folgende Frage zu beantworten:

> *Wie kann kulturelle Kompetenz als überfachlich-ästhetisches Kompetenzfeld im schulischen Kontext bearbeitet, definiert, reflektiert und bewertet werden?*

Dabei waren folgende Detailfragen von besonderem Interesse:

- Welche Kompetenzen können in der Beschäftigung mit Kunst und Kultur erworben werden?
- Wie können kulturelle Kompetenzen für die Sekundarstufe I bearbeitet werden?
- Welche Kulturbegriffe verhandeln SchülerInnen?
- Auf welche Weise ist kultureller Kompetenzerwerb darstellbar?
- Welche Arbeitsweisen eignen sich gut für die Sekundarstufe I, um den Erwerb kultureller Kompetenz zu begleiten?
- Welche Verfahrensweisen eignen sich zur Reflexion kultureller Kompetenz?
- Inwiefern können junge Menschen in die Lage versetzt werden, Lernprozesse im Kulturbereich zu reflektieren und zu beforschen?
- Welche Rolle haben LehrerInnen, aber auch KünstlerInnen in der Durchführung und Reflexion kultureller Lernprozesse?

3.2 Ziele

Auf inhaltlich-definitorischer Ebene zielte das Projekt auf eine Schärfung des Begriffs der „kulturellen Kompetenz“ als überfachlich-ästhetisches Kompetenzfeld im schulischen Kontext. Die auf diese Weise zu erarbeitenden Kompetenzdimensionen sollen einen breiten Rahmen von Aspekten kultureller Wahrnehmung bis zur künstlerisch-ästhetischen Gestaltung abzustecken suchen. Er lehnt sich dabei an bestehende Modelle zur Kompetenzerfassung im Bereich kultureller Bildung (Bamford und Wimmer 2014; Timmerberg und Schorn 2009) an.

Das Forschungsziel auf Ebene der Anwendung im Kontext der Lehr- und Lernpraxis lag in der Generierung von Modellwissen zur Vermittlung, Reflexion und Bewertung kultureller Kompetenz im Kontext der Sekundarstufe I – und hier besonders der Neuen Mittelschule (NMS). Die NMS ist eines der größten aktuellen Bildungsreformprojekte in Österreich. Bis 2018/19 werden sich alle Hauptschulen zu NMS entwickeln. Darüber hinaus werden an einer Reihe von Standorten der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) Klassenzüge der Sekundarstufe 1 als NMS geführt. Die NMS haben aufgrund ihres pädagogischen Konzepts, das neben der Orientierung an Bildungsstandards und Kompetenzen auch die Zusammenarbeit mit externen PartnerInnen – insbesondere aus dem Kunst- und Kulturbereich – vorsieht, verstärkt Bedarf, die dabei entwickelten Lehr- und Lernprozesse für LehrerInnen und SchülerInnen nachvollziehbar zu machen. Das Projektvorhaben verstand sich dafür als pilothaft und verfolgte das Ziel, die Ergebnisse in die Unterrichtsentwicklung und die LehrerInnenaus- und -fortbildung zu überführen.

Das Forschungsziel auf Ebene des Fachdiskurses lag in der Weiterentwicklung von methodisch-theoretischen Grundlagen zu kultureller Kompetenz für die Lehr- und Lernforschung. Das Projekt leistet damit einen Beitrag zur fachlichen Auseinandersetzung im Umgang mit dem Kompetenzmodell im ästhetisch-kulturellen Bereich.

4 Projektbeteiligte

Die Fragestellungen sollten gemeinsam mit AkteurInnen im Feld beantwortet werden. Zu diesem Zweck haben wir drei sehr unterschiedliche Kultureinrichtungen, ein Opernhaus, ein Museum für zeitgenössische Kunst sowie ein Theater für junges Publikum, zur Mitwirkung eingeladen. Die jeweils beteiligten Schulen sollten aus drei verschiedenen Regionen Österreichs kommen und sowohl hinsichtlich Zusammensetzung der SchülerInnen als auch der inhaltlichen Ausrichtung unterschiedlich sein. Bei der Auswahl wurden wir vom Stadtschulrat für Wien und der PH Kärnten unterstützt. Ganz absichtlich wurde keine Schule mit explizit künstlerisch-kreativem Schwerpunkt angesprochen. Neben dem wissenschaftlichen Kernteam von EDUCULT haben noch zahlreiche weitere Personen – aus LehrerInnenaus- und -fortbildung sowie Bildungsforschung und -administration – am Projekt mitgearbeitet. Im Folgenden stellen wir die Projektbeteiligten vor.

Abbildung 2: Forschergruppe Wien

4.1 Forschergruppe Wien: Multi-Kulti-Kids

Die „Multi-Kulti-Kids“ der WMS Anton-Baumgartenstraße arbeiteten zusammen mit dem Theater an der Wien. Dabei erforschten sie sowohl die Arbeit auf als auch hinter der Bühne. Das Forscherteam bestand aus 22 SchülerInnen, zwei LehrerInnen, drei Personen vom Theater an der Wien sowie Anke Schad von EDUCULT.

4.2 Forschergruppe Niederösterreich/Wien: Bühne frei – Kunst, Kultur und wir sind dabei!

Die SchülerInnen der NMS Himberg gaben sich als Forschergruppe den Namen „Bühne frei – Kunst, Kultur und wir sind dabei!”. Im DSCHUNGEL Wien schauten sie sich Stücke an, befragten Personen auf und hinter der Bühne und probierten sich selbst als SchauspielerInnen aus. Das Forscherteam bestand aus 20 SchülerInnen, drei LehrerInnen, der Schulleiterin, einem Künstler, zwei Personen vom DSCHUNGEL Wien sowie Michael Wimmer von EDUCULT.

Abbildung 3: Forschergruppe NÖ/Wien

4.3 Forschergruppe Kärnten: Kultur auf der Spur

Abbildung 4: Forschergruppe Kärnten

Die Kärntner Forschergruppe war im Museum Moderner Kunst Kärnten (MMKK) der „Kultur auf der Spur". Sie beschäftigte sich mit der jeweils aktuellen Ausstellung, befragte KünstlerInnen und wurde immer wieder selbst gestalterisch tätig. Das Forscherteam bestand aus 28 SchülerInnen der NMS am ORG St. Ursula, einer Lehrerin, zwei Personen vom Museum Moderner Kunst Kärnten sowie Tanja Nagel von EDUCULT.

4.4 Wissenschaftliches Kernteam und Projektbeirat

Das wissenschaftliche Kernteam aus drei MitarbeiterInnen von EDUCULT wurde von Isolde Malmberg von der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst unterstützt. Hinzu kam ein Beirat, bestehend aus VertreterInnen von Bifie, PH Kärnten, Universität für angewandte Kunst und ZSK – Bundeszentrum für schulische Kulturarbeit, der im Rahmen von Arbeitstreffen und darüber hinaus den Projektfortschritt beratend begleitete (s. Abbildung 5 auf der nächsten Seite). Eine vollständige Liste aller Projektbeteiligten befindet sich im Anhang.

4.5 Weitere ProjektpartnerInnen

In die bestehenden Forschergruppen wurden fallweise weitere externe PartnerInnen eingebunden. Im Rahmen der Kulturlabore wurden insgesamt drei SchauspielerInnen ins Theater an der Wien und ins Museum Moderner Kunst Kärnten eingeladen, mit den SchülerInnen performativ zu arbeiten.

Fünf Studierende der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst haben ebenfalls im Projekt mitgearbeitet. Vier von ihnen haben einzelne Aktivitäten im DSCHUNGEL Wien beobachtet und eine Seminararbeit im Rahmen der Lehrveranstaltung „Spezielle Methoden des Musikunterrichts" verfasst.

Eine Studierende der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst wird ihre Diplomarbeit zur Rolle der LehrerInnen im Projekt verfassen. Zum Zeitpunkt der Berichtslegung hat sie bereits vertiefende Interviews mit den beteiligten LehrerInnen durchgeführt. Die Fertigstellung der Diplomarbeit ist für Anfang 2016 geplant.

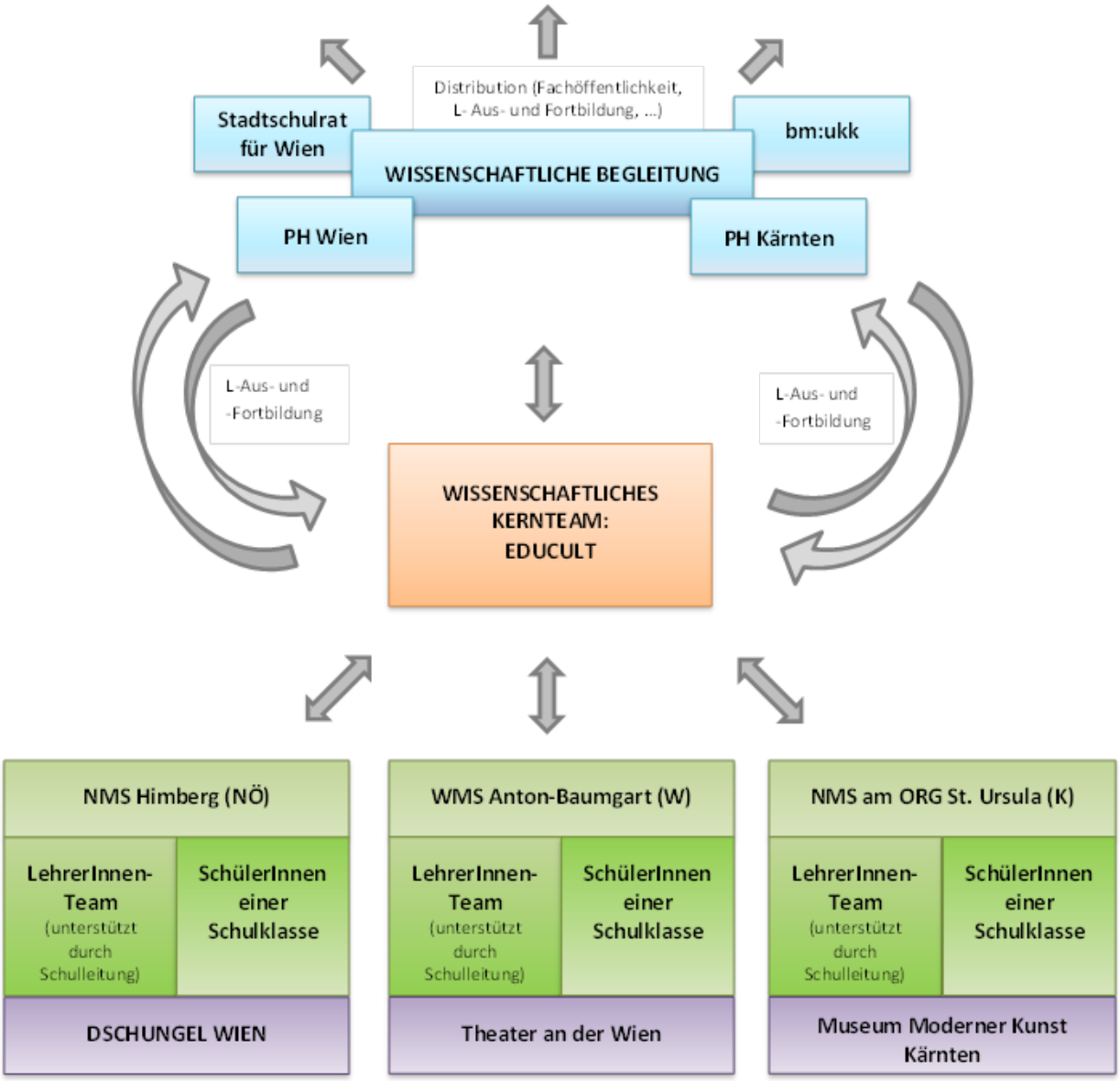


Abbildung 5: Organigramm der Projektbeteiligten

5 Kulturbegriff

5.1 Umgang mit Unbestimmtheit

Als OrganisatorInnen eines Projektes mit dem Namen „Lernen in, mit und durch Kultur“ standen wir vor dem Problem einer notwendigen Klärung dessen, was die Beteiligten unter Kultur verstehen sollten bzw. verstehen konnten. Bei den drei ProjektpartnerInnen Theater an der Wien, DSCHUNGEL Wien und Museum Moderner Kunst Kärnten handelt es sich zweifelsfrei um zentrale Akteure des österreichischen Kunst- und Kulturbetriebs. Mit der aktiven Einbeziehung der SchülerInnen sollte sich aber die Beschäftigung mit Kultur nicht auf eine institutionelle Fassung beschränken, sondern die jeweils besondere (jugend-)kulturelle Verfasstheit der Jugendlichen miteinbeziehen. Eine der KulturpartnerInnen brachte den Wunsch nach möglichster Breite des Kulturbegriffs mit der Aussage „Kultur – das sind die SchülerInnen“ auf den Punkt.

Um diesem Anspruch gerecht zu werden und doch anhand einer reflektierten Begrifflichkeit agieren zu können, lohnt ein Blick auf die aktuelle kulturtheoretische Diskussion. Spätestens mit dem Aufkommen der Cultural Studies lässt sich diese nicht mehr auf einen engen Begriff der „Hochkultur“ verengen, sondern ist geprägt durch eine fast schon beliebige Ausweitung dessen, was unter „kulturell“ firmiert. Das Ergebnis ist ein – nicht nur alltagssprachlich – zunehmend unbestimmt gewordener Gebrauch aller möglichen sozialen, politischen, ökonomischen und technologischen Trends. Um nur einige wenige zu nennen: Multikulturalismus und Interkultur, Gesprächskultur, Bau- oder Esskultur, Populärkultur, Schulkultur, Wissenschaftskultur, Kulturlandschaft, Kulturmanagement, Unkultur oder Kulturpolitik.

Als eine Reaktion auf diese „Verbeliebigung“ eines ursprünglich klar gefassten gesellschaftspolitischen Anspruches meinte bereits einer der Väter der Cultural Studies Raymond Williams, beim Begriff „Culture“ handle es sich um „one of the two or three most complicated words in English language“ (Williams 1985: 87). Übersetzt auf den deutschen Sprachgebrauch kam der deutsche Soziologe Niklas Luhmann zu einem ganz ähnlichen Befund, wenn er meinte, Kultur sei mittlerweile zu einem der schlimmsten Begriffe verkommen, die jemals gebildet worden sind (Burkart et al. 2004).

Umso erstaunlicher erscheint es, dass der Begriff der Kultur in den letzten Jahren noch einmal eine unerwartete diskursive Konjunktur erfährt. Die deutsche Historikerin Ute Daniel spricht von einer „geradezu triumphalen Rückkehr des Kulturbegriffs“ (Daniel 1993). Diese hat zu ganz unterschiedlichen Formen der Nutzung dieses Begriffs in den verschiedenen akademischen

Diskursen geführt, wodurch auch in den einzelnen Wissenschaftsdisziplinen seine Verwendung zunehmend unübersichtlich geworden ist.

Das Ergebnis ist ein umfassender „Cultural Turn“ (Bachmann-Medick 2014), der mittlerweile auch weite Teile der akademischen Welt ergriffen hat. Auffallend ist, dass er einhergeht mit einer wachsenden Verunsicherung moderner Gesellschaften, die durch zunehmende soziale, ethnische, religiöse und damit kulturelle Konfliktlinien geprägt werden. Entsprechend kann der aktuelle Hype von Kultur sowohl als ein vermehrter Bedarf an Orientierungshilfen bei der Bewältigung wachsender Verunsicherung wie als wissenschaftlich approbierter Versuch der symbolischen Behübschung wachsender sozialer Gegensätze und damit einhergehender Verschlechterung der Lebensverhältnisse interpretiert werden. Für den deutschen Philosophen Oskar Negt stellte sich bereits vor 20 Jahren die Frage, ob „der inflationäre Gebrauch von ‚Kultur‘ die Andeutung eines möglichen gesellschaftlichen Unheils, das darunter wächst, im Verborgenen gehalten wird“ (Negt 1996). In der Beantwortung seiner Frage vermutete er, dass die ungeheure kulturelle Betriebsamkeit, die in seiner Analyse immer weitere Teile der Gesellschaft erfasst habe, dazu verleite, sich von zentralen Widersprüchen und Zuspitzungen der Entwicklungen der Moderne fernzuhalten.

Die grassierende Universalität des Kulturanspruches führt – nicht nur im Rahmen dieses Projektes – zu einem Dilemma, das vor allem in der scheinbaren Unmöglichkeit besteht, noch einen Ort jenseits von Kultur anzugeben. Wo immer man hindenkt, ist immer schon Kultur, ein Umstand, der gezieltes pädagogisches Handeln weitgehend verunmöglicht. Und doch verweist der aktuelle Trend auf ein gesellschaftliches Bedürfnis, das angesichts der unsicheren und konfliktbeladenen aktuellen gesellschaftlichen Entwicklung Dimensionen der Hoffnung, des Enthusiasmus, der moralischen Sanktionierbarkeit, des Trostes und der Gerechtigkeit, allenfalls auch der Feierlichkeit beigeben möchte.

Bleibt vorerst die tröstliche Feststellung von Friedrich Nietzsche, dass sich alle großen historischen Begriffe einer vollständigen Definition verweigern würden. In Bezug auf den Begriff der Kultur ließe sich ableiten, dass nicht die Begriffsbestimmung selbst, sondern die ihr innewohnende Motivationskraft, immer wieder neue Suchbewegungen zu unternehmen, um sich der Vielfältigkeit offener Prozesse, die mit dem Begriff assoziiert werden, anzunähern, die die entscheidende Qualität von Kultur darstellt. Dann aber mutierte Kultur zu einem „Sammelbegriff für jegliches Nachdenken über Gesellschaft und deren Sein und Sollen“ (Baecker 2011) und damit auch zu einer Handlungsanleitung für das Projekt „Lernen in, mit und durch Kultur“.

Für eine weitere Handhabbarmachung soll an dieser Stelle noch hinzugefügt werden, dass sich schon aus pragmatischen Gründen in den unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen

mittlerweile unterschiedliche Kulturbegriffsbestimmungen durchgesetzt haben, so dass es Sinn macht , statt von einem Kulturbegriff besser von Kulturbegriffen im Plural zu sprechen. Dazu kommen wachsende Unterschiede im Verständnis von Kultur auch in unterschiedlichen Gesellschaften und sozialen Gruppen. Dieser Umstand lässt sich unschwer am unterschiedlichen Gebrauch des Begriffs Kultur auch bei den AkteurInnen des Projektes, den SchülerInnen, LehrerInnen oder KulturpartnerInnen, erkennen.

5.2 Historische Bezüge

Zur Herleitung des Begriffs Kultur wird sprachgeschichtlich gerne auf das lateinische Verb „colere“ (bebauen, pflegen, bestellen, aber auch verehren) hingewiesen (vgl. etwa Wimmer 2011). Dabei geht es vorrangig um die Verwendung bzw. Handhabung äußerer (Kunst-)Gegenstände, die es zu hegen und zu pflegen gilt. In der Folge wurde der Anspruch der Pflege auch auf die innere Natur des Menschen ausgedehnt, die im Rahmen der laufenden Verbesserung der Sitten Ausdruck im Denken und Handeln der Menschen finden sollte. Im Zuge der Enkulturation junger Menschen sollte dabei der Schule eine zentrale Aufgabe zuwachsen. Verbunden – so unsere These – ist damit eine bis heute nachwirkende europäische Leitvorstellung, wonach Lernen in, mit und durch Kultur stark geprägt ist von der Einübung in angemessenes Verhalten gegenüber einem kulturellen Erbe, das es gälte, vorrangig mit den Mitteln der Kunst- und Kulturvermittlung an die jeweils nächste Generation weiterzugeben.

Dagegen sind auf Zukunft gerichtete Kulturvorstellungen vergleichsweise jung. Ein erst im Zuge des kulturpolitischen Diskurses der 1970er Jahre wirksam gewordener „weiter Begriff der Kultur“ (Hoffmann 1986) umfasst die Gesamtheit der vom Menschen selbst hervorgebrachten und im Zuge der Sozialisation erworbenen Voraussetzungen sozialen Handelns, d.h. die typischen Arbeits- und Lebensformen, Denk- und Handlungsweisen, Wertvorstellungen und geistigen Lebensäußerungen einer Gemeinschaft. Zugleich stehen wir erst am Anfang, wenn es darum geht, diese Begrifflichkeiten in eine handhabbare und nachvollziehbare kulturell bzw. kulturpädagogische Praxis zu übersetzen. Intentional ist sie geprägt vom Anspruch der kulturellen Selbstermächtigung, damit von Vorstellungen, sich nicht ausschließlich von überkommenen kulturellen Vorgaben leiten zu lassen, sondern sich und die Welt selbst zu erfahren bzw. aktiv mitzugestalten.

Um dabei den naiv vorgetragenen Anspruch allgemeiner Kreativitätsförderung (vorrangig mit ästhetischen Mitteln) nicht in schieren Aktionismus abgleiten zu lassen, sondern zu versuchen, ein hinreichendes Fundament zu geben, plädierten wir im Projektzusammenhang dafür, die mit einem weiten Kulturbegriff verbundenen Bestimmungselemente wie Kultur als Text bzw. System symbolischer Formen, als Aufführung oder Ritual, als Kommunikation, als lebensweltliche Praxis, als hegemoniale Formen der Normierung und Standardisierungen des

Denkens und Handelns, als mentales Orientierungssystem oder als Gesamtheit von Werten und Normen mitzuverhandeln.

5.3 Kunst und Kultur

Zumindest angesprochen sei an dieser Stelle auch das prekär gewordene Begriffsverständnis im Verhältnis von Kunst und Kultur. Für den österreichischen Philosophen Rudolf Burger geht diese Form der sprachlichen „Verschlampung“ einher mit den aktuellen politischen Entideologisierungstendenzen (Burger 1983: 153). Noch weiter geht der deutsche Kulturkritiker Hanno Rauterberg (2015), der in seiner jüngsten Veröffentlichung von einer umfassenden Deprofessionalisierung der Kunstproduktion spricht, wodurch dem elaborierten Kunstschaffen seine kategoriale Differenz zum vielfältigen Alltagshandeln abhanden komme.

In Anlehnung an Hilmar Hoffmann, der 1986 von Kultur als „System, das einer Gesellschaft eine unverwechselbare Gestalt gibt und wesentliche Wertorientierungen begründet und von den Künsten als ästhetische Ausdrucksformen eben dieser Kultur“ (Hoffmann 1986: 126) gesprochen hat, verstehen wir als ProjektbetreiberInnen den genuin künstlerischen Anspruch vor allem in der Nutzung und in der Mitwirkung der unterschiedlichen künstlerisch-ästhetischen Ausdrucksformen (Tanzen, Theaterspielen, Singen, Filmen, Schreiben, …).

5.4 Vielfalt der Kulturbegriffe

Abschließend sei auf einen guten Überblick über die Vielfalt der Kulturbegriffe, die in der Gesellschaft und in der Wissenschaft im Umlauf sind, verwiesen, den Andreas Reckwitz 2004 erstellt hat. Er entwickelte eine „Typologie des Kulturbegriffs“ (Reckwitz 2004: 6), der zufolge vier Arten von Kulturbegriffen unterschieden werden können, die Inspiration im Projektverlauf geliefert haben.

- der normative Kulturbegriff,
- der totalitätsorientierte Kulturbegriff,
- der differenztheoretische Kulturbegriff und
- der bedeutungs- und wissensorientierte Kulturbegriff[1]

Der normative Kulturbegriff

Der normative Kulturbegriff beruht auf einer wertenden Gegenüberstellung bzw. einer Auszeichnung bestimmter ästhetischer Phänomene, Objekte und Praktiken, die in einer Gesellschaft hochgeschätzt und durch Traditionsbildung bewahrt werden. Eine restriktive und normative Definition des Begriffs grenzt diesen auf eine überhöhte „Hochkultur“, d.h. einen Kanon ästhetischer Werke und „großer“ KünstlerInnen, ein, während die Alltags-, Massen- und

[1] Die detaillierte Beschreibung folgt im Wesentlichen einer Vorlage der Deutschen Bundeszentrale für politische Bildung: http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe (Zugriff 25.08.2015)

Populärkulturen ausgegrenzt werden. EDUCULT-Untersuchungen haben deutlich gemacht, dass diese normative Dimension im kulturellen Selbstverständnis junger Menschen (Schad und Wimmer 2009) nach wie vor stark verankert ist, wenn „Hochkultur“ vor allem von Jugendlichen aus sozial benachteiligten Gruppen als etwas Fremdes, nicht in den eigenen Alltag Integrierbares und daher auch nicht Erstrebenswertes identifiziert wird. Dies gilt – zumindest partiell – auch für Rückmeldungen der am Projekt beteiligten SchülerInnen.

Der totalitätsorientierte Kulturbegriff

Der totalitätsorientierte Kulturbegriff versucht, sich von ästhetischen Wertungen und Ausgrenzungen zu emanzipieren und „den ganzen Menschen“, d.h. die Gesamtheit der Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsmuster in den Mittelpunkt zu rücken. Dabei ist er um eine Anerkennung der Verschiedenartigkeit und Gleichwertigkeit von Kulturen und kulturellen Ausdrucksformen bemüht. Laut Reckwitz (2004) basiert ein solcher auf einem nicht-normativen, ganzheitlichen Verständnis, von dem bis heute z.B. die Anthropologie, Ethnologie und Volkskunde ausgehen. Damit verhandelt ein sich auf gesellschaftliche Gesamtheit beziehender Kulturbegriff kollektiv verbreitete Glaubens-, Lebens- und Wissensformen, die sich Menschen im Zuge der Sozialisation aneignen und durch die sich eine Gesellschaft von anderen unterscheidet. Während sich die anglo-amerikanischen „Cultural Studies“ vor allem mit Phänomenen der Alltags- und Populärkultur beschäftigen, gilt das Interesse der Kulturwissenschaften gleichermaßen der Hoch- und Populärkultur. Die Bedeutung der Alltagskultur besteht vor allem darin, dass z.B. Feiern, Feste und andere Rituale maßgeblich dazu beitragen, die kulturellen Werte und Normen einer Gesellschaft darzustellen, sichtbar zu machen, weiterzugeben und zu erneuern. Dieser totalitätsorientierte Kulturbegriff hat mittlerweile auch Eingang in die schulischen Curricula gefunden und bildet – entsprechend dem bisherigen Diskussionsstand – eine wichtige Grundlage für das Kulturverständnis der am Projekt teilnehmenden SchülerInnen.

Der differenztheoretische Kulturbegriff

Der differenztheoretische Kulturbegriff unterscheidet sich von einem solchen weiten und ganzheitlichen Verständnis von Kultur durch eine radikale Einschränkung auf „das enge Feld der Kunst, der Bildung, der Wissenschaft und sonstiger intellektueller Aktivitäten“ (Reckwitz 2004: 6). Kultur wird gemäß diesem aus der Soziologie stammenden und in der Systemtheorie ausgearbeiteten Konzept aufgefasst als ein bestimmtes Teilsystem der sozial ausdifferenzierten „modernen Gesellschaft, das sich auf intellektuelle und ästhetische Weltdeutungen spezialisiert“ und das „zum Bestand der modernen Gesellschaft bestimmte funktionale Leistungen erbringt“ (ebd.). Für die teilnehmenden SchülerInnen hat diese Dimension nur eine randständige Bedeutung. Umso wichtiger erscheint es, im Zusammenhang des Projektes die Begriffe Kunst und Kultur als je eigene zu diskutieren und dadurch das Begriffsverständnis zusammen mit den SchülerInnen zu schärfen.

Der bedeutungs- und wissensorientierte Kulturbegriff

Trotz der Vielfalt unterschiedlicher Entwürfe ist in den letzten 15 Jahren eine fachübergreifende Präferenz für einen bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff erkennbar, der semiotisch und konstruktivistisch geprägt ist. Demzufolge wird Kultur als der von Menschen erzeugte Gesamtkomplex von Vorstellungen, Denkformen, Empfindungsweisen, Werten und Bedeutungen aufgefasst, der sich in Symbolsystemen materialisiert. Einer solchen Begriffsbestimmung zufolge sind nicht nur materiale (z.B. künstlerische) Ausdrucksformen zum Bereich der Kultur zu zählen, sondern auch die sozialen Institutionen und mentalen Dispositionen, die die Hervorbringung solcher Artefakte überhaupt erst ermöglichen. Die bekanntesten Beispiele für diesen Typus von Kulturbegriff sind das der Kulturanthropologie verpflichtete Verständnis von Kultur als Text und das in der Kultursemiotik entwickelte Konzept von Kultur als Zeichensystem. Auch diese Dimension bleibt im kulturellen Selbstverständnis der jungen Menschen weitgehend ausgeklammert.

5.5 Zum kulturellen Selbstverständnis der ProjektbetreiberInnen

Bei den Projektmitwirkenden bestand weitgehend Einigkeit darüber, dass bei aller Vielfalt Kulturen von Menschen gemacht bzw. gestaltend hervorgebracht werden und dass sie weder auf die „hohe“ Elitenkultur eingeschränkt noch mit den künstlerischen Lebensäußerungen einer Gemeinschaft gleichgesetzt werden dürfen. Entsprechend wollten sie sich weder auf Begriffe wie „Hoch-“ oder „Populärkultur“ festlegen lassen. Stattdessen war es ihr Anspruch, die mannigfachen kulturwissenschaftlichen Grenzerweiterungen, die tendenziell zu einer Entprivilegierung der so genannten hohen Kultur geführt haben, mit den SchülerInnen nachzuvollziehen.

Die ProjektbetreiberInnen waren sich darin einig, dass Kultur angesichts der Vielfalt der Kulturbegriffe als ein diskursives Konstrukt zu verhandeln ist, das – im Idealfall zusammen mit den beteiligten SchülerInnen – auf unterschiedlichste Weise begriffen, definiert und erforscht werden kann. Zugleich galt es, für den Doppelcharakter von Kultur zu sensibilisieren, die „nach innen hin integrativ, nach außen hin hierarchisch und ausgrenzend funktioniert“ (Böhme 1996: 61). Einerseits trägt Kultur zur individuellen und kollektiven Identitätsbildung bei; andererseits tendieren die für Kulturen kennzeichnenden Standardisierungen des Denkens, Fühlens und Handelns oft zu einer Ausgrenzung des Anderen. Dabei galt es auch, einem Selbstverständnis entgegenzuwirken, im Rahmen dessen Kulturen zuallererst als Repräsentationsformen homogener Gemeinschaften wahrgenommen werden, um auf diese Weise ihre interne Heterogenität zu vernachlässigen.

Abbildung 6: Auf der Bühne der Kammeroper

6 Kompetenzbegriff

Der sogenannte „Competence-Shift“ ist eng verbunden mit der Einschätzung, dass Menschen heute vor komplexe Aufgaben gestellt sind, ob in ihrer Freizeit, in ihrem familiären Umfeld, in der Schule oder im Hinblick auf ihre berufliche Tätigkeit. Das Heranwachsen in einer Gesellschaft, die einerseits durch soziale, ökonomische und kulturelle Ausdifferenzierung bestimmt ist (Durkheim und Luhmann 1996) und andererseits als vielfach miteinander verbundene „Network Society“ (Castells 2006) beschrieben wird, erfordert sowohl Persönlichkeitsstärke als auch Flexibilität, um fähig zu sein, den eigenen Lebensentwurf auf persönlicher wie beruflicher Ebene aktiv zu gestalten. Das Individuum ist damit gefordert, sich jederzeit auf neue Situationen einstellen zu können, damit ständig – oder wie bildungspolitisch postuliert wird, lebenslang und lebensweit – um- und dazuzulernen. Damit ist einerseits eine Anpassungsleistung des Einzelnen verbunden und andererseits eine Schaffung von unterstützenden systemischen Voraussetzungen, etwa im Schulsystem. Individuum und System stehen im Kompetenzbegriff in einem komplexen Ganzen, was zahlreiche Herausforderungen mit sich bringt:

> „Für Lernen wie für Kompetenzerwerb gilt heute das Ziel, systemspezifische Selbstorganisation zu einem strategischen Ziel zu machen. Gegen die Verwirklichung dieser Zielsetzung durch die Aktanten stehen bis heute allerdings zahlreiche soziale Widerstände, die als Machtstrukturen in Institutionen, als zählebige Traditionen oder auch in Gestalt konkurrierender Theorien wirken. Eine Erfüllung dieser Zielsetzung setzt geeignete Lehr-Lern-Systeme voraus, in denen alters- und zielspezifische Lern- und Kompetenzerwerbs-Arrangements ausgehandelt werden können, die durch den Bezug auf gemeinsam interessierendes Wissen und Können kulturell orientierte Motivation wecken können.“ (Schmidt 2012: 144)

Zentral für die Gestaltung solcher Lehr-Lern-Systeme kann eine engere Verknüpfung von unterschiedlichen Bildungsorten – in der Schule, in der Freizeit und im Beruf – sein. Dies nicht nur im Hinblick auf die Frage, wo welche Kompetenzen erworben werden, sondern auch, wie diese in den unterschiedlichen Orten bzw. Systemen anerkannt und bewertet werden.

Generell zielt die Kompetenzorientierung auf eine Überwindung der Bruchlinie zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung (Chisholm 2008). Da diese Bruchlinie in Ländern wie Österreich institutionalisiert und gesetzlich geregelt ist und zudem eine „hohe normative Tragkraft“ besitzt (Chisholm 2008), kann ein entsprechender Paradigmenwechsel – auch wenn er, wie Chisholm bemerkt, in der Politik und Praxis zunehmend an Akzeptanz gewinnt – nicht reibungslos vonstattengehen.

Obwohl der Kompetenzbegriff seit den 1990er Jahren fast inflationär gebraucht wird, erscheint er in Praxis und Theorie nach wie vor unklar bzw. unterbestimmt. Dies trifft umso mehr zu, wenn das Konzept der Kompetenz mit dem notorisch deutungsoffenen Begriff der Kultur kombiniert wird (Schmidt 2012: 142).

Weinert hat 1999 in einem Gutachten für die OECD verschiedene Definitionsmöglichkeiten aufgezeigt und 2001 die heute im deutschsprachigen Raum meistzitierte Variante formuliert. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich nicht auf die Beherrschung von „skills“ beschränkt, sondern darauf ausgerichtet ist, Fertigkeiten situationsadäquat und für sich selbst und andere stimmig einsetzen zu können. Danach sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001: 27f.). Weinerts Gutachten für die OECD hat sich in der Folge als sehr einflussreich erwiesen und ist auch in Österreich Bezugspunkt der Bildungsstandards. Dabei bleibt außer Acht, dass es sich bei dem Modell um eine psychologische Messeinheit handelt, die „ohne Fachinhalte und kulturelle Überlieferungen auskommt“ (Krautz 2015: 8) und dennoch für sich in Anspruch nimmt, auf globaler Ebene Kompetenzen darstellbar, messbar und wirtschaftlich verwertbar zu machen. Vorgehalten wird dem Modell, dass es sich nicht um ein pädagogisch taugliches Konzept handle „das auf Bildung – also auf Sachverstand, Urteilsfähigkeit und Mündigkeit in sozialer Verantwortung – zielt“ (Krautz 2015: 9). In eine ähnliche Richtung geht die Diskussion in der Schweiz, wo im Zuge der Curriculumreform eine umfassende, auch öffentliche Konsultation durchgeführt wurde, bei der der Kompetenzbegriff Gegenstand der Kritik war.[2]

6.1 Europäischer Referenzrahmen

Im Jahr 2006 haben das Europäische Parlament und der Ministerrat der EU den Europäischen „Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“ definiert. In ganz Europa hat der Begriff der „Schlüsselkompetenzen“ seither sowohl auf politischer als auch auf Schulebene Bedeutung gewonnen.

Im Zusammenhang mit den insgesamt acht Schlüsselkompetenzen spielen die Themen kritisches Denken, Kreativität, Initiative, Problemlösung, Risikobewertung, Entscheidungsfindung und konstruktiver Umgang mit Gefühlen eine Rolle. Damit lassen sich Bezüge zu spezifischen Fähigkeiten und Einstellungen hergestellt, zu deren Erwerb kunst- und

[2] S. dazu http://lehrplan.ch/kritikpunkte

kulturgeleitete Lernsituationen („education through the arts“, Bamford 2009: 11) potentiell einen Beitrag leisten kann.

Neben diesen sekundären Effekten oder auch Transfereffekten durch kunst- und kulturgeleitetes Lernen wird auch das spezifische Lernen in Kunst und Kultur („education in the arts“, Bamford 2009: 11) als eigenständige Kompetenz diskutiert. Im Europäischen Referenzrahmen wird die entsprechende Kompetenz als „Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit“ (Europäische Kommission 2007) bezeichnet.

Damit kann sie als eine überfachliche Kompetenz beschrieben werden. Kennzeichnend ist weiterhin, dass sich kulturelle Kompetenz sowohl auf Produkte und Ergebnisse (etwa eine Zeichnung, ein Theater- oder Musikstück etc.) (Outcomes) als auch auf einen methodischen Zugang, die Anwendungskapazität unterschiedlicher Techniken bezieht (Bamford und Wimmer 2014: 7).

In jüngeren Ratserklärungen wird darüber hinaus die enge Verknüpfung dieses Kompetenzfeldes mit interkultureller Kompetenz unterstrichen und vielfältige Aktivitäten zur Implementierung in den Ländern angeregt: „cultural and creative competences include the key competence of cultural awareness and expression and intercultural competences“ (Rat der Europäischen Union 2011: 2).

6.2 Kulturelle Kompetenz in den künstlerischen Unterrichtsfächern

Die Erwartungen an kulturelle Kompetenz sind im internationalen Diskurs hoch. So unterstreicht etwa die Seoul Agenda der UNESCO-Weltkonferenz 2010 zu kultureller und künstlerischer Bildung, dass „Prinzipien und Praktiken künstlerischer und Kultureller Bildung anzuwenden sind, um zur Bewältigung der heutigen sozialen und kulturellen Herausforderungen beizutragen“ (Wenzlik 2012: 146). Gleichzeitig stehen künstlerische Unterrichtsfächer und die LehrerInnenaus- und -fortbildung europaweit angesichts geringer werdender Ressourcen zunehmend unter Druck.

In Österreich richtet sich die Entwicklung innerhalb des schulischen Competence-Shift der letzten Jahre auf Kompetenzen innerhalb des schulischen Fächerkanons. Zunächst wurden in den traditionellen „Hauptfächern“, in jüngerer Zeit auch im Schulfach Musikerziehung Kompetenzraster erstellt (Fachinspektorinnen und Fachinspektoren für Musikerziehung 2011; (Arbeitsgruppe Kompetenzen 12. (13.) Schulstufe und Standardisierte Kompetenzorientierte Reifeprüfung 2012). In den Fächern Bildnerische Erziehung sowie Technisches und Textiles

Werken wirken vor allem die aktuellen Arbeiten zur kompetenzorientierten Reifeprüfung (bmukk 2011) auch auf Überlegungen zu Kompetenzrastern in der Sekundarstufe 1 zurück.

Die Frage von Standardisierung und Kompetenzformulierung für die Kunstfächer bleibt dabei insgesamt umstritten. KritikerInnen warnen vor der Gefahr der Standardisierung und damit einer möglichen Normierung der Individualität und der Prozesshaftigkeit künstlerisch-kreativen Arbeitens. Demgegenüber sehen BefürworterInnen in der Formulierung von kulturellen Kompetenzen eine Chance, den Stellenwert der Kunstfächer und der kulturellen Bildung im Allgemeinen zu erhöhen.

Ein umfangreicher Fachdiskurs zur Beschaffenheit sowie Überlegungen zum sinnvollen Einsatz von Kompetenzen bei der Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht in den künstlerischen Fächern liegt uns aus dem letzten Jahrzehnt vor (etwa bei Rolle (2008), Geuen (2007), Seydel (2007), Stöger (2008) oder Niermann und Malmberg (2009)). Insgesamt erscheinen bestehende Kompetenzmodelle im künstlerisch-kulturellen Bereich stark wissensbezogen bzw. an traditioneller „Hochkultur“ orientiert. Sie beziehen eher selten die kulturelle Lebenswelt junger Menschen oder deren individuelle Interessen und Expertisen mit ein. Dies spiegelt sich auch in der Haltung der Jugendlichen selbst wider, wenn die wenigen bestehenden Daten zur kulturellen Partizipation von Jugendlichen darauf hindeuten, dass die Jugendlichen mit dem Begriff Kunst bzw. Kultur Aspekte verbinden, die eher dem klassischen Begriff von „Hochkultur“ entsprechen, und ihr eigenes kulturelles Alltagsleben nicht unter diesen Begriff subsumieren (Nagel, Schad und Wimmer 2012).

Darüber hinaus sind sowohl der Kompetenzbegriff als auch im Kontext mit kultureller Bildung verwendete Begriffe wie „Selbstbildung“, „Persönlichkeitsbildung“ und „Partizipation“ sowie die Frage nach einer sinnvoll aufzubauenden Fachsystematik in den künstlerischen Schulfächern keineswegs geklärt (vgl. die aktuelle Diskussion um „Aufbauenden Musikunterricht“ der letzten Jahre, bspw. bei Jank und Schmidt-Oberländer (2006 und 2010) sowie Richter (2011)).

6.3 Kulturelle Kompetenz als überfachliche Kompetenz

Auf europäischer Ebene war die Einführung von sogenannten „cross-curricular final objectives“ 2001 mit einer Schwerpunktverlagerung von einer Fachbildung zu einem überfachlichen Bildungsverständnis verbunden.

Modelle zur „kulturellen Kompetenz“ im Sinne eines oben beschriebenen überfachlich-ästhetischen Kompetenzfeldes liegen bislang für den Bereich Schule nicht vor. Als wichtiges Referenzpapier aus dem außerschulischen Bereich kann jedoch der für Deutschland verfasste

„Kompetenznachweis Kultur“ der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (2006) gelten In einem von Vera Timmerberg und Brigitte Schorn herausgegebenen Sammelband sind die relevanten theoretischen Bezüge und Erfahrungen mit diesem Modell der Anerkennung nicht-formell erworbener Kompetenzen dargestellt. Die Kompetenzdimensionen, die im Kompetenznachweis Kultur analysiert werden (Richter/Mahl 2009: 224), bilden eine wichtige Grundlage für die Darstellung der in unserem Projekt beobachteten Kompetenzaspekte (siehe 11.2).

In einem breiteren gesellschaftlichen und politischen Kontext kann kulturelle Kompetenz als Ausübung des Grundrechts verstanden werden, sich selbst und die eigenen Interessen frei und differenziert zu artikulieren: „der Erwerb kultureller Kompetenz durch freie Teilnahme an verschiedenen Kulturpraxen [stellt] eine Conditio sine qua non für den Übergang von einer repräsentativen zu einer partizipatorischen Demokratie dar.“ (Zembylas und Mokre 2003: 60) Zembylas und Mokre sprechen daher von „politisch-kultureller Kompetenzentwicklung“ und kommentieren, dass „aktive Formen der Teilnahme und Teilhabe besser als rein konsumistische geeignet sind, das Ziel politisch-kultureller Kompetenzentwicklung zu erreichen. Stärkung der Partizipation kann daher vieles bedeuten: höhere und verbreitete kulturelle Bildung, Eliminierung von Einstiegsbarrieren, Förderung von lokalen Netzwerken und Eigeninitiativen, breitere und effizientere Distribution von Kulturgütern u.a. Eine wesentliche Rolle spielt auch die intensive Einführung und Vermittlung des kreativen Arbeitsprozesses.“ (ebd.: 61)

Einige Ansatzpunkte dazu, wie SchülerInnen in partizipativen Kulturprojekten lernen, lassen sich aus der aktuellen Studie von Popper und Kollmayer (2012) zu den seit Jahren vom bm:ukk geförderten p[ART]-Projekten (Partnerschaften zwischen Schulen und Kultureinrichtungen) ableiten. Hier werden „nachhaltige Effekte“ (ebd.: 38ff.) auch auf Ebene der SchülerInnen untersucht, u.a. mit dem Ergebnis, dass die SchülerInnen viel Spaß bei den Projekten hatten, stolz auf ihre Ideen sind und eigene Ideen einbringen konnten, in ihrer Teamfähigkeit gestärkt wurden und einen Bezug zur jeweiligen Kultureinrichtung, mit der ihre Klasse kooperiert hat, bekommen haben. Popper und Kollmayer stellen darüber hinaus fest, dass die SchülerInnen „bereitwillig uns selbstsicher über ihre Projekte diskutieren“ und sich somit „in diesem Themenbereich selbst als kompetent wahrnehmen“ (Popper und Kollmayer 2012: 22-23).

Der Nationale Bildungsbericht 2012 subsumiert kulturelle Kompetenz als überfachliche Kompetenz ebenfalls unter den „gesellschaftsbezogenen Kompetenzen“ (gemeinsam mit demokratischer Kompetenz und Entrepreneurship). Als Postulat für die Bildungsforschung im Bereich der überfachlichen Kompetenzen formulieren die Autoren die hohe Bedeutung von Rückmeldeformen *während* der Lernprozesse und betonen: „Es fehlen gesicherte Kompetenzmodelle und es ist schwierig, motivationale und volitionale Komponenten

angemessen zu erfassen. Solche Verfahren können jedoch entwickelt werden.“ (Eder und Hofmann 2012: 97) Lehrende haben den Bedarf nach einem möglichst klaren Orientierungsrahmen, um gezielt fördern und Entwicklungen dokumentieren und bewerten zu können. Kulturelle Kompetenzförderung scheint demnach zwar ein allgemein akkordiertes Postulat zu bilden, dem jedoch – da es ein überfachliches Bildungsziel darstellt – aktuell das Instrumentarium zur Entwicklungsförderung fehlt. Hier setzt unser Forschungsprojekt an.

6.4 Darstellbarkeit und Bewertbarkeit

Bei der Weiterentwicklung eines Kompetenzmodells können wir uns bereits auf internationale Versuche beziehen. Die Frage, wie sich kulturelle Kompetenz im internationalen Vergleich darstellen und bewerten lässt, ist laut einer Umfrage unter den Mitgliedern einer Arbeitsgruppe zu „Cultural Awareness and Expression“ der Europäischen Kommission aus VertreterInnen der nationalen Kulturverwaltungen und des Kulturbetriebes noch sehr unzureichend beantwortet (Bamford und Wimmer 2014: 10). In der Regel wurde der Erwerb der 8. Schlüsselkompetenz von den befragten nationalen ExpertInnen mit Art und Ausmaß des kulturellen Bildungsangebotes gleichgesetzt. Dazu kommt eine ungebrochen starke normative Aufladung, die kultureller Bildung vielfältige, zum Teil konfligierende positive Effekte zuspricht, ohne sich auf hinreichende empirische Befunde zu beziehen. Entsprechend bleiben transnationale Vorgaben zur Darstellbarkeit und Bewertbarkeit bislang rudimentär. Das Modell stellt „kulturelle Kompetenz“ anhand von vier Ebenen – Wissen, Fähigkeiten, Haltungen und Handlungen – dar.

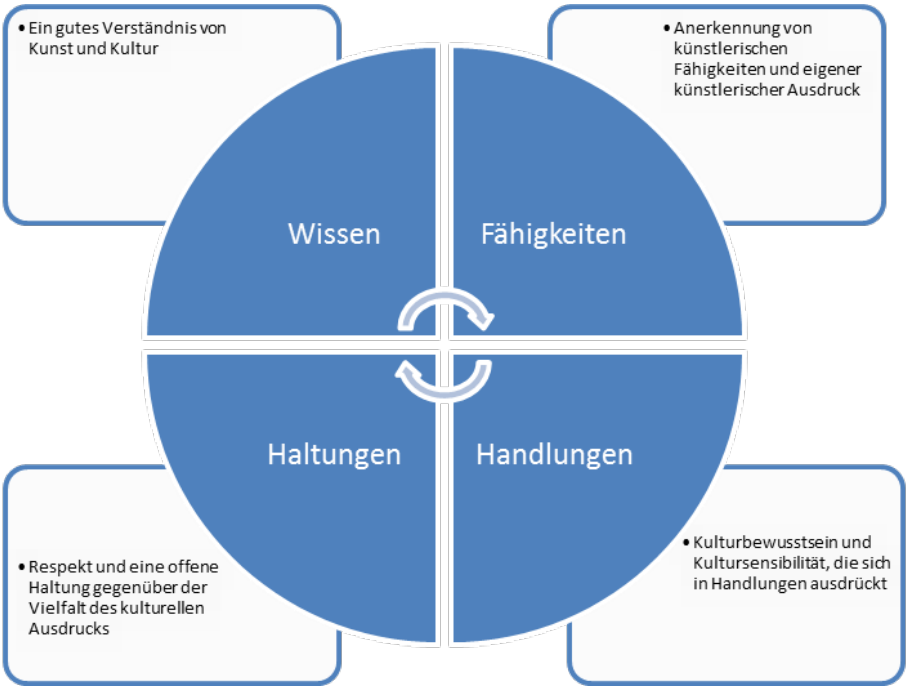


Abbildung 7: Modell nach Bamford und Wimmer (2014: 10)

Laut Bamford und Wimmer (2014) ist davon auszugehen, dass sich die vier Ebenen gegenseitig beeinflussen. Ursache und Wirkung stehen somit in einem komplexen und dynamischen Wechselverhältnis. Beispielsweise führen bestimmte Handlungen, etwa der Besuch eines Theaters, dazu, ein bestimmtes Wissen über ein Theaterstück zu fördern. Potentiell trägt das Handlungsbeispiel „Theaterbesuch“ auch zu einer Haltung bei – Interesse an Theater. Umgekehrt kann aber auch die Haltung „Interesse an Theater“ handlungsleitend sein. Bamford und Wimmer unterstreichen darum:

> „While each component of cultural competence is important, it is only when combined that one is likely to achieve a broader cultural sensitivity or ability to participate fully in the cultural life of a community.“ (Bamford und Wimmer 2014: 10)

Noch komplexer wird die Darstellung, wenn davon auszugehen ist, dass die Wirkungen der Kompetenzbereiche aufeinander nicht immer positiv sind. So haben Keuchel und Wiesand in Deutschland empirisch nachgewiesen, dass vermehrte „Kulturaktivitäten nicht einhergehen mit einem Interessenszuwachs der jungen Bevölkerung“. In Deutschland hat ein vermehrtes Engagement in der Kulturlandschaft „nicht dazu geführt, dass sich die Interessen der jungen Leute im Sinne eines breiten Kulturbegriffs, der beispielsweise neben dem Besuch klassischer Kultureinrichtungen, wie Museen oder Theater, auch den Besuch eines Rock-, Popkonzerts oder Poetry-Slam-Veranstaltung mit beinhaltet, positiv verändern“ (Keuchel 2014). Dazu kommt, dass sich der Kompetenzerwerb – wie Lernen insgesamt – nicht nur auf den schulischen Kontext bezieht. Im Sinne des lebenslangen und lebensweiten Lernens können kulturelle Kompetenzen auch über Freizeitinteressen und über die Familie gefördert werden (bzw. unterbunden werden). Insofern ist, wie in anderen Bildungsbereichen, von ungleichen (Zugangs-)Voraussetzungen auszugehen (Keuchel 2014).

Entsprechend herausfordernd gestaltet sich die Darstellung und Bewertung des kulturellen Kompetenz-Lernens. Die ExpertInnenbefragung, auf die Bamford und Wimmer verweisen, kam zu dem Ergebnis, dass kulturelle Kompetenzen bislang in keinem der EU-Mitgliedsstaaten ausreichend umfänglich bewertet werden (Bamford und Wimmer 2014: 10).

Zu den Methoden, die in den EU-Mitgliedsstaaten bereits eingesetzt werden, um Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit darzustellen bzw. eine Bewertungsgrundlage für Kompetenzentwicklung zu bieten, gehören neben standardisierten Verfahren wie Tests/schriftlichen Prüfungen (Bamford und Wimmer 2014: 19-20):

- Portfolios (auch e-Portfolios)
- Lerntagebücher
- Rollenspiele/Theater
- Simulationen und Animationen

- Vignetten
- Kreatives Schreiben/Persönliche Geschichten
- Ethnographische Aufgaben
- Filme
- Bilder
- Online-Werkzeuge, inklusive sozialer Medien
- Netzwerkkarten
- Peer- und Selbstbeurteilung
- Audio-visuelle Dokumente

Eine Reihe dieser Methoden wurden auch in unserem Projekt eingesetzt und erprobt. Bamford und Wimmer betonen, dass es bei der Wahl der Bewertungs- und Darstellungsmethode um eine gegenstandsadäquate Form geht: Beispielsweise wird sich anhand einer schriftlichen, standardisierten Prüfung wenig darüber aussagen lassen, ob und wodurch eine SchülerIn eine positive Haltung gegenüber Kultur entwickelt hat. Hinzu kommt, dass SchülerInnen auch die Möglichkeit haben müssen, spezifischen Kulturangeboten kein Interesse entgegenzubringen und sich begründet gegen diese zu entscheiden.

Abbildung 8: Ausstellung „Die andere Seite“ im Museum Moderner Kunst Kärnten

7 Methodische Herangehensweise

Die wissenschaftliche Herangehensweise beruht auf einem interdisziplinären, partizipativen und dialogorientierten Forschungsansatz. Weite Teile des Forschungsprozesses wurden gemeinsam gestaltet, wobei die Beteiligung der AkteurInnen (KünstlerInnen, LehrerInnen, SchülerInnen …) an Entscheidungsfindung und Umsetzung in allen Phasen möglichst hoch war (s. Grafik unten).

Jarg Bergold und Stefan Thomas definieren partizipative Forschungsmethoden als „auf die Planung und Durchführung eines Untersuchungsprozesses gemeinsam mit jenen Menschen gerichtet, deren soziale Welt und sinnhaftes Handeln als lebensweltlich situierte Lebens- und Arbeitspraxis untersucht wird“ (Bergold und Thomas 2012: 1; Hervorhebung im Original). Dieser Ansatz kommt den Prinzipien kultureller Bildung unseres Erachtens besonders entgegen, weil kulturelle Bildung immer auch „Bildung zur kulturellen Teilhabe“ (Ermert 2009) meint und damit auch ein Demokratieanspruch formuliert wird, der in der partizipativen Forschung seine Entsprechung findet. Damit ist jedoch auch eine Warnung verbunden, die unter anderen Agnieszka Czejkowska äußert, wenn sie erwähnt, dass „sozialpolitische Ambitionen“ nicht nur zunehmend die öffentliche Forschungsförderung (und im Übrigen auch die private, etwa die von Stiftungen) dominieren, sondern auch mit „Versprechen und Erwartungen“ in Bezug auf die Wirkung kultureller Bildung verknüpft werden (Czejkowska 2011: 2).

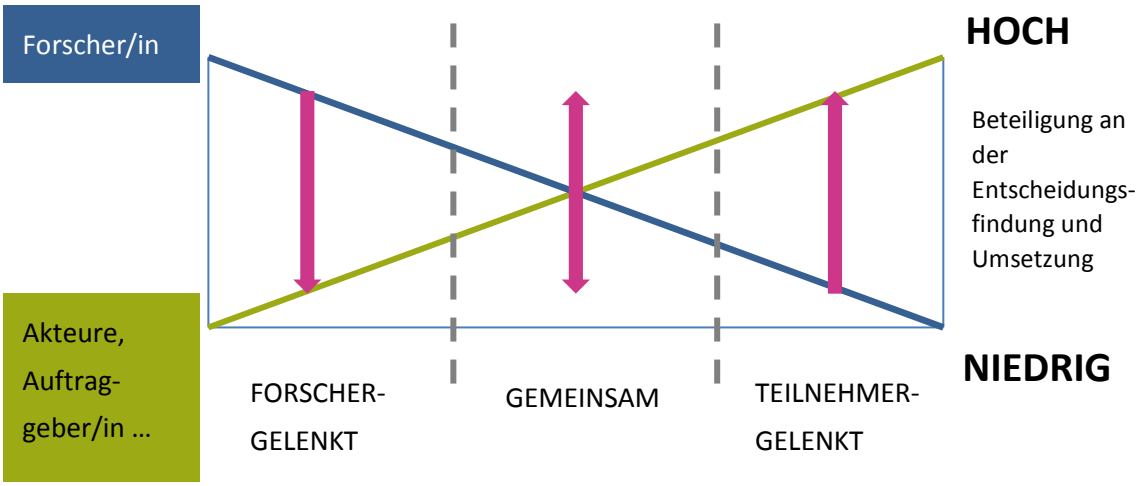


Abbildung 9: Grafik nach King (2011)

Partizipative Forschung kann als gemeinsamer Lernprozess verstanden werden, in dem Kommunikation und Aushandlung der (divergierenden) Sichtweisen auf Augenhöhe stattfinden: „participation is also a process of consciousness raising or conscientization and is

thus an educative imperative.“ (Reason 2005: 38) WissenschaftlerInnen in einem partizipativen Forschungsprozess zu sein, heißt somit auch, immer wieder in die Rolle von BeraterInnen, die am Entwicklungsprozess aktiv beteiligt sind, zu schlüpfen (Fricke 2006: 1).

Forschungsergebnisse von EDUCULT im Rahmen der Evaluation von Kultur.Forscher! (Nagel, Schad & Wimmer 2011) zeigen, dass die Wahrnehmung von Lernerfolgen aus SchülerInnen- wie LehrerInnenperspektive nach wie vor zentral vom Erwerb abprüfbaren Wissens bestimmt wird. Darüber hinaus gibt es nur wenig Kenntnis darüber, auf welche Weise LehrerInnen und SchülerInnen überhaupt dazu befähigt werden können, den Erwerb kultureller Kompetenz zu beobachten, zu reflektieren und schließlich zu beurteilen. Der wissenschaftliche Mehrwert bestand unseres Erachtens darin, dass die Zielgruppe – neben den SchülerInnen auch die LehrerInnen, KulturvermittlerInnen und KünstlerInnen – über einen partizipativen Prozess an der Entwicklung von Modellen und Verfahren des kulturellen Kompetenzerwerbs mitwirkten. Das so generierte Wissen zeichnet sich dadurch aus, dass sich Bezüge zur Alltagswelt der SchülerInnen, aber auch zur Lehr-und Lernpraxis herstellen lassen.

Im Prozess wurden aber schnell die Grenzen eines partizipativen Forschungsprozesses deutlich. Unser Anspruch war folglich, die Beteiligten entsprechend ihrer Möglichkeiten einzubinden. Dabei galt es nicht nur das vorhandene Vorwissen und Fähigkeiten zu berücksichtigen und auszubauen, sondern auch ganz praktische Rahmenbedingungen wie die zeitliche Verfügbarkeit zu berücksichtigen. Im Rahmen Forschungsprojektes mussten wir deshalb ausprobieren, welche Formen der Partizipation im Rahmen unseres Settings und in den unterschiedlichen Forschungsphasen überhaupt möglich sind.

Das Stufenmodell der Partizipation nach Wright et al. (2010) unterscheidet:

9 Selbstorganisation	geht über Partizipation hinaus
8 Entscheidungsmacht	Partizipation
7 Teilweise Entscheidungskompetenz	
6 Mitbestimmung	
5 Einbeziehung	Vorstufen der Partizipation
4 Anhörung	
3 Information	
2 Anweisung	Nicht-Partizipation
1 Instrumentalisierung	

Abbildung 10: Tabelle nach Wright et al. (2010)

Zusammengefasst kann an dieser Stelle gesagt werden, dass der Grad der Partizipation in den unterschiedlichen Gruppen und Forschungsphasen unterschiedlich hoch war. Eine detaillierte Darstellung unserer Erfahrungen kann in Kapitel 9 nachgelesen werden.

Partizipative Forschung bedeutet aber nicht nur Beteiligung der Betroffenen, sondern auch Befähigungs- und Ermächtigungsprozesse (Empowerment) anzustoßen. Wissen und Kompetenzen der Beteiligten wurden nicht nur wahrgenommen und wertgeschätzt, sondern im Prozess weiterentwickelt. Partizipative Forschung beinhaltet immer eine doppelte Zielsetzung, wenn sie einerseits soziale Wirklichkeit verstehen will, diese andererseits auch im Prozess verändert (von Unger 2014). Unsere Co-ForscherInnen wurden Schritt für Schritt an das Thema und die Methodik herangeführt, um ihnen überhaupt Instrumente zur Partizipation an die Hand zu geben. Wie wir dabei vorgegangen sind, wird im folgenden Kapitel beschrieben.

8 Forschungsphasen

Die Stationen von partizipativer Forschung können idealtypisch in Anlehnung an von Unger (2014) folgendermaßen dargestellt werden:

1. PartnerInnen finden, Thema eingrenzen, Bedarf bestimmen, Recherchen
2. Gemeinsam Ziele setzen/Studien-Design
3. Schulung der Co-ForscherInnen
4. Aktion (Datenerhebung)
5. Reflexion und Datenauswertung
6. Bericht und Präsentationen
7. Nutzung und Umsetzung

Eine der großen Herausforderungen unseres Forschungsprojekts war der Umstand, dass die SchülerInnen in Phase 1 und 2 nicht eingebunden waren. Die Fragestellung entstammt also nicht genuin der Lebenswelt der SchülerInnen. Ziele und Studiendesign wurden aber mit Projektbeteiligten – den LehrerInnen, den VertreterInnen der Kultureinrichtungen sowie den Mitgliedern des Beirats – diskutiert und adaptiert. Die SchülerInnen wurden im Rahmen von Einstiegsworkshops auf das Thema eingestimmt.

Der zweite Teil des ersten Projektjahres widmete sich Phase 3, also der Schulung der Co-ForscherInnen. Immerhin galt es, sich Schritt für Schritt auf die Aufgaben eines Forschers oder eine Forscherin vorzubereiten. Zu diesem Zweck fanden im ersten Projektjahr mehrere Workshops in den unterschiedlichen Projektgruppen statt:

- Einstiegsworkshop zur Projektvorstellung und zum gegenseitigen Kennenlernen
- Modul 1: Was ist ein/e ForscherIn? – Kennenlernen und Ausprobieren von verschiedenen Methoden
- Modul 2: Was ist Kunst? Was ist Kultur? – Auseinandersetzung mit dem eigenen Kulturbegriff und Kennenlernen der Kultureinrichtung
- Modul 3: Was sind (kulturelle) Kompetenzen? – Beschäftigung mit dem Kompetenzbegriff und mit eigenen Kompetenzen

Im zweiten Projektjahr wurden Phasen 4 bis 6 bearbeitet, wobei v.a. in der Aktionsphase den SchülerInnen eine zentrale Rolle zukam. Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen von Kulturlaboren, die in den Kapiteln 8.5 bis 8.7 näher beschrieben sind. Aufgrund von

Terminverschiebungen mussten Datenauswertung und Berichtslegung vom wissenschaftlichen Kernteam übernommen werden. An Daten wurden in die Analyse einbezogen:

- Fotos
- Audiofiles
- Videos
- Forscherbücher
- Interviewprotokolle
- Reflexionstexte von SchülerInnen
- Kompetenzbäume
- Protokolle von Workshops, Planungssitzungen, Kulturlaboren und Arbeitstreffen
- Seminararbeiten von Studierenden der mdw – Universität für Musik und Darstellende Kunst

Präsentationen fanden schon während der Projektlaufzeit statt – sowohl von Seiten der einzelnen Forschergruppen als auch von einzelnen ForscherInnen bei Fachveranstaltungen (s. dazu die Liste in Kapitel 14.5 im Anhang). Auch nach Projektende sollen die Ergebnisse mit einer Fachöffentlichkeit diskutiert und für die weitere Nutzung aufbereitet werden.

Zahlreiche begleitende Aktivitäten wie Treffen mit dem Beirat, Besprechungs- und Reflexionstreffen mit den Lehrerteams und den VertreterInnen der Kultureinrichtungen, Besprechungen mit einzelnen Mitgliedern des Beirats, Interviews mit beteiligten LehrerInnen, KünstlerInnen und KulturvermittlerInnen etc. rundeten unsere Forschungsphasen ab.

Forscherbücher

Alle Projektbeteiligten erhielten zur Dokumentation und Reflexion ein Forscherbuch. Die individuell gestalteten Bücher waren konstante Begleiter bei allen Projektaktivitäten. Beobachtungen, Lernschritte, Fragen etc. wurden darin festgehalten und konnten so immer wieder zu Analysezwecken herangezogen werden.

Abbildung 11: Forscherbücher

Die folgende Grafik soll einen Überblick über die Forschungsphasen geben. Die wichtigsten Projektaktivitäten werden dann in Kapitel 8.1 bis 8.9 detaillierter dargestellt. Methoden, die sich in der Arbeit mit unseren Co-ForscherInnen bewährt haben, können Kapitel 14.1 entnommen werden.

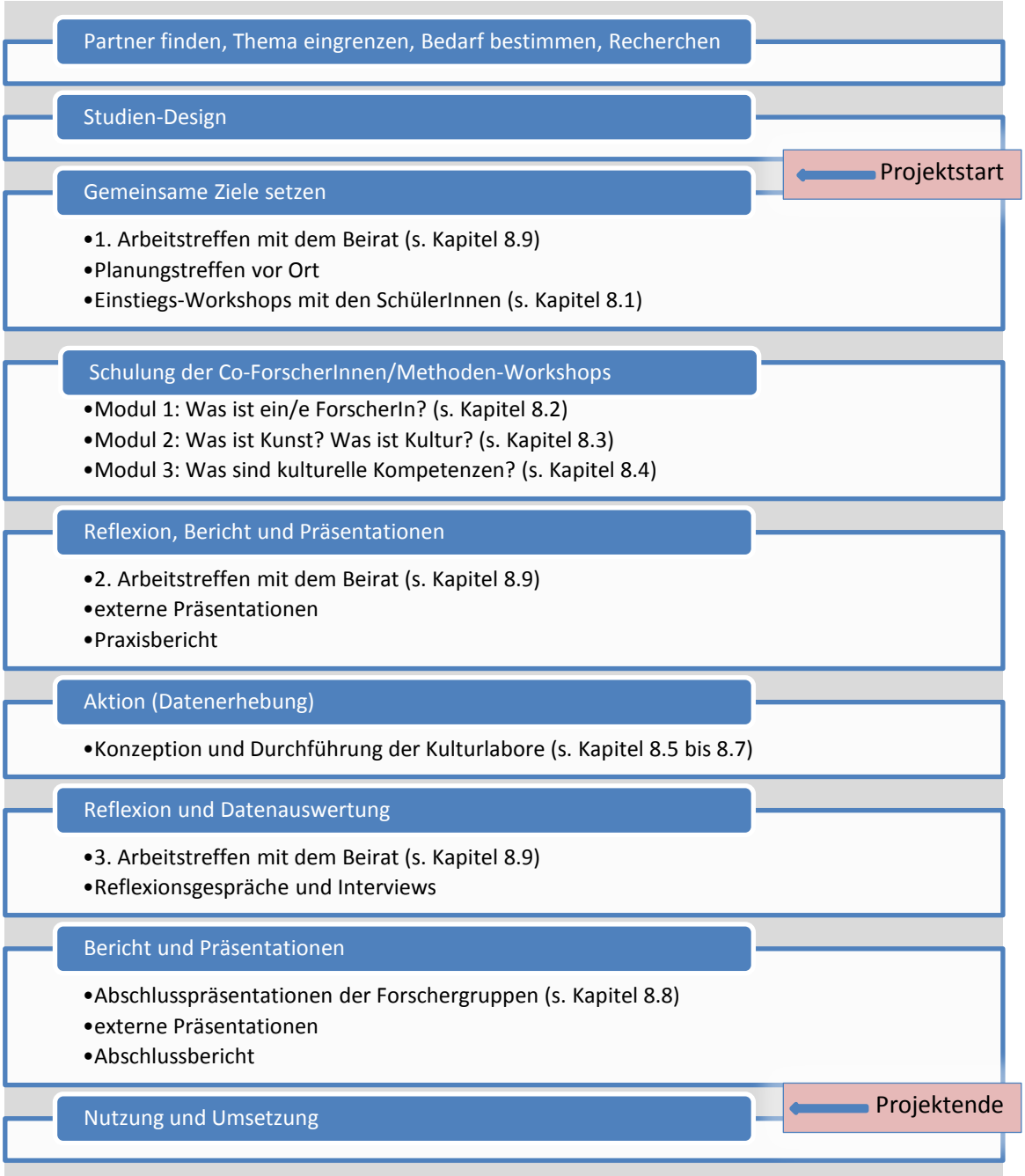


Abbildung 12: Überblick über die Forschungsphasen

8.1 Einstiegsworkshop mit den SchülerInnen

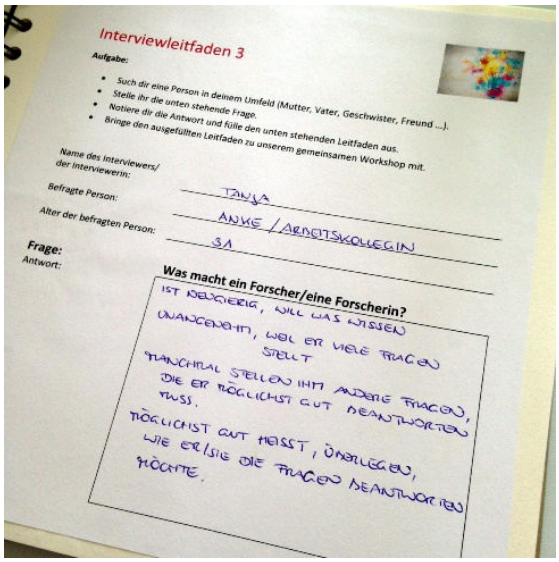
In den beteiligten Kultureinrichtungen und Schulen fanden im Jänner und Februar 2014 erste Workshops mit den SchülerInnen statt. Die Ziele des Workshops waren:

- Gegenseitiges Kennenlernen
- Kennenlernen der Kultureinrichtung
- Vorstellung des Projekts und der Projektziele
- Erste Standortbestimmung: Was ist Kunst für mich? Was ist Kultur für mich?
- Erste Begriffsklärung: Was machen eigentlich ForscherInnen?
- Inhaltliche Einstimmung auf das Projekt und die drei Trainingsworkshops
- Austeilen der Forscherbücher

Im Vorfeld hatten alle Beteiligten die Aufgabe, ein Mini-Interview mit einem Familienmitglied oder einem Freund/einer Freundin zu einer der folgenden Fragen zu führen:

- Was ist Kunst?
- Was ist Kultur?
- Was macht ein Forscher/eine Forscherin?

Die Ergebnisse dienten als Einstieg in die Diskussion. Ziel war es, erste Schritte als ForscherIn zu machen und das Thema Dokumentation zumindest kennenzulernen. Die Leitfäden wurden dann in die Forscherbücher eingeklebt.


Interviewleitfaden 3

Aufgabe:

- Such dir eine Person in deinem Umfeld (Mutter, Vater, Geschwister, Freund ...).
- Stelle ihr die unten stehende Frage.
- Notiere dir die Antwort und fülle den unten stehenden Leitfaden aus.
- Bringe den ausgefüllten Leitfaden zu unserem gemeinsamen Workshop mit.

Name des Interviewers/ der Interviewerin: JANA

Befragte Person: ANNE / ARBEITSKOLLEGIN

Alter der befragten Person: 34

Frage: Was macht ein Forscher/eine Forscherin?

Antwort: IST NEUGIERIG, WILL WAS WISSEN UNANGENEHM, WEIL ER VIELE FRAGEN STELLT MANCHMAL STELLEN IHM ANDERE FRAGEN, DIE ER MÖGLICHST GUT BEANTWORTEN MUSS. MÖGLICHST GUT HEISST, ÜBERLEGEN, WIE ER/SIE DIE FRAGEN BEANTWORTEN MÖCHTE.

Abbildung 13: Interviewleitfaden – Was macht ein/e ForscherIn?

Die Forschungsreisen durch die Kultureinrichtungen wurden sehr unterschiedlich gestaltet:
Im MMKK setzten sich die SchülerInnen mit der aktuellen Ausstellung „Nebelland hab ich gesehen“ auseinander, spielten selbst mit Begriffen und gestalteten Bilder daraus.
Im Theater an der Wien gab es eine Führung und auch die Möglichkeit, in die Arbeit hinter der Bühne (Maske und Kostüm, Technik …) zu blicken.

Im DSCHUNGEL Wien machten die SchülerInnen eine Forschungsreise durch den Betrieb, sie lernten die unterschiedlichen Räume und Arbeitsgebiete eines Theaters kennen und sahen Ausschnitte einer Produktion.

8.2 Modul 1: Was ist ein/e ForscherIn?

Der erste Workshop rund um die Frage „Was ist ein/e ForscherIn?“ hatte folgende Ziele:

- Die SchülerInnen wissen, was Forschung bzw. forschendes Lernen bedeutet.
- Die SchülerInnen wissen, dass man sich forschend Themen nähern kann.
- Die SchülerInnen wissen, dass zu Forschung auch Irrwege gehören.
- Die SchülerInnen lernen sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden kennen und probieren diese aus.
- Die SchülerInnen lernen erste Methoden der Reflexion kennen (ForscherInnenbücher etc.).
- Die SchülerInnen probieren Methoden der Reflexion und Dokumentation aus.

Abbildung 14: Fotos aus dem Workshop „Was ist ein/e ForscherIn“?

Mithilfe eines Stationenbetriebes hatten die SchülerInnen die Möglichkeit, sich als ForscherInnen zu versuchen. Die Stationen drehten sich ums Fragenstellen (an Bilder oder an eine Aufführung), um ästhetisches Forschen mittels Materialien, ums Beobachten, um Interviewführung und um das Forschen mittels Fotoapparaten (Photovoice). Die Forscherbücher dienten währenddessen als Dokumentations- und Reflexionsinstrument. Für eine genauere Beschreibung verschiedenster Methoden s. Kapitel 14.1.

8.3 Modul 2: Was ist Kunst? Was ist Kultur?

Die Workshops rund um Kunst und Kultur wurden in Absprache mit dem wissenschaftlichen Kernteam von den jeweiligen Kultureinrichtungen konzipiert, weshalb sie sehr unterschiedlich gestaltet waren.

Die Ziele für alle waren:

- Die SchülerInnen sind in der Lage, über ihre kulturellen Interessen Auskunft zu geben.
- Die SchülerInnen tauschen sich darüber aus, wie und wo sie selbst künstlerisch-kulturell tätig sind.
- Die SchülerInnen sind sich über die Verschiedenartigkeit der Interessen und Tätigkeiten in ihrer Klasse bewusst.
- Die SchülerInnen lernen die Kultureinrichtung besser kennen.
- Die SchülerInnen lernen die Arbeitsweisen von KünstlerInnen und KulturvermittlerInnen kennen und probieren diese aus.
- Die SchülerInnen lernen unterschiedliche Konzepte zu den Begriffen Kunst und Kultur kennen und setzen sich mit diesen auseinander.
- Die SchülerInnen wissen, wo sie sich über kulturelle Angebote informieren können.
- Die SchülerInnen lernen, Fragen an Kunst und Kultur zu stellen.

Abbildung 15: Fotos aus dem Workshop „Was ist Kunst? Was ist Kultur?

Die SchülerInnen haben sich in allen Workshops intensiv mit den Begriffen Kunst und Kultur beschäftigt. Sie haben auf und hinter der Bühne gearbeitet, sie haben sich mit Rhythmus und Haltung beschäftigt, sie sind gestalterisch tätig geworden und haben Kunstwerke betrachtet.

8.4 Modul 3: Was sind kulturelle Kompetenzen?

Im dritten und letzten Ausbildungsworkshop ging es um eine erste Beschäftigung mit (kulturellen) Kompetenzen. Die Ziele waren:

- Die SchülerInnen wissen, was der Unterschied zwischen Wissenserwerb und Kompetenzerwerb ist.
- Die SchülerInnen können verschiedene Kompetenzen nennen.
- Die SchülerInnen sind in der Lage, über den eigenen Kompetenzerwerb nachzudenken und Auskunft zu geben.
- Die SchülerInnen können die Kompetenzen verschiedenen Lernebenen zuordnen (Wissen, Fähigkeit, Haltung, Handlung).
- Die SchülerInnen erarbeiten gemeinsam erste Beschreibungen zu kultureller Kompetenz.
- Die SchülerInnen beginnen mit ihrer Arbeit am „Kompetenzbaum“.

Kompetenzerwerb ist ein herausforderndes Thema, nicht zuletzt für so junge SchülerInnen. Es ging also um ein erstes Heranführen, weshalb wieder viele spielerische Elemente zum Einsatz kamen. In der Klagenfurter und der Wiener Partnerschaft wurde mittels Stationenbetrieb gearbeitet. Die SchülerInnen hatten die Aufgabe, ein Interview mit einer fremden Person zu führen, mittels pantomimischer Darstellung schweigend Fragen zu beantworten („Worin bist du gut?“ – Das Sag-jetzt-nichts-Interview) und kulturelle Kompetenzen, die sie vor und während des Projektes erworben haben, zu sammeln (in Form eines Kompetenzbaumes).

Im Museumsquartier lernten die SchülerInnen der Wiener Forschergruppe weitere Kultureinrichtungen und deren Angebote für Kinder und Jugendliche kennen. Im MMKK in Klagenfurt wurde eine Ausstellung mit den Ergebnissen eigener Feldforschungsaufträge aufgebaut. Das Ziel der Feldforschungsaufträge war es, die Umgebung mit anderen Augen wahrzunehmen. Beispiele für derartige Feldforschungsaufträge: Den Weg zur Schule dokumentieren, interessante Flecken finden, lauter grüne Sachen sammeln, Kunst in Weggeworfenem entdecken etc.[3] Die Aufträge wurden mittels Los zugeteilt und dann allein oder zu zweit erledigt. Zur Unterstützung erhielten sie Tipps für die Feldforschung.

[3] Die Feldforschungsaufträge waren folgendem Buch entnommen: Smith, Keri (2011): Wie man sich die Welt erlebt. Das ~~Kunst~~Alltagsmuseum zum Mitnehmen. München: Kunstmann.

Abbildung 16: Fotos aus dem Workshop „Was sind kulturelle Kompetenzen?“

Im DSCHUNGEL Wien setzten sich die SchülerInnen während der Erarbeitung eigener Szenen intensiv mit den unterschiedlichen Kompetenzdimensionen und dem eigenen Erleben auseinander.

8.5 Kulturlabor im Theater an der Wien

Das Kulturlabor im Theater an der Wien hatte zum Ziel, einen opernhaften Moment zu kreieren. Ausgehend von den vorbereitenden Workshops im ersten Projektjahr bekamen die SchülerInnen die Aufgabe, die großen Themen der Oper – wie Liebe, Eifersucht, Mord etc. – aufzugreifen und eigene Geschichten zu schreiben. Im Anschluss gab es eine intensive Arbeitsphase im Theater an der Wien und in der Kammeroper. Zur Verstärkung der Forschergruppe wurde der Schauspieler Peter Spindler vom Labor für kreatives Theater eingeladen, der für Körper- und Maskenarbeit mit den SchülerInnen zuständig war. Die SchülerInnen tauchten ein in den Opernbetrieb, setzten sich mit Rezitativgesang auseinander, erhielten Stimmtraining, übten szenisches Arbeiten und brachten schließlich ihre eigenen Geschichten auf die Bühne.

Über gegenseitiges Beobachten, die Beschäftigung mit der Kompetenzfigur (s. dazu auch Kapitel 14.1.) und Reflexions- und Feedbackrunden wurde die Ebene des Lernens in, mit und durch Kultur beforscht.

Abbildung 17: Kulturlabor im Theater an der Wien und der Kammeroper

8.6 Kulturlabor im DSCHUNGEL Wien

Ziel der Forschergruppe im DSCHUNGEL Wien war es, sich mit allen Facetten des Theaters zu beschäftigen („Theaterluft zu atmen“), sich mit aktuellen, die SchülerInnen beschäftigenden Themen zu befassen (etwa Ressourcen, Rassismus oder Flucht) sowie sich mit eigenen Potentialen und Kompetenzen zu beschäftigen. Der Prozess wurde ganz bewusst sehr offen gestaltet. Über viele Wochen wurde sowohl in der Schule als auch im DSCHUNGEL Wien intensiv gearbeitet. Es fanden Experimente zum Thema Ressourcen statt, es gab einen Flashmob zum Thema Kinderrechte, einen Tanz- und Bewegungsworkshop. Die SchülerInnen entwickelten fiktive Flüchtlingsgeschichten und verbrachten eine Nacht im Theater. Sie hatten die Gelegenheit, sich gegenseitig im DSCHUNGEL-Bus Geschichten zu erzählen und chorische Momente zu kreieren.

An Forschungselementen wurden Selbst- und Fremdbeobachtung, Interviews, Fotodokumentationen und die Arbeit am Kompetenzbaum eingesetzt. Ein Kompetenzchor (s. Kapitel 11.3), der den Abschluss des entwickelten Stückes bildete, fasste die Ergebnisse der SchülerInnen in ästhetischer Form zusammen.

Abbildung 18: Kulturlabor im DSCHUNGEL Wien

8.7 Kulturlabor im MMKK

Das Schuljahresthema „Das Ich und das Andere“ passte perfekt zur Ausstellung „Die andere Seite. Spiegel und Spiegelungen in der zeitgenössischen Kunst“, die zur Zeit der Kulturlabore gerade im Museum Moderner Kunst Kärnten gezeigt wurde. Auf sehr unterschiedliche Weise beschäftigten sich die SchülerInnen mit diesem vielfältigen Thema: Sie setzten sich intensiv mit der Ausstellung auseinander, schnitten in der Glaserei Starzacher Spiegel und erlernten das Sandstrahlverfahren, interviewten das Künstlerpaar zweintopf und entwickelten dafür einen Leitfaden, gestalteten selbst mit Spiegeln Werke und übten sich in der Körperarbeit mit zwei SchauspielerInnen vom teatro zumbayllu.

Um Antworten auf unsere Forschungsfrage zu finden, erarbeiteten die SchülerInnen begleitend zu allen Projektschritten einen Kompetenzbaum, führten Speed-Dating-Interviews, machten ein World-Café, interviewten KünstlerInnen und setzten Photovoice ein.

Abbildung 19: Kulturlabor im Museum Moderner Kunst Kärnten

8.8 Abschlusspräsentationen

Jede Forschergruppe fand einen für sie passenden Abschluss.

Im Theater an der Wien gab es zum Ende der intensiven Arbeit eine kleine Aufführung vor geladenen Gästen. Die SchülerInnen konnten somit zeigen, was sie erarbeitet hatten, und erfuhren, was es bedeutet, vor Publikum aufzutreten.

Auch bei der niederösterreichischen Forschergruppe gab es zum Abschluss des Kulturlabors einen Auftritt, und zwar im Hof der Schule. Vor anderen SchülerInnen zeigten die jungen ForscherInnen ihre Ergebnisse und endeten mit einem Kompetenzchor, der ihre Auseinandersetzung mit kulturellen Kompetenzen in ästhetischer Weise darstellte.

Die Klagenfurter SchülerInnen luden Anfang Juli Eltern, LehrerInnen, den Direktor, sowie die Rektorin der PH Kärnten, den Landeschulratspräsidenten und viele weitere Gäste zu einer Abschlusspräsentation ins Museum Moderner Kunst Kärnten. Die SchülerInnen bereiteten ein Buffet und eine kleine Ausstellung ihrer Werke vor und schilderten in eigenen Worten den Arbeitsprozess im Rahmen unseres Projektes.

Abbildung 20: Abschlusspräsentationen

8.9 Begleitung durch den Beirat

Im Projektverlauf fanden insgesamt drei Arbeitstreffen mit dem Projektbeirat statt:

Beim 1. Arbeitstreffen mit dem Beirat am 12.11.2013 im DSCHUNGEL Wien, moderiert durch EDUCULT, ging es einerseits um die kritische Diskussion des Forschungsprozesses rund um die Fragestellung „Wie kann kulturelle Kompetenz als überfachlich-ästhetisches Kompetenzfeld im schulischen Kontext bearbeitet, definiert, reflektiert und bewertet werden?“, andererseits um die Klärung von Rollen, Zielen und Erwartungen.

Das 2. Arbeitstreffen fand am 30.9.2014 ebenfalls im DSCHUNGEL Wien statt. Die kritische Diskussion der Methodenworkshops des ersten Projektjahres stand im Mittelpunkt dieses Termins. Dabei wurden sowohl bisherige Erfolge wie auch Herausforderungen unter die Lupe genommen. Ebenfalls Teil dieses 2. Arbeitstreffens war die Planung der Kulturlabore.

Beim 3. Arbeitstreffen am 21.4.2015 bei EDUCULT wurden die Kulturlabore in ihrer Unterschiedlichkeit präsentiert und diskutiert. Darüber hinaus gab es inhaltliche Diskussionen zu kulturellen Kompetenzen, partizipativem Forschen und dem Verhältnis zwischen Kunst und Pädagogik.

Abbildung 21: Erste Wahrnehmungsübungen im DSCHUNGEL Wien

9 Partizipatives Forschen

Projekte zwischen Schulen und Kultureinrichtungen sind mittlerweile keine Seltenheit mehr. Neu aber war bei „Lernen in, mit und durch Kultur“, dass zusätzlich eine sozialwissenschaftliche Ebene eingezogen wurde. In diesem Kapitel soll deshalb dargestellt werden, welche Erfahrungen wir mit dem partizipativen Forschen gemacht haben und vor welchen Herausforderungen wir gestanden sind. Einzelne von uns erprobte Methoden sind in Kapitel 14.1 detailliert beschrieben.

9.1 Was heißt Forschen?

Forschendes Lernen spielt in der Schule eine untergeordnete Rolle, wenngleich hier viel in Bewegung gekommen ist. Zunehmend finden Elemente des entdeckenden Lernens und des Projektunterrichts Eingang in den Schulalltag. Nur selten aber werden SchülerInnen und LehrerInnen eingeladen, sich als gleichwertige PartnerInnen an einem wissenschaftlichen Forschungsprozess[4] zu beteiligen.

Abbildung 22: Bilder zur Frage „Was ist ein Forscher?“

Dabei stellt sich zunächst einmal die Frage, welche Assoziationen SchülerInnen zur Tätigkeit eines Forschers bzw. einer Forscherin haben. Wenig überraschend zeigte sich, dass die SchülerInnen ein sehr stark von den Naturwissenschaften geprägtes Bild von Forschung haben.

[4] Eine Ausnahme bildet etwa die Förderschiene Sparkling Science des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft: https://www.sparklingscience.at/

Wenn Geistes- oder Sozialwissenschaften überhaupt auftauchzen, dann am ehesten noch der Bereich der Geschichtswissenschaften. Mit einigen wenigen Ausnahmen bestätigte sich das Stereotyp des männlichen, eher älteren bzw. bereits verstorbenen Herrn, der mit Pinzette und Mikroskop Phänomene aus der Natur untersucht. Bilder von ForscherInnen, die die SchülerInnen zum ersten Methodenworkshop mitbrachten, zeigten Albert Einstein, Alexander von Humboldt, Robert Koch, aber auch den Universalgelehrten Leonardo da Vinci. Marie Curie war als Frau schon eher die Ausnahme.

> „Ein Forscher/eine Forscherin entdeckt viele verschiedene Sachen, die man noch nicht kennt."
>
> InterviewpartnerIn eines Schülers/ einer SchülerIn

Mittels Interviews in ihrem Bekanntenkreis versuchten einige SchülerInnen im Vorfeld eine Antwort auf die Frage zu finden: Was macht eigentlich ein/e ForscherIn? Als besonders relevant bei der Definition stellte sich das Thema Erkenntnisgewinn heraus. Den InterviewpartnerInnen zufolge geht es bei Forschung darum, Antworten auf Fragen zu finden bzw. Neues/noch Unbekanntes zu entdecken.

Forschung verfolgt zwar ein Ziel, nämlich Antworten auf eine zuvor festgelegte Frage zu finden. Sie muss aber offen für Irrwege bleiben und einen Prozess zulassen, bei dem nicht von Anfang an klar ist, wie die Antwort schlussendlich aussehen wird. Diese Prozessorientierung läuft einem traditionell ergebnisorientierten Unterricht entgegen. Dies erfordert einen Umdenk- und Veränderungsprozess, der viel Zeit benötigt. Die Methodentrainings sollten diesen Veränderungsprozess einleiten. Trotzdem blieb es für alle Beteiligten wichtig, kleinere Zwischenziele zu haben, klar sehen zu können, dass manche Arbeitsschritte auch abgeschlossen werden und nicht bis zuletzt alles offen bleibt.

9.2 Mitbestimmung – von Anfang an?

Bei partizipativer (Aktions-)Forschung geht es nicht nur um die Produktion von Wissen, es geht auch um Dialog, Bewusstseinsbildung und die Kommunikation einer bestimmten Haltung (Conrad 2015). Jugendliche sind nicht mehr die Objekte von Forschung, sondern werden zu AgentInnen ihrer Themen. Was aber, wenn es sich gar nicht um ein Thema von Jugendlichen handelt?

Die Fragen der partizipativen Forschung entstammen dem jeweiligen Feld. Jetzt lässt sich leicht argumentieren, dass 13- bis 14-jährige SchülerInnen diejenigen sind, die das Feld von Schulentwicklung, kompetenzorientiertem Unterricht und Lernen in und mit Kunst und Kultur überhaupt erst ausmachen. Auf den zweiten Blick aber zeigt sich ein Problem: Die SchülerInnen entwickeln durchaus Interesse an Kunst und Kultur, an den Kulturinstitutionen

und den beteiligten Personen. Sie haben Fragen, auf die sie Antworten suchen wollen. Keine von ihnen aber hat damit zu tun, was sie während der Arbeit lernen. Sie haben oder entwickeln – zumindest viele von ihnen – sehr wohl Interesse an den Inhalten und den Methoden, aber nur sehr bedingt an ihren eigenen Lernfortschritten.

Damit ist auch schon das Hauptproblem unseres Forschungsprojektes benannt. Die Frage, welche Kompetenzen in der Beschäftigung mit Kunst und Kultur entwickelt werden können, war die Frage des wissenschaftlichen Kernteams. Schulen und Kulturinstitutionen konnten darüber hinaus schnell für die Frage begeistert werden. Den SchülerInnen aber, die alle nicht freiwillig am Projekt teilnahmen, wurde die Frage zugeteilt. Ihre Interessen und ihre Lebenswelt wurden – zumindest was die übergeordnete Fragestellung betrifft – eindeutig zu wenig berücksichtigt. Welchen Grund hätten auch Jugendliche in diesem Alter, kulturelle Kompetenzen beforschen zu wollen?

Partizipation fand in unserem Forschungsprojekt somit nicht von Anfang an statt. Die doppelte Zielsetzung partizipativer Forschung, nämlich soziale Wirklichkeit verstehen und verändern zu wollen (von Unger 2014), wurde in unserem Forschungsprojekt vielmehr um eine dritte Zielsetzung erweitert: die Lernfortschritte jeweils mitzureflektieren. Wir haben nicht (nur) Kultur beforscht, während wir uns mit ihr beschäftigt haben, sondern während der Beschäftigung mit Kultur uns selbst und andere beim Lernen beobachtet – ein ziemlich hoher Anspruch für so junge ForscherInnen.

Um trotz dieser schwierigen Voraussetzungen möglichst viel Mitbestimmung zu ermöglichen, gab es Einstiegsworkshops und Methodentrainings. Denn nur, wer über bestimmtes Wissen und über bestimmte Fähigkeiten verfügt, ist in der Lage, mitzureden. Diese Vorgehensweise hat sich bewährt. Schritt für Schritt wurden alle ForscherInnen mit den unterschiedlichen Aspekten unseres Projektes vertraut gemacht: Forschen und Forschungsmethoden, die Begriffe Kunst und Kultur sowie (kulturelle) Kompetenzen. Die SchülerInnen erhielten in dieser Phase viele Inputs von Seiten der ForscherInnen und der VertreterInnen der Kultureinrichtungen, hatten aber immer wieder Gelegenheit, in Teilbereichen mitzubestimmen und selbst gestalterisch tätig zu werden. Wenn wir uns das Stufenmodell der Partizipation nach Wright et al. (2010) in Erinnerung rufen, handelt es sich in dieser Phase also eher um Vorstufen der Partizipation (vgl. Kapitel 7). Die SchülerInnen wurden informiert, angehört und miteinbezogen. Fallweise hatten sie die Möglichkeit zur Mitbestimmung, was nach diesem Modell schon echter Partizipation entspricht.

> „Ich glaube, überall wo die Schüler das Gefühl hatten, dass sie sich selbst oder ihre Ideen einbringen konnten, hat es sich sehr bewährt. Da habe ich gemerkt, da sprechen sie heute noch davon.“
>
> LehrerIn

In der Vorbereitung der Kulturlabore wurden die SchülerInnen mehr – in den diversen Forschergruppen allerdings unterschiedlich intensiv – eingebunden. Sie konnten sowohl inhaltlich als auch methodisch mitbestimmen. Aber angesichts des komplexen Themas und des Alters der Jugendlichen blieb viel an Anleitung bei den erwachsenen BegleiterInnen. Allerdings zeigte sich deutlich, dass überall dort, wo die SchülerInnen mitgestalten und eigene Ideen einbringen konnten, sie besonders motiviert bei der Sache waren. Je mehr Wissen und Fertigkeiten sich die SchülerInnen aneigneten, je vertrauter sie mit den Co-ForscherInnen und der ungewohnten Lernumgebung wurden, desto selbstverständlicher brachten sie sich ein und forderten mitunter sogar mehr Selbstbestimmung. Ein Beispiel aus Klagenfurt: Die Fragen für das Interview des Künstlerduos zweintopf wurden gemeinsam in einem Weltcafé gesammelt. Aufgrund von Zeitmangel wollten die KulturvermittlerInnen die Fragen dann zu einem Leitfaden zusammenstellen. Die SchülerInnen aber bestanden darauf, das Interview eigenständig auf Basis ihrer gesammelten Fragen führen zu wollen, was sie schließlich auch taten. Sie übernahmen selbst Verantwortung für den Prozess und für den nächsten methodischen Schritt.

Verschiebungen im Zeitplan sorgten dafür, dass die Analyse großteils erst nach Schulschluss und damit ohne Beteiligung der SchülerInnen erfolgen musste. Allerdings wurde schon im Prozess deutlich, dass die Analyse unseres vielfältigen Materials die jungen ForscherInnen vermutlich überfordert hätte. Trotzdem wäre es wünschenswert gewesen, einige Aspekte noch einmal mit ihnen abschließend diskutieren zu können.

9.3 Zwischen Anleitung und Freiheit – der Schulmodus

Wer mitbestimmen soll, braucht dazu ein gewisses Handwerkszeug. Aus diesem Grund wurden verschiedene Module entwickelt, die die jungen ForscherInnen mit den grundlegenden Techniken vertraut machen sollten. Dabei wurde darauf geachtet, dass die SchülerInnen sich ans Stellen von Fragen und die Beobachtung eigener Lernprozesse gewöhnen. Der Anleitungsgrad war insgesamt in diesen Workshops relativ hoch. Beobachtbar war, dass die SchülerInnen zwar sehr wohl in der Lage waren, Aufgaben selbständig und in Gruppen zu lösen, sie aber großteils in einem Schulmodus, wie wir es genannt haben, verharrten: Vordergründiges Ziel schien jeweils das Abarbeiten und das möglichst schnelle Erledigen der Aufgabe zu sein.

Schon bei „Kultur.Forscher!“, einem Projekt zu forschendem Lernen in Kunst und Kultur, hat sich gezeigt, dass eine – immer wieder neu auszuhandelnde – Balance, die zwischen Anleitung und Freiheit pendelt, gefunden

> „Wir haben natürlich auch viel ausprobieren müssen, um zu sehen, was funktioniert. Je offener man einen Arbeitsprozess gestaltet, desto schwieriger ist es.“
>
> KulturpartnerIn

werden muss. Vorerfahrungen, das Alter und auch die Schwierigkeit des Lernvorhabens müssen berücksichtigt werden (Wimmer und Nagel 2011). Angesichts der Komplexität unserer Fragestellung war es eine Herausforderung, immer die richtige Balance zu finden zwischen Vorgabe und Zurückhaltung, damit die SchülerInnen in der Lage sind, den Schulmodus zu verlassen, sich dabei aber nicht überfordert und allein gelassen fühlen.

Besonders nachteilig war in unserem Fall, dass die Forschungsfrage eine Reflexionsebene zur eigentlichen Beschäftigung mit Kunst und Kultur darstellte. Diese musste zwangsläufig immer wieder von außen eingeführt und eingefordert werden. Trotz all dieser Schwierigkeiten waren deutliche Fortschritte zu beobachten. Die von den SchülerInnen beobachteten Kompetenzen wurden vielschichtiger und das Bewusstsein dafür, dass die Beschäftigung mit Kunst und Kultur tatsächlich auch eine Form von Lernen ist, wuchs.

> „Es wurde von Termin zu Termin leichter. Die Gruppe hat sich geöffnet. Sie haben sich darauf eingelassen und waren gerne hier. Da ist eine Vertrautheit gewachsen.“
>
> KulturpartnerIn

Die beteiligten KulturpartnerInnen und KünstlerInnen waren unterschiedlich vertraut mit so ergebnisoffenen künstlerischen Forschungsprozessen. Für einige bestand deshalb die Lernerfahrung darin, mehr Offenheit zuzulassen und den Prozess in den Mittelpunkt zu rücken. Dies setzt aber viel gegenseitiges Vertrauen voraus. Die Beteiligten müssen sich erst gegenseitig kennenlernen, was viel Zeit braucht. Andere KulturpartnerInnen mussten erkennen, dass zu viel Freiheit zur Verharrung in Bekanntem und zur Reproduktion von Stereotypen führt. Impulse von außen sind immer wieder notwendig, um gemeinsame Weiterentwicklung zu ermöglichen.

9.4 Rollen und Rollenkonfusion

Wenn in Projekten SchülerInnen mit LehrerInnen, KulturvermittlerInnen und KünstlerInnen zusammenarbeiten, kommt es schon mal zu Rollenunklarheiten und -konfusionen. Wird so ein Projekt noch um eine Forschungsebene erweitert, wird dieses Problem nicht kleiner.

Partizipative Forschung ist ein gemeinsamer Lernprozess, in dem unterschiedliche Perspektiven gleichermaßen Gewicht erhalten sollen. Dabei kommen alle Beteiligten mit unterschiedlichen Voraussetzungen ins Projekt. Gerade diesen unterschiedlichen Expertisen soll im partizipativen Prozess Rechnung getragen

> „Ich finde, insgesamt sind wir einfach einander zugewachsen. Zu Beginn waren halt die Funktionen nicht ganz klar.“
>
> KulturpartnerIn

werden. Im ersten Semester wurden im Rahmen eines Arbeitstreffens mit dem Beirat, in Planungstreffen der jeweiligen Forschergruppen und in Einstiegsworkshops mit SchülerInnen deshalb Erwartungshaltungen geklärt. Im Projektverlauf hat sich aber gezeigt, dass dieser Klärungsprozess noch mehr Zeit und Raum gebraucht hätte. Sich als ForscherInnen zu begreifen, ist nicht allen Beteiligten im Projekt in gleichem Maß gelungen.

Wir alle sind an bestimmte Rollen – gerade im Zusammenhang mit Schule – gewohnt. Und auch bei „Lernen in, mit und durch Kultur“ konnten diese verschiedenen Rollen beobachtet werden (s. zu den unterschiedlichen Rollen bei der Beschäftigung mit Kunst und Kultur auch Kapitel 9):

- VermittlerInnen von Wissen
- AnleiterInnen
- Ausführende von Aufgaben
- BeobachterInnen
- ImpulsgeberInnen
- Irritierende
- Sprachrohr von SchülerInnen
- Disziplinierende
- SchafferInnen von Rahmenbedingungen
- OrganisatorInnen
- KoordinatorInnen
- KontrolleurInnen
- FeedbackgeberInnen
- Sich Widersetzende

In partizipativen Forschungsprozessen wäre es wichtig, mit diesen Rollen möglichst flexibel umzugehen, d.h. vielleicht in einer Phase mehr anzuleiten, um in der nächsten mehr zu beobachten, mal Aufgaben auszuführen, dann wieder die Koordination zu übernehmen. Dies ist in unserem Projekt nur sehr vereinzelt gelungen: Zumindest einige der KulturpartnerInnen haben sich im Projektverlauf zunehmend als MitforscherInnen empfunden und sich selbst intensiv mit dem Beobachten von Lernprozessen und dem kulturellen Kompetenzerwerb beschäftigt. Auch einzelne SchülerInnen haben mitorganisiert, Teilprozesse selbst in die Hand genommen, sich auf durchaus konstruktive Weise Anleitungen widersetzt und selbst Verantwortung übernommen. Trotzdem wurde deutlich, dass das Aufbrechen der Rollen ein langwieriger Prozess ist. Tendentiell blieb es bei der eher klassischen Aufteilung, dass die LehrerInnen koordinieren und beobachten, die KulturpartnerInnen und KünstlerInnen anleiten und irritieren und die SchülerInnen die Aufgaben erledigen.

Die beteiligten ForscherInnen haben sich je nach Projektphase und je nach Bedarf der Forschergruppe unterschiedlich eingebracht. Während gerade in den Trainigsmodulen der Anteil der Anleitung noch relativ hoch war, übernahmen in den Kulturlaboren zunehmend die KulturpartnerInnen die Verantwortung für den Prozess.

Um die Rolle der LehrerInnen besser zu verstehen, wurde eine Studierende der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst Wien eingeladen, ihre Diplomarbeit zu diesem Thema zu verfassen. Zusätzlich zu Beobachtungen und zur Teilnahme an Sitzungen hat sie vertiefende Interviews mit den beteiligten Lehrpersonen durchgeführt. Die Fertigstellung der Arbeit ist für Frühjahr 2016 geplant.

9.5 Kooperation und Interdisziplinarität

Die oben beschriebene Rollenkonfusion war zwar eine Herausforderung. Allerdings wurde auch deutlich, dass die Unterschiedlichkeit der Perspektiven und der mitgebrachten Expertisen eine große Bereicherung für den Prozess darstellten.

> „Es hat mein Leben bunter gemacht. Das hat sich für mich persönlich auf alle Fälle ausgezahlt.“
>
> LehrerIn

Das gegenseitige Lernen war für die meisten Beteiligten ein positiver Effekt. Die LehrerInnen berichteten, dass sie ihre SchülerInnen noch einmal anders wahrgenommen und dass sie neue Methoden entdeckt haben. Für die meisten KulturpartnerInnen war der Forschungsaspekt etwas Neues und sie haben nicht oft die Möglichkeit, sich mit einer SchülerInnengruppe auf einen so langen und intensiven Prozess einzulassen. Auch die SchülerInnen selbst berichteten, dass sie es interessant fanden, mit vielen „neuen und netten Leuten“ zusammenzuarbeiten. Für sie war auch die Eroberung neuer Räume ein bereichernder Aspekt. Das Projekt konnte insgesamt zeigen, dass Kooperationen sinnvoll sind und Lernprozesse bereichern.

Allerdings gäbe es hier noch viel Potential. So ist es beispielsweise nur sehr bedingt gelungen, das Projekt in die Schulen zu tragen und weitere LehrerInnen zur Mitwirkung zu gewinnen. Dies liegt großteils an den institutionellen Rahmenbedingungen (s. unten), sollte aber bei einem neuerlichen Versuch genauer mitgeplant werden. Gerade die Forschergruppe in Kärnten, die mit dem Thema „Das Ich und das Andere“ auf ein Schulprojekt aufgebaut hat, kann hier zur Illustration dienen. Nicht nur, dass ohnehin schon ein Anfang in der Schule gelegt

> „Auf alle Fälle sollten mehr Lehrer miteinbezogen sein, die dann wie ein Netzwerk an das und jenes erinnern, dass das auch verteilter ist.“
>
> LehrerIn

gewesen wäre, auch die Ausstellung „Die andere Seite“ wäre ideal für die Einbindung von weiteren LehrerInnen gewesen: Auch Physik- oder MathematiklehrerInnen hätten beispielsweise Aspekte der Ausstellung aufnehmen können.

Besonders hilfreich war, dass sich die Schulleiterin der NMS Himberg selbst, u.a. als Mitglied des Beirats, intensiv am Prozess beteiligt hat. Wenn SchulleiterInnen ein Projekt nicht nur gutheißen, sondern aktiv unterstützen, erhöht dies die Qualität ungemein, wie hier deutlich wurde.

Eine zentrale Lernerfahrung ist deshalb, bei großen Kultur- und Forschungsprojekten auch ein Modul zur Sensibilisierung von Schulleitung und Kollegium einzuplanen. Den LehrerInnen soll dabei das Projekt nicht nur vorgestellt werden; idealerweise werden sie eingeladen, in der beteiligten Kultureinrichtung selbst an einer Aktivität teilzunehmen.

9.6 Institutionelle Rahmenbedingungen

Bereits erwähnt wurden die institutionellen Rahmenbedingungen, die im Falle von interdisziplinären Kooperationen besonders virulent sind. Es sind nicht nur einzelne Personen mit unterschiedlichem Hintergrund und unterschiedlichen Erwartungen, die in einem Projekt zusammentreffen. Hinter den Personen stehen immer auch Institutionen, die ihren jeweiligen Logiken gehorchen und einen wichtigen Einflussfaktor in einem Projekt darstellen.

Zunächst einmal gibt es so etwas wie eine Haltung einer Institution gegenüber Kooperationsprojekten. Sind sie gewünscht? Werden Ressourcen bereitgestellt? Steht die Leitung dahinter? Interessiert sich die Leitung für den Prozess? Wie stehen KollegInnen dazu? Welche Vorurteile bestehen gegenüber den ProjektpartnerInnen? Welche Vorerfahrungen gibt es? Projekte funktionieren dann besonders gut, wenn sie ein gemeinsames Anliegen aller Beteiligten darstellen, wenn alle bereit sind, sich voll und ganz auf den Prozess einzulassen, und wenn sie dafür die notwendige Unterstützung der Institution erhalten.

In unserem Projekt waren absichtsvoll ganz unterschiedliche ProjektpartnerInnen an der Umsetzung beteiligt. Während etwa für den DSCHUNGEL Wien Aspekte forschenden Lernens integraler Bestandteil von Projekten mit SchülerInnen sind, war dieser Ansatz für die beiden anderen KulturpartnerInnen eher neu. Der Vorteil war, dass es im Rahmen von gemeinsamen Arbeitstreffen auch für die anderen KulturpartnerInnen möglich war, von den Vorerfahrungen der KollegInnen zu profitieren – wenngleich hier sicher noch mehr Bedarf gewesen wäre. Aber das Forschungsprojekt sollte auch ein Experimentierfeld darstellen, in dem Neues ausprobiert werden kann.

Immer wieder herausfordernd im Prozess war der Faktor Zeit. In der gemeinsamen Planung haben wir immer wieder versucht, die jeweiligen Zeitstrukturen zu berücksichtigen, für Vor- und Nachbereitung genug Zeit vorzusehen und frühzeitig Termine zu finden.

> „Ich habe mir gedacht, dass man es lieber öfter kürzer macht als fünfmal ganz lang, damit es präsenter bleibt."
>
> LehrerIn

> „Das Zeitmanagement war manchmal ein Problem. Zwischen all den anderen schulischen Terminen und uns war es nicht immer einfach, Zeit zu finden."
>
> KulturpartnerIn

Der lange Zeitraum war für dieses Unterfangen ein Vorteil. Nichtsdestotrotz entstand häufig der Eindruck, nicht genug Zeit zu haben. Sowohl Kultureinrichtungen als auch Schulen sind an andere Termine und Projekte gebunden und können nicht beliebig Ressourcen zur Verfügung stellen. Ein zwiespältiges Gefühl war das Ergebnis: Das Projekt dauerte insgesamt sehr lang, was viel Motivation und Durchhaltevermögen erforderte. Gleichzeitig hätten wir alle gern noch mehr Zeit für die gemeinsame Arbeit gehabt. Besonders schwierig war es dann zum Projektende, wo es aufgrund zahlreicher anderer Verpflichtungen – v.a. von Seiten der Schulen – nicht mehr möglich war, einen Termin für eine gemeinsame Abschlusspräsentation zu finden.

Die beteiligten Kulturinstitutionen zeigten große Bereitschaft, ihre Häuser für das Projekt zu öffnen. Der Großteil der Projektaktivitäten konnte deshalb in den Räumlichkeiten der Kulturinstitutionen stattfinden. Dies ermöglichte eine andere Art von Lernen. Vereinzelt wurde aber auch an den Schulen gearbeitet. Dies hatte zwar den Vorteil, dass die Projekte in den Schulen mehr Sichtbarkeit erhielten. Allerdings ist es eine Herausforderung, ein künstlerisches Setting an Schulen zu etablieren. Zeitstrukturen sind dort – etwa aufgrund der Pausenglocken – wesentlich präsenter und andere Aktivitäten sorgen für Ablenkung. Die Wirksamkeit von Kulturinstitutionen als außerschulische Lernorte wurde insgesamt sehr deutlich.

9.7 Partizipatives Forschen in Kunst und Kultur

Partizipativ geforscht wird in vielen wissenschaftlichen Disziplinen. Und auch in Schulen finden Aspekte forschenden Lernens Eingang. Vergleichsweise selten finden sich Versuche, auch ästhetisches Forschen auszuprobieren.[5]

In unserem Projekt zeigte sich, dass zwar manche sozialwissenschaftliche Methoden wie Interviewführung von den jungen ForscherInnen gern eingesetzt wurden. Es waren aber nicht zuletzt die ästhetischen Methoden, die die Besonderheit darstellten. Wissen lässt sich nicht

[5] Eine Ausnahme bildet hier das Programm „Kultur.Forscher!", das in Deutschland seit 2009 ästhetisches Forschen in Schulen implementiert. Für mehr Informationen s. http://www.kultur-forscher.de/.

nur über Sprache generieren, auch im Gestalten selbst können Erkenntnisse – in einer ganzheitlichen und nicht nur kognitiven Weise – gewonnen werden. Kammler betont, dass es gerade die Sensibilisierung für die unterschiedlichen Wahrnehmungsfelder ist, die das Potential ästhetischen Lernens und Forschens ausmacht.

> „Zunächst zielen alle ästhetischen Lernfelder auf eine Sensibilisierung für Wahrnehmungsebenen. Indem die Wahrnehmung des Individuums für sich selbst, sein Gegenüber und die damit zusammenhängende Deutung gesellschaftlicher Zusammenhänge im Kontext von Zeit und Raum geschärft wird, ereignen sich Formen der Weltaneignung.“ (Kammler 2012:14)

> „Alles, wo die Schüler ins Tun gekommen sind: Interviews auf der Straße, Fotografieren, selber werken. Wenn es zu theoretisch und kopflastig wurde, war's schwierig.“
> KulturpartnerIn

Im gemeinsamen Gestalten und Forschen werden Selbst- und Fremdwahrnehmung geschult, was Voraussetzung für die Beschäftigung mit dem eigenen Verhältnis zur Welt ist (dazu mehr in Kapitel 11.2). Die Schülerinnen sind in unserem Forschungsprojekt in unterschiedliche Rollen geschlüpft, haben die Wirkung von Musik im Raum erforscht, sind mit Fotoapparaten Fragen nachgegangen, haben mit ihren Händen gestaltet und sich tänzerisch mit Themen auseinandergesetzt.

Die Möglichkeit, sich auf einen offenen künstlerischen Prozess einzulassen, ohne die Sicherheit zu haben, dass dieser am Ende zu einem zufriedenstellenden Ergebnis führt, sich ausprobieren zu dürfen, zu forschen statt ausschließlich nachzuvollziehen, sich auf dem Weg von künstlerischen Momenten berühren zu lassen und mit ganzem Körpereinsatz Antworten zu suchen – dies sind die Besonderheiten partizipativer Forschung in Kunst und Kultur.

> „Gut gefallen hat mir der Ansatz, aus den Schülern das Beste rauszuholen. Nicht „macht das so und so!“, sondern selber experimentieren.“
> LehrerIn

Das folgende Kapitel beschreibt die Ergebnisse rund um die Begriffe Kunst und Kultur sowie Erfahrungen und Verhältnisse der Beteiligten zueinander im Umgang mit Kunst und Kultur.

10 Kunst und Kultur

10.1 Ausgangssituation

Die Auseinandersetzung mit begrifflichen Fragen der Kunst und Kultur mit 13- bis 14-Jährigen stellt eine besondere Herausforderung dar. Es sind nicht vorrangig theoretische Überlegungen, die ihren Alltag bestimmen. Viele der teilnehmenden SchülerInnen hatten vor dem Projekt nur wenig Erfahrung als NutzerInnen von öffentlichen Kunst- und Kultureinrichtungen. Gerade SchülerInnen aus Neuen Mittelschulen außerhalb der etablierten Zentren verfügen nicht über ein spezifisches kulturelles Kapital, das einen vertrauten Umgang mit der Vielfalt des öffentlichen Kunst- und Kulturangebotes erlaubt. Entsprechend betraten viele SchülerInnen im Rahmen des Projektes eine ihnen weitgehend unvertraute Welt und waren gefordert, sich in einer ihnen fremden Umgebung zu verhalten.

Dieser Mangel an einschlägigen Erfahrungen ist nur einer der Gründe dafür, dass die Jugendlichen zu Beginn von sich aus keinen Anlass gesehen haben, sich mit einem auf Kunst und Kultur bezogenen begrifflichen Vokabular zu beschäftigen. Das ist nicht *ihr* vorrangiges Thema und sie sind so nicht in der Lage, dieses mit erfahrungsgesättigten Inhalten auszufüllen, um davon in ihren Kommunikationen sinnvollen Gebrauch zu machen. Dazu kommt, dass auch das schulische Angebot nicht auf die Vermittlung hinlänglich klarer Begrifflichkeiten zu Kunst und Kultur abstellt bzw. diese Aufgabe aufgrund einer überfordernden Überkomplexität für obsolet erklärt hat. So fühlen sich auch die LehrerInnen nicht mehr in der Verantwortung bzw. in der Lage, Kunst und Kultur in all ihren Facetten mit Jugendlichen zu reflektieren.

Dass Jugendliche keinen Zugang zu abstrakten Überlegungen haben, was Kunst und Kultur für sie bedeuten, kann aber nicht dahingehend interpretiert werden, dass die Jugendlichen nicht in vielfältigen kulturellen Aktivitäten involviert wären. Schon in ihrem äußeren Erscheinungsbild, ihren Verhaltensweisen, in ihren musikalischen oder sportlichen Vorlieben und ihrer Sprache geben sie – zumindest den Kundigen – ihre Zugehörigkeit zu spezifischen (jugend-)kulturellen Szenen zu erkennen. Allerdings zeigt sich diese Zugehörigkeit (inklusive aller formellen, aber auch informellen Ein- und Ausschlusskriterien) für sie zuallererst als eine Form der Praxis und nicht der begrifflichen Zuschreibung. Dementsprechend stellt die Bereitschaft einer expliziten begrifflichen Ausverhandlung dessen, was Kunst und Kultur bei den jungen Menschen ausmacht, die Ausnahme dar.

Daher waren wir bei der Forschung in Bezug auf das kulturelle Selbstverständnis der teilnehmenden SchülerInnen wesentlich auf Interpretationen der teilnehmenden Erwachsenen angewiesen. Diese fanden ihre Grenzen dort, wo sie – als jugendkulturell Uneingeweihte – den

kulturellen Kompetenzerwerb der SchülerInnen nolens volens mit der nur zu oft selbst sehr verschwommenen Brille ihres eigenen kulturellen Selbstverständnisses wahrgenommen haben und so nur zu leicht Gefahr gelaufen sind, zumindest aus der Sicht der Jugendlichen falsche Schlussfolgerungen zu ziehen.

Besonders deutlich wurde das beim Verhalten einzelner KulturvermittlerInnen der beteiligten Kultureinrichtungen. Sie mussten sie im Verlauf des Arbeitsprozesses lernen, dass kultureller Kompetenzerwerb nicht einseitig von den jungen Menschen geleistet werden kann, sondern als gegenseitiger Prozess des Aufeinander-Zugehens und des Wechselseitig-voneinander-Lernens geleistet werden will.

10.2 Begriffsbestimmungen

Die Auseinandersetzung mit Begrifflichkeiten stellt eine reflektorische Leistung dar, die in der Schule der angesprochenen Altersgruppe eher die Ausnahme darstellt. Im Vordergrund steht die Vermittlung konkreter Wissensbestände bzw. spezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten, die eine unmittelbare Umsetzbarkeit versprechen. Die daraus resultierende Zurückhaltung, explizite Aussagen zum eigenen Kunst- und Kulturbegriff zu machen, sollte aber nicht über den Umstand hinwegtäuschen, dass die Jugendlichen über recht klare, wenn auch schwer zu verbalisierende Vorstellungen, verfügen, was Kunst ist und was nicht. Diese dienen vor allem als Bausteine für einen durchaus affektiv besetzten Raster zur Orientierung, ob das, was den SchülerInnen als Kunst oder Kultur präsentiert wird, mit ihnen zu tun hat oder nicht.

> „Kunst und Kultur ist so weitläufig. Das auf einen Nenner zu bringen, ist schwierig.“
>
> LehrerIn

Generell assoziierten die Jugendlichen mit dem Begriff der „Kunst“ vor allem bestimmte Formen der Bildenden Kunst, ohne diese noch einmal normativ-wertend einer wie immer gearteten höheren Sphäre zuweisen zu wollen. Das gilt nicht nur für die Gruppe, die mit dem Museum Moderner Kunst Kärnten zusammengearbeitet hat. Mit dem Begriff der „Kultur“ hingegen verbanden die Jugendlichen eine weitgehende Übereinstimmung mit dem, was menschliches Leben in all seinen Erscheinungsformen (von Religion über Sprache und Kleidung bis zu Essen und Schlafen) ausmacht, freilich ohne dabei eine besondere Reflexionsform der unterschiedlichen menschlichen Praxen zu bemühen. Alle anderen künstlerischen Genres wie Ballett, Theater oder Musik verorten die Jugendlichen irgendwo zwischen Kunst und Kultur. Das Bedürfnis, dafür den einen oder anderen Überbegriff zu strapazieren, also ob es sich dabei explizit um Kunst und/oder Kultur handelt, hielt sich bei den Jugendlichen sehr in Grenzen.

Abbildung 23: Kunst oder Kultur?

Der angesprochene Orientierungsraster erlaubte den Jugendlichen vor allem eine intuitive, da oder dort aber auch artikulierte Abgrenzung gegenüber ihnen als fremd empfundene künstlerische Ausdrucksformen. Die damit verbundenen, durchaus vagen Kunst- und Kulturvorstellungen werden als ihnen äußerlich empfunden, die keinerlei Verknüpfung mit ihren konkreten Lebensverhältnissen erlauben. Das gilt vor allem für das Genre Oper, weniger für Theater und museale Artefakte. Ihr Abgrenzungsbedarf bezog sich nicht nur auf die ästhetischen Formen, sondern auch auf die architektonische Rahmung, die den Jugendlichen unterschiedlich vertraut erschienen ist. Dabei erwies sich das Theater an der Wien als vergleichsweise hochschwellig, während der DSCHUNGEL Wien bereits bei seiner Errichtung versucht hat, mit der Entwicklung maßgeschneiderter Vermittlungsmethoden sowohl physische als auch mentale Zugangsbarrieren abzubauen.

Wichtiger als eine eindeutige begriffliche Zuschreibung erwies sich die Bereitschaft, unterschiedliche künstlerische Techniken praktisch anzuwenden. Große Vorbehalte gab es da vor allem gegenüber dem Singen, während Theaterspielen bzw. Auf-der-Bühne-Stehen nach anfänglichem Zögern zunehmend leidenschaftlich wahrgenommen wurden. Vor allem das

Maskenspiel erwies sich als „Renner“ und ermöglichte den Jugendlichen eine Präsenz und Ausdruckskraft, von der nicht nur die teilnehmenden Begleitpersonen, sondern zum Teil sie selbst überrascht waren. Auch künstlerisch-handwerkliche Tätigkeiten, etwa das praktische Tun im Rahmen der Glasarbeiten in Kärnten ließ die Jugendlichen in einen „Flow“ (Csikszentmihalyi 1990) geraten, der ihnen sichtlich Spaß gemacht und zu beeindruckenden Ergebnissen geführt hat. In den darauf folgenden Reflexionsphasen konnten die SchülerInnen Ausdruck davon geben, was sie konkret gelernt haben, also Schauspielern oder Glasschneiden. Sie konnten sich dabei auch als Mitwirkende an kreativen Prozessen erfahren; die Frage, ob diese Tätigkeiten mehr unter künstlerischen oder kulturellen Vorzeichen gelaufen sind, schien für sie nur von sehr bescheidener Relevanz.

Nicht zu unterschätzen war der Umstand, dass die Involvierung von selbst künstlerisch Tätigen den Anspruch auch bei den Jugendlichen, an einem künstlerischen Prozess beteiligt zu sein, nachhaltig erhöht hat.

Es spricht viel dafür, dass bei den Jugendlichen im Laufe des Projektes zwar kein elaborierter Kunst- und Kulturbegriff entwickelt werden konnte, dass dieser aber inhaltlich angereichert und – wie eine der beteiligten KunstvermittlerInnen gemeint hat – „breiter“ und zugleich „vertieft“, weil begründeter gefasst werden konnten. Die einschlägigen Erfahrungen in den Kunst- und Kultureinrichtungen haben wohl auch dazu geführt, dass die Anwendung des oben angesprochenen Orientierungsrasters seither wenig rigid erfolgt und eine neue Qualität der Einlassung auch in künstlerisch/kulturell unvertrautes Gelände erlaubt.

Ihre Reaktionen lassen darauf schließen, dass viele der Jugendlichen erkannt haben, dass „Kunst“ und/oder „Kultur“ keine statischen Größen darstellen, sondern vielfältig und zum Teil ganz unterschiedlich interpretiert werden können. Der Lerneffekt bestand also vorrangig darin, dass sie es zumindest ein Stück weit selbst in der Hand haben, diese Begrifflichkeiten für sich auszufüllen und für sich handhabbar zu machen. Darüber hinaus, dass diese – je nach persönlichen Hintergründen – unterschiedlich beurteilt werden können, weil diesbezügliche eindeutige Wahrheiten nicht existieren.

Was bleibt ist die Frage nach einer sinnvollen Anwendbarkeit der, von den Jugendlichen selbst erarbeiteten Kunst- und Kulturbegrifflichkeiten, vor allem dort, wo sie nicht permanent von neuen handlungsleitenden Erfahrungen gespeist sind und ohne diese weitgehend leer bleiben.

10.3 Reaktionen der SchülerInnen

Den konkreten Lebenssituationen der SchülerInnen folgend, deren schulische Bildung stark auf ihren bevorstehenden Übertritt in das Berufsleben fokussiert ist, bezogen sich viele der unmittelbaren Reaktionen auf die Frage „Was bringt uns das?“. Entsprechend brachten die meisten Jugendlichen nicht die Erwartung mit, sich auf einen offenen Prozess einzulassen, sondern etwas zu lernen, das sich unmittelbar anwenden lässt. Sichtbar wurden hier schulische Konditionierungen, die die SchülerInnen zuallererst fragen ließen, was sich von der Beteiligung an diesem Projekt auf welche Weise für die spätere Berufslaufbahn verwerten ließe. Diese Grundhaltung irritierte vor allem beteiligte KünstlerInnen, die versuchen mussten, diesem Verwertungsdruck entgegen zu arbeiten und die Jugendlichen auf die prinzipielle Unvorhersehbarkeit künstlerischer Prozesse einzustimmen.

> „Also hallo. Wir machen da ein Kunstprojekt.“
>
> KünstlerIn

Dies führte durchaus zu manchen Irritationen bei den SchülerInnen. Während sich die beteiligten LehrerInnen mit eigenen Handlungsvorgaben weitgehend zurückhielten und vor allem während der Kulturlabore den KünstlerInnen bzw. VermittlerInnen die Initiative überließen, interpretierten die SchülerInnen die jeweiligen Settings zumindest am Anfang nicht als Teil des schulischen Lernsettings, sondern als etwas ganz anderes, damit als die große Ausnahme im Vergleich zu den schulischen Lernroutinen, die sich von ihnen nur schwer einordnen ließ.

> „Ich hab ja auch nicht gewusst, was dabei herauskommt. Es war eine gemeinsame Reise ins Unbekannte.“
>
> LehrerIn

Ganz offensichtlich trafen hier auch unterschiedliche soziale Dispositionen aufeinander: Während sich die SchülerInnen in ihrer aktuellen Lebensphase – manche von ihnen in zum Teil schwierigen sozialen Umständen – erhoffen, mit Hilfe des schulischen Angebotes zumindest ein Stück Sicherheit zu erfahren, ist für die KünstlerInnen prinzipielle Unvorhersehbarkeit künstlerischer Prozesse ein Grunderfordernis. Entsprechend kontroversiell waren also die unterschiedlichen Erwartungshaltungen der Beteiligten, die es galt, in einem gemeinsamen Aushandlungsprozess aufeinander zu beziehen.

Naturgemäß zeigte sich dabei auch die ganze Unterschiedlichkeit junger Menschen auch im Umgang mit diesen künstlerisch/kulturellen Lernangeboten. Während die einen beträchtliche Leidenschaft für die Sache entwickelten (und dabei die Frage vergaßen, ob es sich dabei um eine besondere Form schulischen Lernens oder um etwas anderes handelte), wurde es für andere im weiteren Verlauf des Projektes zu einem ausgeweiteten Teil schulischer

Alltagsroutine, im Rahmen dessen es vorrangig darum geht, vorgegebene Leistungsanforderungen zu erfüllen. Eine Lehrerin berichtete, dass sie im Vergleich zu anderen Projekten nur wenig Verweigerung von Seiten der SchülerInnen wahrnehmen konnte.

10.4 Kunst erfahren

Wenn die Jugendlichen zu Beginn des Projekts den Begriff der „Kunst“ vorrangig mit visuellen Artefakten in Museen und Ausstellungshäusern verbanden, so bestand ein wichtiges Ziel, ihnen „Kunst“ als ein vielfältiges gesellschaftliches Phänomen unmittelbar erfahrbar zu machen. Dazu gehörte der Besuch von Ausstellungs- und Veranstaltungsbesuchen ebenso wie die unmittelbare Beobachtung von künstlerischen Tätigkeiten professioneller KünstlerInnen samt dem spezifischen Umfeld, in dem diese stattfinden. Daraus ableitbare Kompetenzaspekte wie Zuhören, Zuschauen, Beobachten, Teil eines Publikums zu sein oder Einfühlen wurden von den SchülerInnen explizit angesprochen.

Vor allem in den Kulturlaboren wurde darüber hinaus der Frage nachgegangen, was denn den besonderen Charakter von Kunst in ihren verschiedensten Ausdrucksformen ausmachen würde bzw. wie dieser ganz unmittelbar erfahren werden könnte. Vor allem die Gruppe im DSCHUNGEL Wien machte sich auf die Suche nach den spezifischen „Momenten“ der Kunst, die durchaus analog zum Kompetenzbegriff, etwas mit Wissen, Handwerk und Anwendung zu tun haben, darüber hinaus aber zusätzlich die Erfahrung eines „magischen Moments“ erlauben, der als solcher freilich nicht planbar, lernbar und daher auch nicht beliebig machbar ist, sondern sich weitgehend unvorhergesehen einstellen kann und so eine genuine Kunsterfahrung erlaubt.

Zumindest aus der Sicht der teilnehmenden Beobachtung lässt sich sagen, dass sich ein solcher magischer Moment vor allem im Rahmen performativer Aktionsformen bei den Jugendlichen immer wieder eingestellt hat, sie auch selbst diese gespürt haben und davon betroffen waren. Als sehr individuelle Erfahrungen lassen sich aus diesen besonderen Situationen nur sehr schwer verallgemeinerungsfähige Schlüsse auf kulturellen Kompetenzerwerb ziehen, die über begünstigende (etwa in Person der prozessleitenden KünstlerInnen und KulturvermittlerInnen oder dem Stand des wechselseitigen Vertrauensverhältnisses) oder behindernde (z.B. rigides Zeitregime oder mangelndes Zutrauen an die Mitwirkenden) Bedingungen hinausweisen.

10.5 Kunst- und Kulturinstitutionen als außerschulische Lernorte

Die Auswahl der am Projekt beteiligten öffentlichen Kultureinrichtungen ermöglichte den SchülerInnen den Zugang zu unterschiedlichen kulturellen Welten. Das Spektrum reichte vom traditionellen Wiener Opernhaus über ein Theaterhaus für junges Publikum bis zu einem

Landesmuseum. Diese Einrichtungen sind schon auf Grund ihrer Geschichte, ihrer geographischen Lage, ihrer künstlerischen Ausrichtung und ihrer Zweckwidmung in unterschiedlicher Weise in der Lage, den kulturellen Kompetenzerwerb junger Menschen mit ebenso unterschiedlichem Hintergrund zu befördern.

Vor allem zu Beginn des Projektes war offensichtlich, dass die Jugendlichen zum Teil beträchtliche Berührungsängste mit sich getragen haben, die von den jeweiligen Einrichtungen bzw. ihren VertreterInnen unterschiedlich gut aufgefangen werden konnten. Allein die architektonische Ausgestaltung ließ den Jugendlichen die Einrichtung als befremdend bzw. ihnen nicht adäquat erscheinen, was für eine defensive Ausgangssituation sorgte. Auch von Seiten einzelner LehrerInnen war diesbezüglich Verunsicherung wahrzunehmen. Zumindest zu Beginn sorgten sich einzelne darüber, ob ihre SchülerInnen imstande seien, sich in den jeweiligen Einrichtungen adäquat zu verhalten.

Umso erfreulicher erwies sich die Fähigkeit der Jugendlichen, sich die Kultureinrichtungen sukzessive zu erschließen und anzueignen. Spürbar war ein kontinuierliches Heimischwerden, ohne dabei den wertschätzenden Umgang mit den Artefakten zu vergessen. Wesentlich mitgeholfen hat dabei, dass sich der Besuch nicht nur auf die Wahrnehmung des künstlerisch/kulturellen Angebotes aus Zuschauersicht beschränkt hat, sondern die Jugendlichen auch hinter die Kulissen führte. Im Verlauf des Projektes erhielten sie Einblick in die ganze Komplexität des Betriebs, lernten die wesentlichen Funktionen und ihre VertreterInnen kennen und erhielten so die Möglichkeit, etwas über die vielfältigen Arbeitsplätze in Kultureinrichtungen zu erfahren.

Ein zumindest partielles Befremden ließ sich auch aus der Sicht der Kultureinrichtungen feststellen, wenn sich manche VertreterInnen schwer getan haben, auf die je besonderen Lebens- und Schulbedingungen der Jugendlichen einzugehen bzw. diese in ihren eigenen kulturellen Selbstverständnissen auf Augenhöhe wahrzunehmen.

Insgesamt haben sich die Kunst- und Kultureinrichtungen als sehr wirksame außerschulische Lernorte erwiesen. Nur hier war es möglich, die gängigen Schulroutinen zu durchbrechen und dadurch ein anderes Verhalten aller Beteiligten zu ermöglichen. Diese produktive Irritation eingeübter Verfahren konnte auch von den teilnehmenden LehrerInnen positiv erlebt werden, wenngleich sie sich in der Regel nicht als aktiv Mitwirkende, sondern als vertrauenbildende begleitende BeobachterInnen wahrgenommen haben.

Ob sich aus den gemachten Erfahrungen unmittelbare Konsequenzen für den weiteren Schulbetrieb ableiten lassen, kann an dieser Stelle noch nicht beantwortet werden. Immerhin sollten die in diesen Umgebungen gemachten Lernerfahrungen deutlich gemacht haben, dass

das Bildungs- und Vermittlungsangebot von Kunst- und Kultureinrichtungen wichtige Impulse für die weitere Schulentwicklung zu geben vermag. Dabei zeigt sich, dass schon der Gründungsauftrag einer Institution hier einen Einfluss hat. Wenig überraschend verfügt der DSCHUNGEL Wien als Theaterhaus für junges Publikum über die meiste Erfahrung im Umgang mit jungen Menschen ganz unterschiedlicher sozialer Herkunft. Sein spezifischer Vermittlungszugang folgt durchaus aktuellen künstlerischen Praxen, die sich als spezifische Formen künstlerischer Forschung begreifen und so unmittelbare Bezüge zu aktuellen Formen des forschenden Lernens mit allen Sinnen herstellen lassen.

10.6 Das künstlerische Angebot

Naturgemäß verfügen die teilnehmenden Kunst- und Kultureinrichtungen über ein sehr unterschiedliches Angebot, das sich nur sehr schwer auf einen Nenner bringen lässt. Immerhin erscheinen für unterschiedliche Kunst- und Kulturformen unterschiedlich hohe Eingangsvoraussetzungen etwa in Form von Vorwissen notwendig, sodass die Hoffnung mancher beteiligter KunstvermittlerIn, mit der Erfahrung der je eigenen Kunstform auch schon Bezüge zum gesamten künstlerischen Kosmos herstellen zu können, nicht eingelöst werden konnten.

Als besonders harte Nuss hat sich in dem Zusammenhang die Beschäftigung mit dem Genre „Oper“ erwiesen. Als ebenso hochartifizielle wie hochelaborierte Kunstform fiel es den Jugendlichen besonders schwer, einen für sie stimmigen Zugang zu finden. Dazu kam die spezifische Weigerung der meisten SchülerInnen, selbst zu singen und so diese künstlerische Ausdrucksform „am eigenen Leib“ kennenzulernen.

Umso ergiebiger haben sich Formen performativen Gestaltens erwiesen. Hier waren die SchülerInnen in der Regel auch ohne jede einschlägige Vorerfahrung in den meisten Fällen intensiv bei der Sache, auch wenn die Mühen der Umsetzung schon mal beträchtliches Durchhaltevermögen verlangten und nicht immer nur freudvoll waren. Dazu eine Lehrerin:

> „Ich spiele selber gern Theater. Singen hätte ich mich nicht getraut, das auszuprobieren. Dialog selbst zusammenschreiben geht, auch über längere Texte. Die letzten drei Tage (bei den Proben) hat es sich ein wenig im Kreis gedreht, wir mussten oft umschreiben, es waren teilweise andere Schüler in den Rollen. Das habe ich nicht als so positiv empfunden.“

Aber auch in Bezug auf Schauspiel wurde deutlich, dass die SchülerInnen klare Vorstellungen haben, was das ist. In Kärnten beispielsweise sorgten die vornehmlich auf Körperwahrnehmung fokussierten Übungen der beteiligten SchauspielerInnen eher für

Irritation und Schamgefühle. Die Erwartungen der SchülerInnen an einen Schauspiel-Workshop wurden nicht erfüllt.

Ein besonderes Highlight stellte die performative Arbeit mit Masken dar. Offenbar reagierten die Jugendlichen besonders positiv auf die damit verbundenen Verfremdungseffekte. Geht es nach dem begleitenden Künstler, dann wurde hier für die Jugendlichen ein Durchbrechen ansonsten eng strukturierter und damit einschränkender Beziehungen möglich, das sie sichtlich genossen haben und darüber hinaus so manche unerwartete kreative Leistung ermöglicht hat.

> „Das Spiel am Anfang hat uns großen Spaß gemacht."
> SchülerIn

Bei all den Versuchen wird deutlich, dass Theaterspielen (wenn denn als solches auch empfunden) ohne große Voraussetzungen eine besonders attraktive Form im Umgang mit Unvorhergesehenem darstellt. Zugleich bietet es den TeilnehmerInnen mit seinen Routinen, Ritualen, Wiederholungen und Inszenierungsformen ein hinlänglich sicheres Haltegerüst, das überhaupt erst die Voraussetzung dafür bildet, über die eigenen Grenzen zu treten. Besonders deutlich wurde das am Ablauf jedes Treffens der Jugendlichen im DSCHUNGEL Wien, das rituell mit dem sogenannten „Pah-Spiel" begann, einem Aufwärmtraining, das mit seinen ganz klaren Spielregeln doch immer wieder ganz neue Verläufe ergibt.

Es ist also einmal mehr das Spielerische mit seiner immanenten Begeisterungsfähigkeit, das gerade in seiner performativen Umsetzung unerwartete Lerneffekte hervorzurufen vermag. Stark prozessorientiert und auf die Inanspruchnahme individueller Freiheiten angelegt, steht es freilich in einem strukturellen Widerspruch zur aktuellen Organisationsform Schule, dessen Rahmen nach wie vor vergleichsweise eng gefasst ist und wenig Platz für performative Umsetzungsformen bietet.

10.7 Verhältnis zu den KünstlerInnen

Wohl nur die wenigsten der Jugendlichen pflegten vor Beginn des Projektes einen regelmäßigen Umgang mit der Berufsgruppe der KünstlerInnen. Sie firmierten für sie entweder als medial vermittelte unerreichbare Stars oder als seltsam bis fremd auftretende Ausnahmeerscheinungen, die in ihren konkreten Lebensumständen keinen Platz haben. Entsprechend wenig entwickelt war bei ihnen wohl auch die Vorstellung, selbst einmal einen künstlerischen Beruf zu ergreifen.

Im Verlauf des Projektes aber waren sie immer wieder ganz unmittelbar mit KünstlerInnen samt ihren ganz besonderen Arbeitsweisen konfrontiert. Sie rückten ihnen quasi näher und erlaubten so den Jugendlichen nicht nur, an ungewöhnlichen Lernsettings teilzunehmen,

sondern darüber hinaus zu erfahren, welch verschiedene, auch künstlerisch-kulturelle Tätigkeitsfelder die Arbeitswelt von heute bereithält. Dazu diente in der Erhebungsphase eine Reihe von Interviews, im Laufe derer die Jugendlichen mehr über die spezifischen Lebens- und Arbeitsverhältnisse von KünstlerInnen erfahren konnten. Und auch die Blicke hinter die Kulissen ermöglichten einschlägige Erfahrungen nicht nur mit dem unmittelbar künstlerischen Handelnden, sondern darüber hinaus auch mit VertreterInnen anderer kunstnaher Berufsgruppen.

Eine der besonderen Charakteristika künstlerischer Arbeit erlebten die Jugendlichen dort, wo es darum ging, in der unmittelbaren Zusammenarbeit mit den KünstlerInnen in einen „Flow“ (Csikszentmihalyi 1990) zu kommen, damit den Moment zu durchleben, der sie alles rundherum vergessen und sie ganz konzentriert und fokussiert tätig sein ließ. Und sie erfuhren, dass professionelle KünstlerInnen in einen solchen „Flow“ zu geraten vermögen, aber auch sie selbst. Dazu inszenierte der Leiter des DSCHUNGEL Wien schon mal die Verweigerung, sich an die vorgegebenen Zeitabläufe zu halten und stattdessen darauf zu bestehen, dass die künstlerische Tätigkeit ihre zeitliche Logik zuallererst in sich selbst trägt und daher so lange dauert, wie sie dauert. Diese bezieht sich freilich nicht nur auf den unmittelbaren Gestaltungsprozess, also das „Machen“, sondern in gleicher Weise auf die Rezeption, also das Zuhören oder Zuschauen, dessen Gelingen schon mal die verstrichene Zeit vergessen lassen kann.

Im Laufes des Projektes wurde den SchülerInnen auch bewusst, dass Künstlersein auch bedeutet, über ein spezifisches Handwerk zu verfügen, das in der Lage ist, die jeweiligen materiellen (z.B. Glas) und immateriellen Gegebenheiten für den künstlerischen Gestaltungsprozess zu nutzen.

10.8 Rolle der LehrerInnen

Im Rahmen der verschiedenen Lernsettings kam den KünstlerInnen ein stärker fordernder Part zu, während sich die LehrerInnen gerne auf eine anwaltliche Rolle konzentrierten, vor allem, wenn es darum ging zu erklären, warum die SchülerInnen bestimmte Aufgaben nicht oder nur sehr zögerlich wahrgenommen haben. Während die KünstlerInnen wenig Probleme damit hatten, die SchülerInnen auch ungemütlichen, weil verunsichernden Situationen auszusetzen, neigten die LehrerInnen dazu zu verstehen, warum sich die SchülerInnen an der gestellten Aufgabe da oder dort nicht so gerne beteiligt haben.

So entstand insgesamt der Eindruck, die LehrerInnen würden den SchülerInnen weniger zutrauen als die VermittlerInnen bzw. KünstlerInnen. Ihre in der Schulpraxis selbst erlernten

Wahrnehmungs- und Verhaltensroutinen erwiesen sich so nicht immer förderlich, wenn es darum ging, künstlerisches Neuland zu betreten.

Gerne beschränkten sich die LehrerInnen auf eine beobachtende, abwartende Rolle. Immerhin schienen sie offen, was da auf ihre SchülerInnen zukam; mit der Durchführung des Projektes verbanden sie in der Regel keine expliziten pädagogischen Ziele und überließen den KünstlerInnen bzw. den VermittlerInnen weitgehend das Terrain.

Die Entscheidung, am Projekt teilzunehmen, erfolgte unterschiedlich, sei es aus eigenem Antrieb oder sei es im Auftrag der jeweiligen Direktion. Als zum Teil Fachfremde (damit als LehrerInnen, die keine explizit Kunst- und/oder Kultur bezogenen Trägerfächer unterrichten), verfügten sie mitunter nur über wenige Erfahrungen mit dem Angebot der Kunst- und Kultureinrichtungen. Und doch erwies sich ihre Mitwirkung immer wieder als wichtig, wenn es darum ging, ein tragfähiges Vertrauensverhältnis zwischen allen Beteiligten herzustellen und so zum Gelingen der jeweiligen Lernsettings wesentlich beizutragen.

Für manche LehrerInnen stellte das Projekt auch insofern eine besondere Herausforderung dar, als sich der Verlauf nicht auf die Vermittlung kognitiver Wissensinhalte beschränkte, sondern entlang künstlerischer Prozesse organisiert war, der vorsprachliche Dimensionen wie Stimmungen, Gefühle, Eindrücke oder Bilder gleichermaßen zu berücksichtigen suchte, die im schulischen Alltag gerne unterbelichtet bleiben. Verhandelt wurde ein umfassender Verstehensbegriff als eine Form der ganzkörperlichen Aneignung, dessen Erwerb auf Qualifikationen verweist, die in der Schule nur sehr peripher vorhanden sind.

> „Insgesamt hätten wir den SchülerInnen mehr zutrauen können.“
>
> LehrerIn

Als expliziter Mangel wurde verschiedentlich angeführt, dass eine engere und intensivere gemeinsame Vorbereitung der beteiligten LehrerInnen, KünstlerInnen und VermittlerInnen nicht stattgefunden hat. Diese hätte es ermöglicht, bereits vorab ein besseres Kennenlernen der jeweiligen unterschiedlichen Kompetenzen, ein hinreichendes Rollenverständnis und wohl auch eine wechselseitig nachvollziehbare Zieleklärung vorzunehmen. Dieses Manko konnte so erst im Laufe des Projektes auf eine Weise reduziert werden, die die gemeinsame Wahrnehmung der Verantwortung für das Gelingen des Projektes wesentlich erhöhte.

10.9 Rolle der KulturpartnerInnen

Während in der Startphase des Projektes die einzelnen Arbeitsschritte noch stark vom wissenschaftlichen Kernteam vorgegeben wurden, kam im weiteren Verlauf den KulturpartnerInnen, insbesondere den beteiligten VermittlerInnen, eine zentrale Funktion zu. In dieser konzipierten sie – durchaus im Zusammenwirken mit den SchülerInnen – die inhaltliche Ausrichtung der Kulturlabore und ermöglichten ihre methodische Durchführung.

Gemeinsam war ihnen der Anspruch, sich intensiv mit den Projektzielen auseinanderzusetzen. Dazu gehörte die Schärfung des eigenen Kompetenz-Selbstverständnisses ebenso wie die Bereitschaft, sich mit Methoden des forschenden Lernens auseinanderzusetzen. Mit Hilfe detaillierter Planung bemühten sie sich um einen möglichst attraktiven Verlauf der einzelnen Lerneinheiten. Immer wieder luden sie weitere VertreterInnen der Einrichtungen ein und ermöglichten so vielfältige Kontakte und Einsichten in den Betrieb. Als erste AnsprechpartnerInnen der jeweiligen Institution gehörte es auch zu ihren Aufgaben, das Projekt nach innen zu vertreten und – im Rahmen der vorgegebenen Betriebsstrukturen und ihren Zwängen – einen klaglosen Ablauf zu gewährleisten.

In einer Lernkonstellation, in der sich viele beteiligte LehrerInnen inhaltlich und methodisch eher zurückhielten, fanden die VermittlerInnen zu einer engen, da oder dort fast freundschaftlichen Beziehung zu den SchülerInnen. Diese besonderen Konstellationen ermöglichte es ihnen, Aufgaben zu stellen, die die SchülerInnen im traditionellen Schüler-Lehrer-Verhältnis als unannehmbar zurückgewiesen hätten. Und ermutigten die SchülerInnen so, schon einmal über ihren Schatten zu springen, sich etwas zu trauen und bislang unentdecktes Neuland zu betreten.

Naturgemäß unterschieden sich – je nach Kunst- bzw. Kultureinrichtung – ihre Zugangsweisen im Umgang mit den Jugendlichen. Hier hatte der DSCHUNGEL aufgrund seiner großen Erfahrungen im Umgang mit SchülerInnen ganz unterschiedlicher sozialer Herkunft einen Startvorteil gegenüber Einrichtungen, deren Kernpublikum aus gebildeten Erwachsenen besteht.

Insgesamt wurde auch den VermittlerInnen im Verlauf des Projektes ein beträchtlicher Lernprozess abgefordert. Dies betraf vor allem den Anspruch des Projektes, nicht nur die Einrichtungen mit ihren Angeboten näher zu bringen bzw. künstlerisch-kulturelle Praxis zu ermöglichen, sondern diese auch zu reflektieren und damit auf den eigenen bzw. gemeinsamen Lernfortschritt zu beziehen.

Abbildung 24: Fotografische Antwort der ForscherInnen auf die Frage „Was ist Kunst?“

11 Kompetenzen erwerben in, mit und durch Kultur

11.1 Ziele und Ansprüche an Kompetenzentwicklung

Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff Kompetenz bzw. kultureller Kompetenz und die Entwicklung und Erprobung von Methoden zur Darstellung von Kompetenzen war der gemeinsame Anspruch an das Projekt. Dabei näherten sich die ProjektpartnerInnen dem Thema aus unterschiedlichen Perspektiven.

Die ProjektpartnerInnen aus den Kultureinrichtungen setzten ihren Fokus generell auf die Praxis. Gemeinsames Ziel war es, den SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, selbst künstlerisch und kreativ tätig zu werden. Wichtig war ihnen dabei die sinnliche, freudvolle Auseinandersetzung mit ihren je nach Sparte unterschiedlichen Kunstformen. In zweiter Linie ging es auch darum, den SchülerInnen ein möglichst intensives Kennenlernen der Häuser zu ermöglichen, dies auch im Sinne der Entwicklung eines künftigen Publikums. Insbesondere VertreterInnen der darstellenden Kunst betonten, dass sie das Kooperationsprojekt auch als Möglichkeit betrachteten, die vermutete schulische Nutzenorientierung zu irritieren. In diesem Sinn äußerten sie auch Kritik an einem Kompetenzbegriff, der sich stark an Anwendung und beruflicher Verwertung orientiert. Da alle Einrichtungen sich als KooperationspartnerInnen des Bildungssektors (auch abseits unseres gemeinsamen Projekts) verstehen, war ihnen jedoch eine Auseinandersetzung mit den Entwicklungen und Bedürfnissen von Schulen auch im Interesse einer zukünftigen Angebotsgestaltung sehr wichtig.

Auch die beteiligten LehrerInnen und SchulleiterInnen sahen das Projekt vor allem als Möglichkeit für ihre SchülerInnen, ihre kreativen Potentiale zu entdecken und mit künstlerischen Ausdrucksformen wie Tanz, Theater, Musik künstlerischen Objekten auf eine intensivere Art und Weise in Berührung zu kommen, als dies im schulischen Alltag möglich ist. Sie nahmen das Projekt als spannende Abwechslung vom Schulalltag wahr und zeigten sich interessiert daran, auch von den Methoden und der Herangehensweise außerschulischer PädagogInnen und VermittlerInnen zu lernen. Einzelne LehrerInnen äußerten dabei die Befürchtung, dass die Erwartungen an die SchülerInnen, nicht nur künstlerisch-kreativ zu arbeiten, sondern gleichzeitig ein komplexes Thema wie Kompetenzen zu beforschen, zu hoch sein könnten. Dazu der Kommentar einer Lehrperson:

> „Kulturelle Kompetenzen sind halt schwierig und weitläufig. Ist es die Begeisterung für andere Ausdrucksformen zu entdecken, vor anderen sprechen zu können, sich

> etwas zuzutrauen, über die eigenen Grenzen hinauszugehen? Ist es der regelmäßige Theaterbesuch? Das Interesse für Literatur, für andere Formen der Kunst? Für die Malerei?“

Dementsprechend war es wichtig, dass vor allem die ProjektkoordinatorInnen betonten, dass sich alle auf einen gemeinsamen, auch experimentellen Prozess einlassen, in dem auf die Möglichkeiten und Grenzen der SchülerInnen sensibel eingegangen wird.

Vor allem der Projektbeirat trug zusätzlich das Anliegen vor, dem Themenfeld des kulturellen Kompetenzerwerbs in der LehrerInnenaus- und -fortbildung und im bildungspolitischen Diskurs mehr Gewicht zu verleihen. Bei allen Kontroversen um „Sinn und Unsinn“ des Kompetenzbegriffs sei es wichtig, aktiv Position zu beziehen, so ein Mitglied des Beirats. Das Projekt könne dazu beitragen, indem praxis- und forschungsbasierte Inhalte erzeugt werden, die über unterschiedliche Netzwerke Aufmerksamkeit für die Spezifika und den Wert kultureller Kompetenzen erzeugen können.

Die SchülerInnen selbst hatten keinen inneren Beweggrund, sich mit dem Thema der kulturellen Kompetenz forschend auseinanderzusetzen (s. Kapitel 9.2). Ihnen ging es zu Projektbeginn vor allem um eine Abwechslung vom Schulalltag. Sie schätzen am Projekt vor allem, dass es „nicht Schule ist“. Entsprechend mühsam war es mitunter für die ProjektkoordinatorInnen, die Reflexion der Lernprozesse immer wieder einzufordern und dafür kreative Tätigkeiten, in denen sich die SchülerInnen sehr aktiv engagierten, zu unterbrechen.

Im ersten Projektjahr diente das Modul 3 „Was sind kulturelle Kompetenzen?“ dazu, den SchülerInnen eine Annäherung an die komplexen Fragen zum kulturellen Kompetenzerwerb zu ermöglichen. Am Beginn der Workshops in den drei Projektgruppen stand eine kurze Einführung durch EDUCULT zum Begriff der Kompetenz entlang der Dimensionen Wissenserwerb, Anwendung, Haltung, Handlung. Bemerkenswert ist, dass die SchülerInnen vor dem Projekt in ihrem Schulalltag noch nicht mit dem Begriff der Kompetenz konfrontiert waren. Dementsprechend versuchten die erwachsenen Projektbeteiligten, inhaltliche Bezüge herzustellen, durch die sich der Begriff konkretisieren sollte. In einer Projektgruppe diskutierten die SchülerInnen beispielsweise vor allem den Begriff des Lernens, den die SchülerInnen mit dem Ort „Schule“ verbinden. Findet Lernen nur in der Schule statt? Oder ist das, was die SchülerInnen in ihrer Freizeit und in dem Projekt machen, auch „lernen“? Die Gruppe diskutierte in der Folge die Idee, dass Lernen mehr ist als die Fähigkeit, bestimmtes Wissen zu erwerben und wiederzugeben. In dem Zusammenhang brachten die erwachsenen Projektbeteiligten auch den Begriff des „Potentials“ ein, das in den SchülerInnen bereits angelegt ist. Sie argumentierten, dass Lernen eine Möglichkeit ist, dieses zur Entfaltung zu

bringen. Die Erwachsenen waren in dieser Situation in einer pädagogischen Rolle und ermutigen die SchülerInnen, ihre Stärken zu erkennen und an ihrer Entwicklung zu arbeiten.

Auch die KulturpartnerInnen versuchten ihrerseits, den Begriff der Kompetenz anhand ihrer Erfahrung konkreter zu machen. Für sie war die Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff ebenso etwas Neues. Im Versuch, den Kompetenzbegriff im eigenen Umfeld zu konkretisieren, wurden beispielsweise die verschiedenen Kompetenz-Dimensionen in der Theaterarbeit und in der Oper aufgespürt. Welche Berufe gibt es? Was müssen die Personen können? Welche verschiedenen Karrieren und Wege gibt es in Kulturberufe? Wie wenden die Personen ihr Wissen an? Woher ziehen sie ihre „Leidenschaft“ und Motivation?

Aus diesem Grund folgte auf den inhaltlichen Einstieg das Modul 3 eine praxisbezogene Heranführung zur Anwendung, Entwicklung und Reflexion des Begriffs der kulturellen Kompetenz. Somit wurde das Fundament für die intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema Kompetenzen bzw. kulturelle Kompetenzen gelegt, die dann im 2. Projektjahr vor allem in den Kulturlaboren erfolgte. Insbesondere der Kompetenzbaum diente den SchülerInnen dazu, ihre Kompetenzen erstmals selbst zu benennen (s. die Übung „Kompetenzbaum/Kompetenzfigur in Kapitel 14.1). Die Aufgabe für die SchülerInnen in diesem Trainingsmodul war vorstrukturiert entlang der Fragen:

- WURZELN: Was im Bereich Kunst, Kultur und Forschen hast du bereits gekannt, gekonnt oder ausprobiert vor unseren Workshops?
- STAMM: Was hast du jetzt in den Workshops im Bereich Kunst, Kultur und Forschen Neues kennengelernt oder ausprobiert?
- KRONE: Was würdest du gerne in diesem Projekt noch besser kennenlernen oder können im Bereich Kunst, Kultur und Forschen?

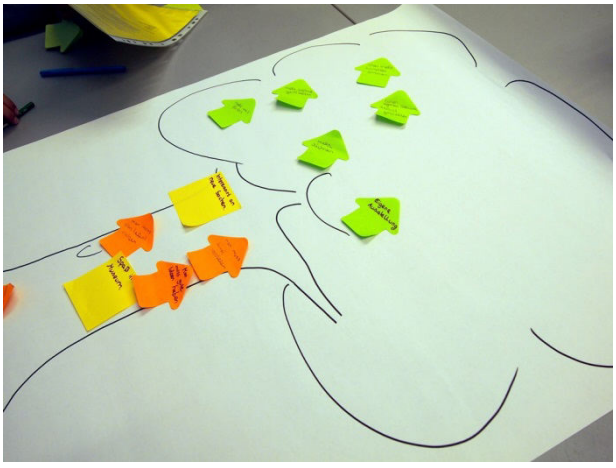


Abbildung 25: Ein Kompetenzbaum entsteht

Angeleitet durch die Fragen und anhand des Kompetenzbaums fand eine erste Reflexion und gemeinsame Diskussion von Aspekten kultureller Kompetenzen statt. An den Äußerungen der SchülerInnen zeigte sich unmittelbar, dass sie sowohl an sich also auch an ihren MitschülerInnnen spezifische neue Qualitäten erkannt haben, ohne diese freilich explizit als kulturelle Kompetenzen zu benennen.

Im 2. Projektjahr verlagerte sich der Fokus zu den Kultureinrichtungen, die im Wesentlichen die Gestaltung der Kulturlabore verantworteten. Aufgabe von EDUCULT war es vor allem, immer wieder auf die Auseinandersetzung und Reflexion mit kulturellen Kompetenzen zu drängen. Dies war mitunter besonders angesichts der begrenzten Zeit in den Laboren (die sowohl die SchülerInnen als auch die KulturpartnerInnen gerne den kreativen Aktivitäten widmen wollten) eine Herausforderung. Die ProjektkoordinatorInnen von EDUCULT nahmen in dieser Phase stärker eine Beobachterrolle ein, um die Reflexionen der SchülerInnen, KulturpartnerInnen und LehrerInnen zum Kompetenzerwerb durch eine stärker wissenschaftlich geleitete Perspektive zu ergänzen.

11.2 Auf dem Weg zu einem erweiterten Kompetenzmodell

Das Projekt zeichnet sich dadurch aus, dass die Involvierten – neben den SchülerInnen auch die LehrerInnen und KünstlerInnen/KulturpartnerInnen – über einen partizipativen Prozess an der Entwicklung von Modellen und Verfahren des kulturellen Kompetenzerwerbs mitwirkte. Das so generierte Wissen hat einen Bezug zur Alltagswelt der SchülerInnen wie auch zur pädagogischen Lehr-und Lernpraxis und zur Praxis von Kunst- und KulturvermittlerInnen. Der partizipative Forschungszugang führte zu Ergebnissen, die im Feld verwurzelt („grounded)“ sind. Die erprobten Instrumente zur Dokumentation und Darstellung von Kompetenzen (s. Kapitel 11.3) können als alternative Formen der Leistungsbeurteilung im fächerübergreifenden Zusammenhang eingesetzt werden– vorausgesetzt, es gibt dazu Bereitschaft bei SchülerInnen, LehrerInnen, Schulleitungen und Eltern. Damit unterscheidet sich das Projekt von Kompetenzrastern, die die Leistungen der SchülerInnen gegenüber vorgegebenen, standardisierten Kompetenzen überprüfen. Diese Standardisierungen sind höchst umstritten, wie etwa die aktuelle Diskussion in der Schweiz zum Lehrplan 21 in Volksschulen zeigt (s. auch Kapitel 6).

Unser Kompetenzmodell ist angelehnt an bestehende Orientierungsrahmen, insbesondere das Modell von Bamford und Wimmer (2014) und das Modell des Kompetenznachweis Kultur, der die Dimensionen Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz sowie kulturelle Kompetenzen und künstlerische Kompetenzen unterscheidet (Richter/Mahl 2009: 224). Diese Modelle dienten in der Ergebnisanalyse als „sensitizing concepts“ (Blumer 1954), d.h. sie erzeugen eine theoretische Sensibilität, um die im Feld beobachteten und besprochenen Kompetenzaspekte kategorisieren zu können.

In der Analyse verdeutlichte sich, dass eine spezifische Kulturkompetenz beschrieben werden kann. Unter diese subsumieren wir Kompetenzaspekte, die einem differenztheoretischen Kulturbegriff („Den Kunst und Kulturbetrieb kennenlernen“) und einem bedeutungs- und

wissensorientierten Kulturbegriff („Mit Mehrdeutigkeit umgehen“ und „Sich mit gesellschaftlichen Themen auseinandersetzen“) zugeordnet werden können (siehe 5.4).

Demgegenüber stellt sich Kulturelle Kompetenz anhand unserer Beobachtungen und Analysen als ganzheitliche Kompetenz dar, die unterschiedliche Kompetenzdimensionen, die über das Lernen in, mit und durch Kunst und Kultur gefördert werden können, umfasst.

Abbildung 26: Modell Kulturelle Kompetenz

Die Bereiche Wissen, Fähigkeiten, Haltungen und Handlungen sehen wir als Grundlagen für alle fünf Kompetenzdimensionen, da diese Bereiche, wie in Kapitel 6 beschrieben, hoch komplex, dynamisch und einander beeinflussend sind und sie sich daher nur eingeschränkt für eine empirische Beobachtung – in einem pädagogisch-sozialwissenschaftlich geprägten Forschungsdesign – eignen.

Die von uns jeweils aus der empirischen Arbeit gewonnenen Aspekte innerhalb der Kompetenzdimensionen – beispielsweise Interesse und Motivation entwickeln innerhalb der Selbstkompetenz, Teamfähigkeit und Führungsrollen entwickeln im Bereich der Sozialkompetenz – haben sich bei unserem Projekt in unterschiedlicher Weise manifestiert. In anderen Projekten zeigen sich je nach Zielsetzung und Inhalten möglicherweise andere Dimensionen. Daher empfehlen wir Personen, die sich in kunst- und kulturgeleiteten Lernsettings mit dem Thema Kompetenzentwicklung auseinandersetzen, offen zu sein für andere, möglicherweise komplementäre oder gegensätzliche Beobachtungen auf Ebene ihrer SchülerInnen. Eine erste Zusammenstellung geeigneter Methoden für die Dokumentation Kultureller Kompetenzen findet sich in Kapitel 11.3. Im Folgenden sind die Kompetenzaspekte, die wir empirisch beobachten konnten, den einzelnen Kompetenzdimensionen – Selbstkompetenzen, Sozialkompetenzen, Methodenkompetenzen, künstlerisch-ästhetische Kompetenzen sowie Kulturkompetenzen – zugeordnet.

11.2.1 Selbstkompetenzen

Interesse und Motivation entwickeln

Die Teilnahme am Projekt Lernen in, mit und durch Kultur war für die SchülerInnen nicht freiwillig. Kunst und Kultur war für keine der teilnehmenden Klassen ein inhaltlicher Schwerpunkt (bei einer der Klassen war es so, dass sich die SchülerInnen dezidiert für eine naturwissenschaftliche Schwerpunktklasse entschieden hatten). Insbesondere den KulturpartnerInnen war es ein Anliegen, „das Interesse für Kultur und Kunst zu wecken“. Somit bestand eine Herausforderung für die erwachsenen Beteiligten darin, SchülerInnen, die von sich aus wenig Interesse an Kunst und Kultur zeigten, immer wieder zu motivieren. Im Ringen der erwachsenen ProjektteilnehmerInnen um das Interesse der SchülerInnen zeigte sich die Macht der SchülerInnen im Prozess. Die Ergebnisse spiegeln vor allem individuelle Vorlieben wider, wenn die SchülerInnen bereit waren, sich auf einzelne Aufgaben sehr intensiv einzulassen – etwa das aktive, experimentelle Umgehen mit Material, Verkleiden, Fotografieren, Rollen spielen. So schafften es die SchülerInnen, für sich passende Aufgaben zu finden, die sie interessieren und für die sie motiviert sind. Den Jugendlichen eröffnete sich dadurch eine Vielfalt der individuellen Möglichkeiten und Zugänge zu einem Bereich, den zumindest einige von ihnen von außen als wenig interessant wahrnahmen. Insgesamt haben sich die SchülerInnen in Bezug auf ihr Interesse für Kunst und Kultur durch das Projekt stärker ausdifferenziert.

> „Es gab ja ein paar Kulturmuffel.“
>
> KulturpartnerIn

> „Bei manchen ist vielleicht das Interesse an Kunst gestiegen und bei manchen die Abwehr.“
>
> LehrerIn

Ausprobieren dürfen

> „Wichtig war, das Experimentierendürfen.“
>
> LehrerIn

Besonders bewährten sich dabei Methoden, die es den SchülerInnen ermöglichten, eigene Ideen in den kreativen Prozess einzubringen und selbst praktisch tätig zu werden. Dann entwickeln sich auch Ausdauer und Durchhaltevermögen in Prozessen, die länger dauern als die gewohnten Unterrichtseinheiten. Wichtig war, dass der partizipative Prozess unter Anleitung der KulturpartnerInnen Möglichkeitsräume für experimentelles Arbeiten gab, in denen die SchülerInnen nicht für ihre Leistung unmittelbar beurteilt wurden. Die SchülerInnen fanden unterschiedliche Worte, um diese Möglichkeiten zu beschreiben. Immer wieder kamen sie darauf zurück, dass das Projekt „nicht Schule ist“. Das Projekt wird als spielerischer und dementsprechend freudvoller wahrgenommen. Ein/e SchülerIn notierte in ihrem Forscherbuch, dass sie sich wieder „wie ein kleines Kind“ fühlen konnte:

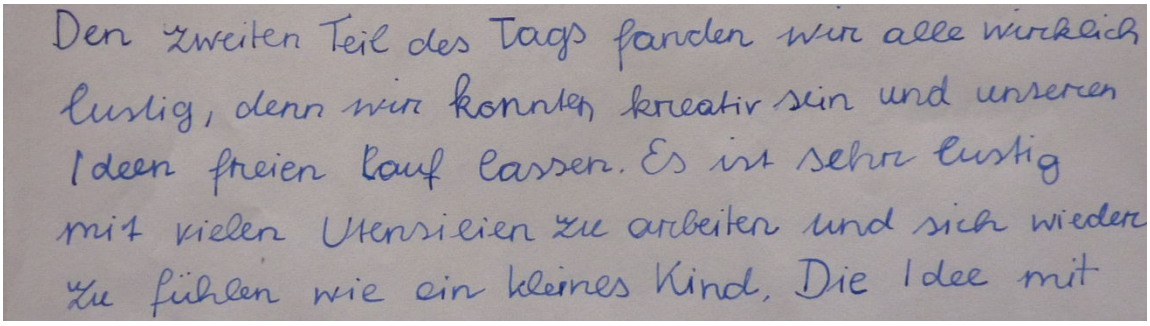

Den zweiten Teil des Tags fanden wir alle wirklich lustig, denn wir konnten kreativ sein und unseren Ideen freien Lauf lassen. Es ist sehr lustig mit vielen Utensilien zu arbeiten und sich wieder zu fühlen wie ein kleines Kind. Die Idee mit

Abbildung 27: Ausschnitt eines Reflexionstextes aus einem Forscherbuch

Jedoch reagierten nicht alle SchülerInnen positiv auf das spielerische Ausprobierendürfen. Manche fühlten sich in ihrem Anspruch, durch die Schule für das Arbeits- und Erwachsenenleben vorbereitet zu werden, nicht ernst genommen.

Selbstbewusstsein entwickeln

Insbesondere die SchülerInnen, die in den Kulturlaboren intensiv mit theatralen Methoden arbeiten konnten, berichteten, dass sich ihr Selbstbewusstsein durch diese Möglichkeit gesteigert hat. Das beginnt beispielsweise mit einem Moment, der ganz ihnen gehört – eine SchülerIn geht auf die Bühne, bleibt auf der leeren Bühne stehen, wendet sich zum Publikum und sagt einfach laut und deutlich ihren Namen. Ein anderer Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache schaffte es, ermuntert durch seine MitschülerInnen, einen kurzen Satz deutlich und klar in Richtung Publikum zu sprechen. Momente, in denen SchülerInnen präsent sein müssen und dürfen. Momente, in denen sich die Aufmerksamkeit der Gruppe auf sie richtet. Riskante Momente, in denen sie nicht wissen, was geschehen wird. Die

> „Durch das Projekt verlor ich meine Schüchternheit und lernte Sachen, von denen ich gar nicht wusste, dass ich diese kann.“
>
> SchülerIn

SchülerInnen wünschten sich, „mehr und länger auf der Bühne zu stehen“, obwohl sie teilweise vor Aufregung am Vortag nicht einschlafen konnten. Sie waren nicht nur bereit, sich der neuen Situation auszusetzen, sondern genossen diese auch, wie es diese/r TheaterpädagogIn beschreibt:

> „Was ich beobachtet habe ist, dass sie es oft wirklich genossen haben, auf der Bühne zu stehen, dass sie es genossen haben, dass ihnen wer zuschaut, dass sie es oft wirklich genießen können, wenn man sie dafür lobt, dass sie sich trauen, wenn man dem, was im alltäglichen Leben oft als Scheitern bezeichnet wird, einen Wert gibt und auch dieses Probieren als Leistung anerkennt, als Mut.“

Improvisieren können

Wichtig ist, dass die KulturpartnerInnen, in diesem Fall die TheaterpädagogInnen, die SchülerInnen dabei positiv bestärken, sie in ihrem Ausprobieren ernst nehmen und Vertrauen herstellen. Ein/e TheaterpädagogIn beschreibt, dass er/sie vor der Bühnensituation immer mit der Gruppe vereinbarte, dass jeder/jede einen „großen Applaus von allen“ bekommt. So gelingt es auch, dass die SchülerInnen es sich zutrauen, spontan auf der Bühne zu improvisieren. Dieses „Improvisierenkönnen“ erkannten die SchülerInnen in der Reflexion als neue Kompetenz, die sie aus dem Projekt gewinnen konnten. Sie übten damit den Umgang mit dem Unvorhersehbaren (mit Kontingenz) ein. Dies beinhaltet auch eine Sensibilisierung für die Reaktionen anderer auf die eigenen Handlungen (Ich und die Welt), da die Präsenz anderer – MitschülerInnen, kulturerfahrenen „Profis“ und LehrerInnen – die Situation mit Erwartungen auflädt (Kurt 2008: 42). Die Improvisierenden schwankten zwischen Vorsicht, Scham und Vertrauen. Dürfen sie – wie in der Schule – möglichst keine Fehler machen? Wie werden die Beobachter die Szene kommentieren?

In den Kulturlaboren gelang es, über die pädagogische Arbeit bis zu einem gewissen Grad eine soziale Atmosphäre herzustellen, die es den SchülerInnen ermöglichte, zu improvisieren. Herausfordernd ist dabei der soziale Druck, der über die MitschülerInnen und über die anwesenden LehrerInnen aufgebaut wird. Schwierig ist beispielsweise, wenn einzelne SchülerInnen während der Improvisation von dem oder der LehrerIn gemaßregelt werden.

> „Ich glaube, dass das ganz, ganz wichtig ist, dass man Schritte feststellen kann, dass man lobt und benennen kann, was da ist, und nicht darüber spricht, was man nicht gesehen hat.“
>
> KulturpartnerIn

Erfahrungen auf das eigene Leben übertragen

Obwohl der Transfer von einer experimentellen Laborsituation, die tendenziell improvisationsfreundlich ist, auf eine Schulsituation, die mit spezifischen Leistungserwartungen aufgeladen ist, nicht einfach ist, berichteten die LehrerInnen davon, dass die SchülerInnen von ihrem gesteigerten Selbstbewusstsein auch in schulischen Situationen profitierten, insbesondere wenn es um Referate und freies Sprechen in der Klasse geht. Auch nahm ein/e LehrerIn wahr, dass die SchülerInnen durch das Projekt eine positivere Einstellung gegenüber neuen Aufgaben gewonnen haben und sich rascher und flexibler auf diese Aufgaben einlassen. Dabei wurde es im Projektverlauf von den erwachsenen Beteiligten immer wieder als Herausforderung erlebt, die SchülerInnen dazu zu bringen, neue Aufgaben nicht nur so rasch wie möglich zu erledigen, sondern sich vom „Schulmodus“ zu befreien und am künstlerischen Arbeitsprozess Lust zu gewinnen. In der intensiven Arbeit an einzelnen Produkten oder an kleinen Szenen verdeutlichte sich für die SchülerInnen, dass diese Prozesse oft mühsam und schwierig sind und nicht immer zu dem von ihnen gewünschten Ergebnis führen.

> „ Sie sind bei der Stange geblieben. Obwohl der Großteil meiner Klasse kein starkes Durchhaltevermögen hat. Bei uns sind sie es gewohnt, nach 50 Minuten Pause zu haben. Das war auch anstrengend für sie, sie haben wirklich mitgemacht.“
>
> LehrerIn

Abbildung 28: Ein Schüler zeigt Durchhaltevermögen und Fingerspitzengefühl

Wenn auch nicht alle bereit waren, im Projekt ihre persönliche Leistungsbereitschaft und ihr Durchhaltevermögen auszubauen, so erlebten sie trotzdem, dass künstlerische Prozesse sehr viel Arbeit bedeuten. Dies bildet eine wichtige Grundlage dafür, künstlerische Leistungen bei

anderen anzuerkennen. Keine/r der beteiligten SchülerInnen gab unmittelbar nach oder während dem Projekt an, selbst einen künstlerischen Beruf ergreifen zu wollen. Sie zeigten trotzdem Interesse an den Menschen, die einen künstlerischen Beruf ausüben und die sie im Projekt persönlich kennenlernten. Sowohl in geplanten Interviewsituationen als auch spontan in informellen Situationen fragten sie die involvierten KünstlerInnen danach, warum sie sich für diesen Beruf entschieden haben, seit wann sie diese Tätigkeit ausüben und wie viel Geld sie damit verdienen. Im Hinblick auf ihre eigene Berufsorientierung deuten die Rückmeldungen der SchülerInnen eher darauf hin, dass ihr Respekt vor den Leistungen von professionellen KünstlerInnen gestiegen ist und dass sie sich diese Art von Arbeit nicht zumuten (wollen). Es zeigt sich auch, dass künstlerische bzw. kreative Berufe für einige „Traumberufe“ sind, die aus Sicht der SchülerInnen (aber auch einiger LehrerInnen) fern von tatsächlichen Realisierungsmöglichkeiten liegen – etwa Rapper, Computerspieldesigner, Tänzerin, Modedesignerin. Eine Reihe von SchülerInnen beschrieb in der Projektreflexion, Spaß an künstlerischen Tätigkeiten gefunden zu haben und diese in der Freizeit weiter ausüben zu wollen.

> „Ich habe Spaß am Schauspiel gefunden (aber als Hobby, würde nicht Schauspieler werden).“
>
> SchülerIn

11.2.2 Sozialkompetenzen

Im Team arbeiten

Neben „Selbstbewusstsein“ entdeckten und benannten die SchülerInnen bei der Reflexion am Kompetenzbaum bzw. der Kompetenzfigur, im Forscherbuch sowie in gemeinsamen Diskussionsrunden häufig „Teamfähigkeit“ als Kompetenz, die sie über das Projekt ausgebaut haben. Einzelne SchülerInnen bemerkten zusätzlich, dass sie durch das Projekt eher bereit sind, Führungsrollen zu übernehmen und andere zu motivieren. Ebenso nahmen die SchülerInnen eine Stärkung der Klassengemeinschaft durch die gemeinsamen kulturellen Aktivitäten wahr. Insbesondere durch die gemeinsame Arbeit in

> „Spaß zu haben und aus einem Thema in kurzer Zeit etwas Größeres zu machen, also improvisieren und zusammenarbeiten auch mit Leuten mit denen man sonst weniger zu tun hat.“
>
> SchülerIn

> „Zum Schluss dann, als es mit Terminen immer häufiger geworden ist, waren manche nicht mehr so motiviert. Aber dann haben andere Kinder die Führungsrolle übernommen und haben die Kinder motiviert, dass das Projekt gut zum Abschluss kommt, und es waren wieder alle bei der Sache.“
>
> LehrerIn

Gruppen in den Kulturlaboren erfuhren die SchülerInnen, dass sie auf ein gemeinsames Ziel hin arbeiten können – beispielsweise eine kurze Szene ausarbeiten, aus unterschiedlichen Materialien eine Installation zusammenstellen. Diese drei Dimensionen, Teamfähigkeit, Stärkung der Klassengemeinschaft und Führungsrollen übernehmen, die der Sozialkompetenz zugeordnet werden können, bestätigten sich auch durch die erwachsenen Projektbeteiligten.

Diskussions- und Kritikfähigkeit ausbauen

Aus Sicht der erwachsenen Projektbeteiligten wuchs auch die Offenheit der SchülerInnen gegenüber dem Projekt. Dies zeigte sich auch dadurch, dass sie ihre Diskussionsbereitschaft über die Projektlaufzeit merklich ausbauten und zunehmend bereit waren, ihre Meinung einzubringen. Sie kritisierten beispielsweise einzelne Angebote oder Aufgaben, die ihnen seitens der KulturpartnerInnen gestellt wurden, oder forderten eine kürzere Dauer der Einheiten. Insbesondere die gemeinsame Reflexion von Theateraufführungen oder Kunstwerken stellen Möglichkeiten dar, in denen die SchülerInnen ihre Fähigkeit, Kritik zu üben, ausbauen können. Dabei wird deutlich, dass es für die SchülerInnen schwierig ist, ihre Meinung auch differenziert auszudrücken bzw. diese zu begründen, mit „warum“-Fragen umzugehen.

Das Beispiel aus einem Forscherbuch zeigt, dass die SchülerInnen auch eigene Verbesserungsvorschläge einbrachten und diese an die KulturpartnerInnen richteten, wenn die Aufgaben nicht ihren Interessen und Erwartungen entsprachen:

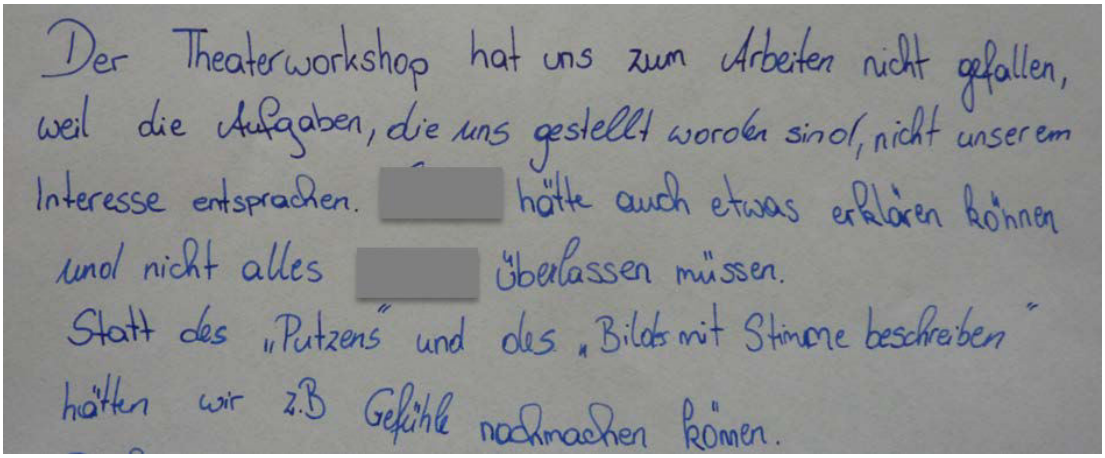

Der Theaterworkshop hat uns zum Arbeiten nicht gefallen, weil die Aufgaben, die uns gestellt worden sind, nicht unserem Interesse entsprachen. [redacted] hätte auch etwas erklären können und nicht alles [redacted] überlassen müssen.
Statt des „Putzens“ und des „Bilds mit Stimme beschreiben“ hätten wir z.B Gefühle nachmachen können.

Abbildung 29: Ausschnitt eines Reflexionstextes aus einem Forscherbuch

Einander zuhören und einander bestärken

Die SchülerInnen beobachteten an sich, dass sie ihre Fähigkeit, zuhören zu können, im Projekt weiterentwickelt haben. Sie beschrieben sich selbst in den Forscherbüchern in ihrer Rolle in dem Projekt als „Teamplayer“ oder „Die Soziale“. Die SchülerInnen wurden insbesondere durch die szenische Arbeit in den Kulturlaboren sensibilisiert hinsichtlich ihrer Selbst- und Fremdwahrnehmung. Sie gaben sich gegenseitig Feedback, forderten einander beispielsweise

von sich aus auf, lauter zu sprechen. Auch waren sie bereit, die Leistungen anderer anzuerkennen, indem sie beispielsweise äußerten, wer bei einer Aufgabe aus ihrer Sicht der oder die „Beste“ war. Dabei wurde spürbar, dass sie es nicht gewohnt waren, sich gegenseitig zu beurteilen. Es unterstützen konkrete Fragen seitens der KulturpartnerInnen wie „Was hat euch besonders gut gefallen?“ oder „Von was würdet ihr gerne noch mehr sehen?“, die einen Rahmen für die Formulierung von Feedback setzen, in dem sich die SchülerInnen gegenseitig auf Potentiale hinweisen können.

> „Ich fand, dass es uns sehr gut gelungen ist! Den Applaus fand ich am besten.“
>
> SchülerIn

Verantwortung übernehmen

In einer Projektgruppe kam es durch den Ausfall einzelner SchülerInnen aufgrund von Krankheit oder mangelnder Motivation dazu, dass andere SchülerInnen ihre Rollen in den Szenen übernahmen. Sie fühlten sich offensichtlich dafür verantwortlich, dass das gemeinsame Ziel – die Aufführung vor Publikum – nicht gefährdet wird. Sie erfuhren auch, dass es beim künstlerischen Arbeiten nicht nur auf das Talent einzelner ankommt, sondern auf die Fähigkeit, zusammenzuarbeiten und spezifische Rollen im Produktionsprozess zu übernehmen. Sie empfanden ihren Erfolg als gemeinsamen Erfolg. Dazu eine KulturpartnerIn:

> „Im kulturellen Bereich gibt es Teamwork und darauf ist man einfach angewiesen. Dass man alleine auch über die Bühne gehen kann, dass es dann trotzdem vielleicht einen Regisseur gab, der dir das irgendwann mal gesagt hat, oder jemanden, der das Licht bedient, oder jemand, der den Ton macht. Dass man selbst wenn man alleine ist, eigentlich im Team ist, weil Bühne, Oper, nicht alleine funktionieren kann.“

Dazu gehört auch, dass die SchülerInnen selbstständig Konflikte lösen, die sich in der Zusammenarbeit ergeben.

Abbildung 30: Zusammenarbeit

Präsentieren üben

Für das Gelingen des gemeinsamen Prozesses war es wichtig, von Beginn an zu vermitteln, dass die entstehenden Werke nicht beurteilt werden, sondern dass die SchülerInnen experimentieren dürfen. Nun basiert Kunst immer auf einer Relation zwischen Produzent, Werk und Publikum (die von unterschiedlichen TheoretikerInnen verschieden interpretiert wird, s. u.a. Bishop 2012). Das „Auf der Bühne sein und Spielen“ war für die jeweils Handelnden lustvoll und stärkte ihr Selbstbewusstsein. Vor allem der zeitliche Rahmen ermöglichte es nicht, die Präsentationen im Hinblick auf ihre ästhetische Qualität weiterzuentwickeln. Für die anwesenden Erwachsenen war es teilweise eine Herausforderung, sich auf die Situation einzulassen und nicht die Beurteilungsrahmen anzuwenden, die ihnen ihre Arbeit im Kunst- und Kulturbetrieb respektive in der Schule vorgibt. Es kann nicht genug betont werden, dass für die Arbeit mit Jugendlichen im Kunst- und Kulturbereich neben zeitlichen Rahmenbedingungen eine sehr sensible und positive Pädagogik nötig ist. Wenn die Jugendlichen darin bestärkt werden, sich mit ihren eigenen Möglichkeiten zu präsentieren, kann es zu überraschenden Momenten kommen, in denen beispielsweise die LehrerInnen anerkennend äußern: „Das hätte ich von dir nicht gedacht.“

11.2.3 Methodenkompetenzen

Beobachtungsfähigkeiten erweitern

> „Ich mag so etwas nicht, beobachten, stalken.“
>
> SchülerIn

Zu den Methoden eines Forschers/einer Forscherin gehört das genaue und systematische Beobachten von Situationen. Auch das Kunst- und Kulturpublikum ist gefordert, sich auf das Geschehen oder Objekt zu konzentrieren. In den Modulen und Laboren des Projekts wurden immer wieder Beobachtungsaufgaben gestellt (s. die Übung „Beobachtung“ in Kapitel 14.1). Diese Methoden mit weniger Aktivität erwiesen sich als herausfordernd. In der Diskussion mit einer Gruppe äußerten SchülerInnen, dass der Begriff des „Beobachtens“ für sie im Alltag eher negativ konnotiert sei. Durch den Ansatz der partizipativen Forschung waren die SchülerInnen gefordert, gleichzeitig aktiv zu sein und zu beobachten. Dabei wurde deutlich, dass sie sich, wie es ein/e LehrerIn ausdrückt, „mehr für die aktive Rolle entschieden“. Schwierig war für sie, Stille, Ruhe und Langsamkeit auszuhalten, überhaupt zuzulassen, dass genaues Beobachten Zeit braucht. Dennoch zeigte sich, vor allem aus Sicht der LehrerInnen, dass sich die SchülerInnen im Projektverlauf insgesamt konzentrierter auf die Aufgaben einlassen konnten und sie aufnahmefähiger für Details waren.

Reflexionsfähigkeit ausbauen

Durch den Aspekt des partizipativen Forschens waren die SchülerInnen mehr als sonst in Kunst- und Kulturprojekten üblich gefordert, über das, was sie erlebt und erfahren hatten, zu reflektieren. Reflexionsfähigkeit als Teil der Methodenkompetenz ist aber nicht nur in

Forschungsprozessen relevant. Reflexive Momente gehören auch zum kreativen Prozess („wissen, was man tut“, Ergebnisse kritisch reflektieren) wie auch zum aktiven, kritischen Zuschauen. Die OECD bezeichnet reflexives Denken und Handeln als „grundlegenden Bestandteil des Kompetenzrahmens“ und betont: „Dies erfordert, dass die Individuen ein Niveau an sozialer Reife erlangen, das es ihnen ermöglicht, sich von sozialem Druck zu distanzieren, verschiedene Sichtweisen einzunehmen, eigenständige Urteile zu fällen und die Verantwortung für ihre Handlungen zu übernehmen“ (OECD 2005: 11).

> „Reflexive Momente sind Teil von Kunst.“
>
> KulturpartnerIn

Für SchülerInnen im Alter von 13 bis 15 Jahren ist dies eine sehr große Herausforderung. Insbesondere Reflexionen am Ende von Arbeitsprozessen bzw. nach einem gemeinsamen Arbeitstag empfinden die SchülerInnen (wie auch die erwachsenen Projektbeteiligten) als sehr anstrengend, als „Schule im klassischen Sinn“, wenn vor allem die Erwachsenen Fragen stellen. Konstruktiver ist es, in „Aha-Momenten“, die während des Arbeitsprozesses entstehen, kurz innezuhalten und das Erlebte zu besprechen. Weil es für die SchülerInnen offensichtlich so herausfordernd war, über das „Gelernte“ zu sprechen, diskutierten die erwachsenen Projektbeteiligten immer wieder die entwicklungspsychologische Frage, inwiefern Lernprozesse in dieser Altersstufe überhaupt bewusst gemacht werden können. Auch unterstützen Übungen, die gezielt zum Formulieren eigener Fragen auffordern (etwa die Übung „100 Fragen an …“, s. Kapitel 14.1) oder Fragen auf ihre sozialwissenschaftliche Nützlichkeit hin testen (siehe die Übung „Fragen-Quiz“ in Kapitel 14.1), die Reflexionsfähigkeit der SchülerInnen.

> „Sie haben sich geöffnet und waren bereit, ihren eigenen Blick kritisch zu hinterfragen.“
>
> LehrerIn

Experimentelles Arbeiten einüben

Das experimentelle Arbeiten, wie es insbesondere in den Kulturlaboren versucht wurde, war für die SchülerInnen insgesamt ungewohnt. In ihrer Haltung vermittelte sich der zweckorientierte Anspruch der Schule, wissen zu wollen, „wofür etwas gut ist“. Entsprechend forderten sie ein, dass ihnen Sinn und Zweck einzelner Aufgaben und Übungen erklärt werden sollten und waren teilweise nicht motiviert, sich auf Experimente und Spiele einzulassen. Einige fühlten sich nicht ernst genommen als „15-Jährige, die bald arbeiten gehen“.

> „Was ist die Message? Warum machen wir das?“
>
> SchülerIn

Eine Reihe von SchülerInnen arbeitete vor allem am Projektbeginn die Aufgaben schnell und unspektakulär im Schulrhythmus ab und war dann stolz darauf, „fertig“ zu sein. Umgekehrt war es für die SchülerInnen eine neue Erfahrung, dass Erkenntnisse auch Zeit brauchen und sie

sich entsprechend Zeit nehmen sollen und dürfen. Auch für die LehrerInnen war der experimentelle, offene Zugang ungewohnt. Sie beobachteten jedoch an ihren SchülerInnen, dass die Entdeckerfreude, Neugierde und Bereitschaft, sich auf Situationen mit ungewissem Ausgang einzulassen, im Projektverlauf zunahm.

Nicht-sprachliche Lern- und Ausdrucksformen entdecken

Der schulische Bedarf nach Objektivierung stützt sich sehr auf sprachliche Ausdrucksformen. LehrerInnen nehmen insbesondere wahr, dass dies SchülerInnen, die Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben, in ihren schulischen Leistungen schwächt. Das kreative Gestalten und die Erprobung körperlicher (tänzerischer, rhythmischer, musikalischer, performativer) Ausdrucksformen führen vor Augen, dass das menschliche Repertoire weit mehr umfasst als Sprache und Schrift. Eine Gruppe experimentierte mit Embodiment bzw. Verkörperung als Möglichkeit, Emotionen, aber auch Urteile und Haltungen körperlich auszudrücken bzw. umgekehrt diese körperlich (nach) zu spüren (s. dazu etwa Wild und Hufendieck 2013). Im Projekt war zu wenig Zeit dafür, diese non-verbalen Methoden in Bezug auf ihre schulische Umsetzbarkeit weiterentwickeln zu können, wie diese/r KulturpartnerIn feststellt:

> „Sie können es nicht artikulieren, wenn man sie fragt: was hast du gelernt? Aber sie haben sich damit beschäftigt.“
>
> LehrerIn

> „Man weiß es, dass Aufmerksamkeit in dem Fall mit einer Körperlichkeit zusammenhängt. Das ist wahrscheinlich nur mehr ein nächster Schritt, diese Veränderung am eigenen Körper durchzuführen, und der dritte Schritt ist wahrscheinlich, diese Veränderung am Körper festzustellen und sie benennen zu können, darüber sprechen zu können. Ich kann es jetzt nicht nur, sondern ich kann es auch artikulieren und bewerten, und das ist noch ein weiterer Schritt, der auch seine Zeit verdient hat.“

Deutlich wird aber, dass hier ein Potential liegt, das in schulischen Lehr- und Lernkontexten noch kaum angewendet wird (s. dazu etwa Koch 2012).

Strukturiertes Arbeiten lernen

Der prozesshafte und experimentelle Charakter des Projekts bedarf eines Modus, der andernorts bereits als „zwischen Anleitung und Freiheit“ beschrieben wurde (Nagel und Wimmer 2010). Sehr deutlich wurde dabei, dass die einzelnen Schritte im Prozess viel Zeit brauchen, die selbst in diesem verhältnismäßig gut ausgestatteten Kooperationsprojekt knapp bemessen war. Strukturiertes Arbeiten, von der Planung über die Umsetzung bis zur Präsentation – ist gerade im Kulturbereich mit vielen komplexen Detailschritten verbunden. Insbesondere die künstlerische Ausarbeitung bedarf viel Zeit und Übung, die nicht zur

Verfügung stand. Für die SchülerInnen war es daher sehr schwierig, einzelne Elemente, die sie in fokussierten Settings eingeübt hatten, auf andere Situationen zu übertragen. So entstand vor allem bei den KulturpartnerInnen und LehrerInnen das Gefühl, „immer wieder von vorne anzufangen“. Die erwachsenen ProjektbegleiterInnen mussten stärker als in einem partizipativen Projekt intendiert in den Prozess eingreifen, d.h. einen engeren Rahmen setzen, da die SchülerInnen damit überfordert waren, ohne Anleitung strukturiert zu arbeiten und für sich die einzelnen Elemente eines Arbeitsprozesses zu verknüpfen.

> „Wir haben auch viel über die Aufmerksamkeitsspanne gesprochen, dass es vielleicht auch einfach zu viel in zu kurzer Zeit ist.“
>
> KulturpartnerIn

11.2.4 Künstlerisch-ästhetische Kompetenzen

Künstlerische Techniken kennenlernen

Das Projekt bot den SchülerInnen vor allem in den Kulturlaboren die Möglichkeit, künstlerische Techniken – Geschichten schreiben, Singen, Tanzen, Schauspielen, Installationen und Skulpturen erstellen – kennenzulernen. Insbesondere der zeitliche Rahmen des Projekts setzte dabei Grenzen, wie weit dieses erste „Hineinschnuppern“ auch vertieft werden konnte. Da keine der drei Gruppen eine musisch-kreative Schwerpunktklasse war, gingen die KulturpartnerInnen davon aus, dass sie beim Erlernen spezifischer künstlerischer Techniken auf einer sehr elementaren Ebene ansetzen müssen. Auch seitens der LehrerInnen wurde die Sorge formuliert, dass die SchülerInnen zu wenige künstlerisch-ästhetische Fähigkeiten bzw. „Talente“ mitbringen und schnell überfordert sein könnten. Gleichzeitig sollten die Kulturlabore auch dazu dienen, die SchülerInnen dazu herauszufordern, etwas Neues auszuprobieren und ihre Komfortzone zu verlassen. Aus diesem Grund führte das Kennenlernen von Techniken auch zu Frustrationserlebnissen bei den SchülerInnen, wenn sie spürten, dass sie es nicht schaffen, ihren eigenen Qualitätsansprüchen zu genügen. Offenbar verfügen die SchülerInnen bereits über implizite künstlerische Werturteile, die ihnen Vorgaben sind und die sich beim Experimentieren mit künstlerischen Techniken als Hindernisse erweisen. Dies wurde besonders deutlich am Beispiel des Singens. Die Projektgruppe, die sich intensiver mit der Oper als Kunstform

> „Scham ist ja ein riesengroßes Thema. Man schämt sich sehr oft dafür, dass man etwas nicht kann.“
>
> KulturpartnerIn

> „Das Singen, das konnten sie wirklich nicht. Da gibt es schon Grenzen. Sie haben das auch kritisiert bei der Nachbesprechung am nächsten Tag.“
>
> LehrerIn

auseinandersetzte, diskutierte bereits in der Planung intensiv, inwieweit es den SchülerInnen zugemutet werden kann, selbst zu singen. Bereits beim Workshop zur Frage „Was ist Kunst und Kultur?“ hatte sich verdeutlicht, dass die SchülerInnen selbst für elementare Gesangsübungen nur schwer gewonnen werden konnten. Bei der Arbeit mit kleinen Gruppen im Proberaum in Abwesenheit der Lehrperson gelang es, dass die SchülerInnen einfache Melodien und Sprechgesang (Rezitativ) ausprobierten. In Bühnensituationen fühlten sie sich offenbar in ihren Defiziten im Bereich Gesang bloßgestellt und verweigerten sich.

Am Beispiel der Kulturlabore mit Opernschwerpunkt zeigt sich, dass es nicht nur darum geht, einzelne künstlerische Techniken zu lernen, sondern auch, diese in einem Prozess zu verknüpfen. In der Klasse reflektierten die jungen ForscherInnen gemeinsam mit der LehrerIn den Prozess „Von der Idee zur Opernaufführung“. Sie riefen sich dabei noch einmal in Erinnerung, wie viele Elemente und Techniken ineinander spielen. Die SchülerInnen wurden dafür sensibilisiert, wie komplex und schwierig diese Verknüpfung unterschiedlicher Techniken im künstlerischen Produktionsprozess bis zur Aufführung ist. Dadurch, dass sie diese einzelnen Elemente im Schnellverfahren selbst ausprobieren konnten, hatten sie eine Idee davon, was die Kunstform Oper beinhaltet.

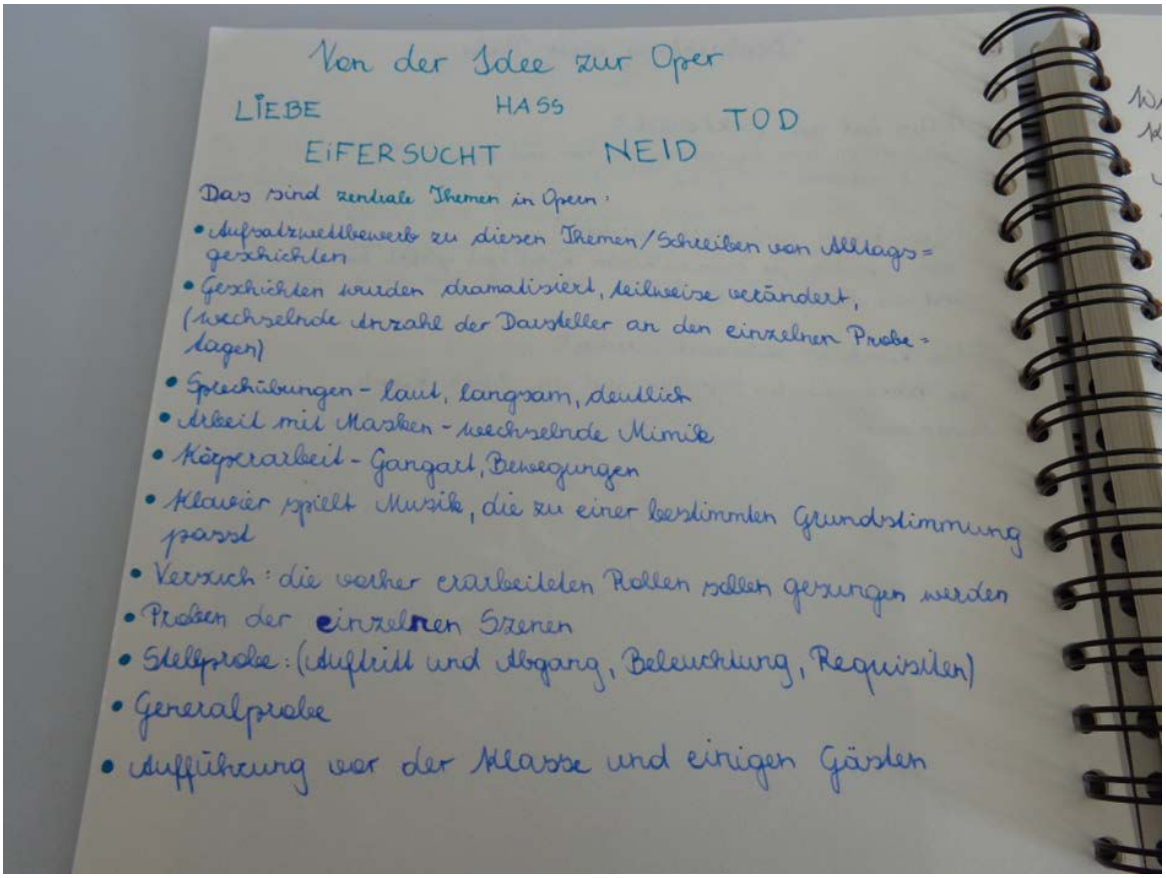


Abbildung 31: Auszug aus einem Forscherbuch zur Kunstform Oper

Bei Techniken, die sich stärker am künstlerischen Handwerk („Basteln“ in den Worten der SchülerInnen) orientierten, fanden die SchülerInnen leichter einen Zugang. Insgesamt entwickelten sie Freude an künstlerischen Techniken, die experimenteller sind bzw. bei denen sie kein klares implizites Urteil oder keine von anderen (LehrerInnen, KulturpartnerInnen) formulierte Erwartung dazu haben, wie etwas auszusehen, zu klingen hat.

Als besonders positiv für einen möglichen Lerngewinn wurde immer wieder auch das Ausmaß von Freiheitsgraden genannt. Dort, wo die SchülerInnen kreative Zugänge zu Fragestellungen selbst wählen konnten (Verkleiden, Rollen spielen, Ausprobieren, Fotografieren, …) haben sie sich in besonderer Weise engagiert, wenn es darum ging, neue Blickwinkel zu öffnen und bisher Unsichtbares sichtbar zu machen.

Auch in den anderen Projektgruppen verdeutlichte sich, dass die SchülerInnen lernen, den künstlerischen Produktionsprozess und die dahinter liegenden Fähigkeiten und Techniken differenziert zu beurteilen. Die Klagenfurter SchülerInnen, die mit Glas und Spiegeln arbeiteten, fanden beispielsweise „Fingerspitzengefühl trainieren“, „Feinarbeiten“, „gemeinsam Spiegel schneiden üben“. Die SchülerInnen identifizierten die einzelnen Elemente im künstlerischen Produktionsprozess. Dies zeigten auch die Leitfäden, die SchülerInnen aus der Gruppe, die mit dem Museum für Moderne Kunst Klagenfurt arbeiteten, für Interviews mit KünstlerInnen erstellten.

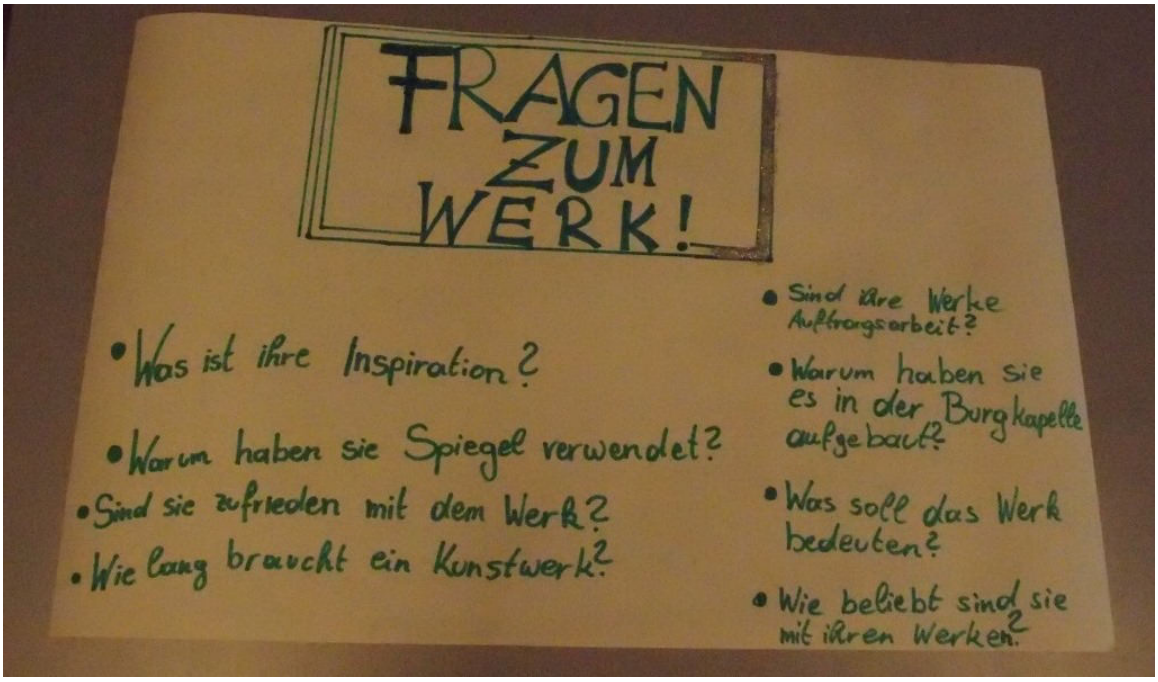


Abbildung 32: Teil des Interviewleitfadens für ein KünstlerInneninterview

Kreativität ausleben und stärken

Der Begriff „Kreativität“ wurde von den SchülerInnen selbst verwendet, wenn sie ihre Arbeit im Projekt, insbesondere in den Laboren beschrieben. Sie erlebten, wie kreative Prozesse in unterschiedlichen Kunstsparten umgesetzt werden und dass es dabei auch auf die individuelle Arbeitsweise der KünstlerInnen ankommt. Der oben dargestellte, von SchülerInnen selbst erstellte Interviewleitfaden umfasst unterschiedliche Elemente des kreativen Prozesses: Initiative (eigene Idee oder Auftragsarbeit) – Ideenfindung (Inspiration) – Materialfindung – zeitliche Ressourcen – Präsentation(sort) – Eigen- und Fremdwahrnehmung (Zufriedenheit, Beliebtheit) – Einordnung in einen kulturellen Kontext (Bedeutung).

> „Die Idee mit dem Vorstellen des Projekts der anderen war auch sehr lustig, weil es immer ziemliche Differenzen zwischen den Hintergedanken der „Ersteller“ und der „Vorsteller“ gab.“
>
> SchülerIn

Einige SchülerInnen betonten, dass es ihnen darauf ankam, „eigene“ Ideen umzusetzen, „was eigenes Kreatives zu machen“ oder die „eigene“ Fantasie zu entwickeln. Sie identifizierten sich mit den von ihnen umgesetzten Werken. Entsprechend fiel es den Klagenfurter SchülerInnen zunächst schwer, als sie gefordert waren, die Werke anderer zu präsentieren. In der gemeinsamen Diskussion entwickelten zumindest manche von ihnen Spaß daran, über die unterschiedlichen Interpretationsweisen der „Ersteller“ und der „Vorsteller“ zu diskutieren.

In der Forschergruppe „Multi-Kulti-Kids“ startete der gemeinsame kreative Prozess in den Kulturlaboren mit Geschichten, die sich die SchülerInnen zu vorgegebenen Motiven der Oper – Liebe, Hass, Neid, Tod – ausdachten. Bei den Geschichten nahmen sie auf ihre eigene Lebenswelt Bezug (Familie, Freunde). Sichtlich herausfordernd war für sie dabei, ihren Geschichten eine dramatische Struktur zu geben, einen Spannungsbogen zu entwickeln, der einen Konflikt und eine Wende beinhaltet. Hier brauchten sie viel Unterstützung seitens der KulturpartnerInnen. Auch gelang es ihnen nicht, von ihnen bekannten kulturellen Mustern (Verhaltensweisen in Familien bzw. in Fernsehserien) zu abstrahieren. Hier griffen die KulturpartnerInnen nur sehr vorsichtig ein, da es den SchülerInnen sichtlich wichtig war, dass sie „ihre“ Geschichten spielen. Dadurch entstanden immer wieder Situationen, in denen Klischees reproduziert wurden. In der Gruppe „Bühne frei“ entschlossen sich die KulturpartnerInnen, in den Improvisationen weniger Freiraum zu gewähren, sondern einen gezielten Input durch Texte zu geben, um ein gewisses Abstraktionsniveau zu erreichen.

> „Ich habe verschiedene Spielstrukturen vorgegeben, die sie zu einer Handlung im Raum herausfordern, aber keine Inhalte.“
>
> KulturpartnerIn

Körper- und Rhythmusgefühl entwickeln

Die körperlichen Voraussetzungen der SchülerInnen waren sehr unterschiedlich. Dies zeigte sich beispielsweise im Workshop zu „Was sind kulturelle Kompetenzen?“. Einige SchülerInnen stellten sich auf die Frage „Worin bist du gut?“ im Photovoice-Interview als besonders sportlich dar. Für andere SchülerInnen waren Aufgaben – etwa Theaterspiele (Präsenztraining, Fokusarbeit) – wo sie dezidiert physisch gefordert waren, schwierig zu bewältigen. Aus den Aussagen der SchülerInnen ging hervor, dass sie die körperliche Betätigung vor allem mit ihrer Freizeit verbinden. Schule, Lernen, bedeutet oft, dass der Körper ruhiggestellt wird. In der Projektarbeit nahmen sie wahr, welche Potentiale in ihren Körpern als künstlerische Instrumente stecken: Etwa das „Fingerspitzengefühl trainieren“ als Voraussetzung für feinhandwerkliche Techniken wie das Spiegelschneiden oder das „im Rhythmus gehen“, wenn bei einer Oper ein Marsch gespielt wird. In der szenischen Arbeit wurden sie dafür sensibilisiert, dass es nicht nur um ihren eigenen Rhythmus, sondern auch um einen kollektiven Spielrhythmus geht, der trainiert werden muss und bei dem man aufmerksam für den Körper der anderen sein muss.

Herausfordernd war für einige das Aktivieren der Stimme als Voraussetzung für lautes und deutliches Sprechen, in der Folge Kommunikations- und Präsentationsfähigkeit. In den Laboren konnte zumindest Bewusstsein dafür geschaffen werden, wie wichtig die eigene Stimme als Instrument ist.

Mit Ausnahme vom Sportunterricht werden körperliche Fähigkeiten in der Schule nicht bewertet und trainiert. Anders in den Künsten. Die SchülerInnen erlebten beispielsweise in Theaterspielen (Präsenzübungen), dass es für KünstlerInnen wichtig ist, den Körper aufzuwärmen, zu aktivieren, um aufmerksam, präsent zu sein. Die Arbeit über Haltung, Bilder, Stimmungen und Emotionen anstelle eines Erlernens von Rollen widersprach den Vorstellungen, die die SchülerInnen, aber auch einzelne LehrerInnen von Schauspiel und Theater haben. Durch den Einsatz von Tanz und Maskenspiel erweiterten sie ihre Perspektive auf Theater als Kunstform, die vom Körper des Spielers/der Spielerin ausgeht. Die Gruppe, die im Dschungel Wien arbeitete, näherte sich über Tanz Themen wie Manipulation und übte dadurch eine körperliche Darstellung ohne Sprache ein. Über Standbilder vermittelte sich den SchülerInnen die Wirkung von Körpern/Ensembles im Raum.

> „Durch dieses Maskenspiel ist es visueller und klarer und eindeutiger, dass man jetzt jemand anderer ist.“
>
> KulturpartnerIn

Besonders spannend war für die Gruppe „Multi-Kulti-Kids“ (NMS Ökoschule Alterlaa) die Arbeit mit theatralen Masken mit dem Schauspieler und Theaterpädagogen Peter Spindler. Die SchülerInnen setzten die Masken auf, veränderten ihre Körperhaltung, ihre Stimme, begannen zu spielen. Sie näherten

sich ihrer Rolle nicht intellektuell bzw. über ein spezifisches Konzept, sondern über den Körper. Die Maske hatte für den oder die SpielerIn einen befreienden Effekt, weil das Gesicht versteckt ist und somit die Aufmerksamkeit auf den Körper gelenkt wird. Für das Publikum entsteht ein Verfremdungseffekt: Dies verdeutlichte sich besonders in den Reaktionen der LehrerInnen. Während sie bei anderen Übungen oft intervenierten (beispielsweise die Kinder mit Namen ansprachen, um sie zu Disziplin zu ermahnen), ließen sie hier dem Geschehen freien Lauf – auch wenn die SchülerInnen teilweise obszöne Gesten machten oder Schimpfwörter verwendeten. Durch die Masken wurden die Machtstrukturen, die in der Aufführungssituation wirken und Druck auf die SpielerInnen erzeugen (der sich dann in Lachen oder Scham entlädt), offenbar durchbrochen.

Abbildung 33: Arbeit mit Masken

Auf einer emotionalen Ebene berührt werden

In der gemeinsamen Reflexion ging es auch darum, künstlerisches Feedback zu geben. Dies war eine Herausforderung, da für die SchülerInnen der Eindruck entstand, bestimmte Momente „nicht wirklich erklären“ zu können. Eine Gruppe entwickelte dafür die Beschreibung „magische Momente“ – Momente, die mit einem gewissen Gefühl verbunden sind bzw. Emotionen auslösen. Sie spürten Herzklopfen, Gänsehaut, Traurigkeit oder Freude. Besonders ist für sie, dass sie sich in den Kulturlaboren – anders als in schulischen Settings – zu diesen emotionalen Erfahrungen äußern dürfen, was ihnen nicht immer leicht fällt. Über Fragen wie „Welcher Moment war dir unangenehm? Was hat dir besonders viel Spaß gemacht? Was mochtest du am wenigsten?“ können diese Reflexionen angeregt werden. Diese Momente, die verbunden sind mit einer Sensibilisierung der Eigen- und Fremdwahrnehmung, dem Genießen von schönen Momenten, aber auch dem Aushalten von unangenehm berührenden Situationen, werden auch in anderen Forschungsprojekten zu künstlerischen Angeboten an

Schulen als ein Qualitätsmerkmal beschrieben (als „sparkling moments“ bei Eger 2014: 364-369). Nach John Dewey steht eine emotionale Empfänglichkeit am Beginn von Lernprozessen (Neubert 2006: 221f.). Die ProjektbegleiterInnen diskutierten, wie diese Momente, die sich auf einer nicht-rationalen Ebene manifestieren und die bei ästhetischen Erfahrungen sehr essentiell sind, mit dem schulischen Bedarf nach Objektivierung und „Rationalsprachlichkeit“ vereinbar sind. Selbst aus der unmittelbaren Sicht der SchulvertreterInnen wurde diese Art von Lernfortschritten als im Gegensatz zu schulischen Routinen stehend interpretiert: „Alles was weg vom Schulalltag und dem kognitivem Leistungsabfragen und Lernen war, hat ihnen sehr viel Spaß gemacht.“ Diese Art von Befunden lässt fragen, ob Schule in ihrer gegenwärtigen Ausprägung überhaupt in der Lage ist, das, was hier unter Lerngewinn verhandelt wird, selbst mit gutem Willen der Beteiligten zu ermöglichen.

11.2.5 Kulturkompetenzen

Den Kunst- und Kulturbetrieb kennenlernen

Von Seiten der teilnehmenden LehrerInnen wurde die ungebrochene Dominanz des Fachlichen betont, worunter auch Details des Kunst- und Kulturbetriebs fallen, die ganz offensichtlich nicht als wesentlicher Bestandteil schulischer Lerninhalte angesehen werden. Die teilnehmenden Klassen hatten unterschiedliche Vorkenntnisse des Kunst- und Kulturbetriebs und es war uns im Projekt nicht möglich, systematisch die Nutzungserfahrungen der SchülerInnen zu erfassen.

> „Vom fachlichen her war es eher isoliert in Bezug auf Theater. Das hat nicht so große Auswirkungen im Unterricht selbst gehabt.“
>
> LehrerIn

Die Oper als Kunstform war für die Gruppe, die mit dem Theater an der Wien arbeitete, ein völliges Neuland und die Zugangshürden entsprechend hoch. Entsprechend wählten die KulturpartnerInnen einen Zugang über die Oper als Kulturbetrieb mit unterschiedlichen Räumen, Gebäuden und Arbeitsbereichen, in denen Menschen professionell agieren – als MaskenbilderInnen, TontechnikerInnen, MusikerInnen, RegisseurInnen etc. Auch in den anderen Gruppen wurden die Räume des Theaters bzw. des Museums und ihre Besonderheiten (Licht, Akustik) mit dem sprichwörtlichen Blick „hinter die Kulissen“ und dem „Schnuppern von Theaterluft“ mit allen Sinnen intensiv erkundigte. Die Klasse, die mit dem DSCHUNGEL Wien kooperierte, hatte sogar die Möglichkeit, eine „Abenteuernacht“ dort zu verbringen. Besonders eine Klasse nahm das

> „Und [bei der Oper] war halt die Herausforderung, dass das für die Schüler so wahnsinnig abgefahren ist, aber im negativen Sinn, was da passiert, und so wahnsinnig spießig.“
>
> KulturpartnerIn

Projekt als Gelegenheit, insgesamt einen Schwerpunkt auf die Besuche von unterschiedlichen Kultureinrichtungen zu legen. Anhand der Rückmeldungen der SchülerInnen verdeutlichte sich, dass sie dies als etwas „Besonderes“ wahrnehmen, das sie im Alltag ohne schulische Begleitung nicht tun. Ob die SchülerInnen auch nach Projektende weiter Kultureinrichtungen besuchen, bleibt eine offene Frage.

Wie zu Beginn bemerkt, war es den beteiligten KulturpartnerInnen ein Anliegen, Interesse an „ihren“ Betrieben und Inhalten zu wecken. Bei Besuchen von Ausstellungen, einer Jugendoper oder Theatervorstellungen übten die SchülerInnen das Verhalten als Publikum ein, inklusive Vor- und Nachbesprechungen der gezeigten Werke. Dabei zeigte sich, dass die Darstellungen oft nicht ihrem Geschmack entsprachen. Besonders einige Forscherbücher zeigten jedoch, dass die SchülerInnen „ihre“ Einrichtungen wertschätzen, auch wenn sie sich nicht für deren künstlerischen Inhalte – Oper, moderne Kunst – begeistern können. Die beteiligten KulturpartnerInnen betonten, dass bestimmte kulturelle Gattungen und Epochen, etwa die Kunst der Moderne oder die Oper, viel Wissen voraussetzen, um die Ästhetik nachvollziehen und sie im Sinne der europäischen Schlüsselkompetenz „Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit“ anerkennen und wertschätzen zu können. Jedoch verdeutlichte sich auch, dass sich die SchülerInnen durch das eigene kreative und künstlerische Tun kompetenter in ihrer Reflexion über Kunst und Kultur fühlten. Erwähnt wurde in diesem Zusammenhang auch ein neues „Merkvermögen“ der Jugendlichen. Beispielsweise erinnerten sie sich kollektiv an alle relevanten Einzelheiten einer Ausstellung, die ihnen offensichtlich auch noch nach Wochen präsent waren.

> „Muss ich tatsächlich verstehen, wissen, um Oper rezipieren zu können?“
>
> KulturpartnerIn

Abbildung 34: Notizen zum Kulturbetrieb

Mit Mehrdeutigkeit umgehen

> „Ich hatte heute eine Situation, wo ich vorm Konferenzzimmer gestanden bin und zwei, drei Burschen aus der Klasse gekommen sind und sich über die Bilder im Gang unterhalten haben und mich gefragt haben, ob ich denn das oder das sehe, weil sie würden das und das hineininterpretieren.“
>
> LehrerIn

Von allen Seiten wurde immer wieder die Fähigkeit, in der Beschäftigung mit Kunst und Kultur eine Form der Einübung von Toleranz zu erkennen, hervorgehoben. Die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur ermöglicht es, Neues (an sich und der Welt) zu entdecken und davor keine Angst zu haben. Eine der LehrerInnen interpretierte dies als eine „Mutinjektion“ und damit als eine Ermutigung, sich über Fremdes „drüberzutrauen, keine Angst zu haben, etwas Positives daran für mich zu entdecken und mitzunehmen“. Wie erwähnt war die Prozesshaftigkeit des Projekts oft für SchülerInnen nicht so leicht aushaltbar. Die Erfahrung, dass Kultur immer in Bewegung ist, sich ständig verändert und nicht statisch bleibt und in jedem kulturellen Produktionsprozess bzw. Labor von Menschen und der Gruppe „hergestellt“ wird, war für die SchülerInnen dabei sehr prägend. Das Projekt ermöglichte auch eine intensive Auseinandersetzung mit Begriffen und Deutungen und damit die Erfahrung, dass unterschiedliche Interpretationen möglich sind, das Dinge nicht „so sind“. Dies machte für die SchülerInnen auch einen Teil der Attraktion des Projekts aus: dass es (anders als oft in der Schule) keine eindeutigen, richtigen oder falschen Antworten auf Fragen gab, sondern unterschiedliche Sichtweisen zulässig und erwünscht waren. Andererseits rangen sie (wie auch die anderen Beteiligten) damit, dass sich Kunst und Kultur nicht „auf einen Nenner bringen“ lassen, niemals ein gesichertes, quasi lexikalisches Wissen darstellen, sondern eine ständige Aufforderung, mit Unsicherheiten umzugehen.

Sich mit gesellschaftlichen Themen auseinandersetzen

Die Kulturpartner bemerkten, dass die SchülerInnen im Projektverlauf zunehmend eigene Ideen einbrachten und sich nicht länger auf das Ausführen von Vorschlägen beschränkten. Kompetenzentwicklung durch Lernen in, mit und durch Kunst und Kultur hat hier eine Nähe zur politischen bzw. demokratischen Bildung. Insbesondere das beteiligte Kinder- und Jugendtheater verstand sich auch als Institution, die sich gesellschaftlich engagiert, die ein „vordemokratisches Spielfeld“ eröffnet und dabei freier agieren kann als Schulen. Die SchülerInnen hatten in der Kooperation die Möglichkeit, sich intensiver mit gesellschaftlichen Themen wie Ressourcenknappheit und Gerechtigkeit, Recht auf Bildung und „Fremd sein“ auseinanderzusetzen. Zum Thema Ressourcen und Gerechtigkeit machten sie spielerische Experimente, das Recht auf Bildung wurde mit einer Flashmob-Aktion bearbeitet und das Thema „Fremd sein“ mit einem Besuch einer Theatervorstellung sowie dem Erfinden eigener Flüchtlingsgeschichten.

11.3 Kulturelle Kompetenzen darstellen und bewerten

Im Projekt wurde eine Reihe von Methoden zur Darstellung von kulturellen Kompetenzen eingesetzt. Da es sich um ein freiwilliges, fächerübergreifendes Projekt handelte, ging es nicht um eine tatsächliche Bewertung der individuellen oder kollektiven Leistungen, sondern um einen Ausprobieren von Methoden, die potentiell in Bewertungssituationen in überfachlichen Zusammenhängen eingesetzt werden oder diese unterstützen können. Auf Grundlage ausgewählter Methoden, die in den EU-Mitgliedstaaten bereits eingesetzt werden (Bamford und Wimmer 2014: 19-20), werden im Folgenden unsere Erfahrungen in der Anwendung im Projekt „Lernen in, mit und durch Kunst und Kultur“ zusammengefasst.

Das Forscherbuch

Alle beteiligten SchülerInnen wie auch die LehrerInnen und KulturpartnerInnen erhielten bei Projektbeginn ein leeres Ringbuch, mit Hinweisen, wie sie dieses projektbegleitend als Forscherbuch nutzen können (s. auch Kapitel 14.1). Das Forscherbuch fällt in die Kategorie Lerntagebuch bzw. Portfolio und wird auf individueller Ebene projektbegleitend eingesetzt. Die Gruppen integrierten das Forscherbuch unterschiedlich in den Prozess, ließen den Jugendlichen weitgehend Freiheit in der Bearbeitung oder stellten gezielt Aufgaben, die im Forscherbuch zu bearbeiten und zu dokumentieren waren.

In einer Klasse wählten einige SchülerInnen das Forscherbuch aus, um es im Lerncoaching ihren Eltern zu präsentieren und anhand dessen frei über ihre Kulturerlebnisse zu sprechen.

Weiterführende Überlegungen, die im Projekt nicht realisiert werden konnten, gehen zu einer elektronischen Variante des Portfolios/Lerntagebuchs. Dies erscheint besonders bei Kunst- und Kulturprojekten, bei denen audiovisuelle Dokumente entstehen, als attraktive Möglichkeit.

Das Forschertagebuch eignete sich besonders für SchülerInnen, die Freude am kreativen Gestalten und Verschriftlichen ihrer Erfahrungen hatten. Diese haben es teilweise sehr aktiv genutzt und, wie ein/e LehrerIn beschreibt, „sehr gerne in der Hand gehabt“. Das Forschertagebuch dient auch als Erinnerung an das Erlebte.

SchülerInnen, die keine Motivation für Gestaltung und schriftliche Ausarbeitung haben, nutzten das Forscherbuch nur selten oder nur, wenn seitens der Lehrperson gezielt Aufgaben gestellt wurden. Für viele KulturpartnerInnen und LehrerInnen bedeutete das Führen eines eigenen Forscherbuchs einen zusätzlichen Aufwand, für den sie nicht genügend Zeit und Muße hatten.

Abbildung 35: Verschiedene Forscherbücher

Der Kompetenzchor

Besonders in Kunst- und Kulturprojekten bieten sich Möglichkeiten, situationsadäquat Lerngewinne auch performativ oder kreativ darzustellen – etwa in Form von Rollenspielen oder Theaterszenen.

Die Klasse, die mit dem DSCHUNGEL Wien zusammenarbeitete, identifizierte gemeinsam Kompetenzen, die sie im Projekt entwickelt hatten. Daraus kreierten sie gemeinsam mit eine/r TheaterpädagogIn einen „Kompetenzchor“, den sie dann im Schulhof vor Publikum aufführten. Dadurch wurde ein gemeinsames Abschlusserlebnis geschaffen. Die Aufführung wurde fotografisch und mittels Videoaufnahme dokumentiert.

Im folgenden Kasten kann der Kompetenzchor einer Forschergruppe nachgelesen werden.

Kompetenzchor der NÖ/Wien-Forschergruppe

Alle: Ihr sagt, wir sollen kom-pe-ten-ter sein.
Alle: Wir sagen, wir sind kreativ und mutig.
4: … beweglich
4: … sozial
4: … freundlich?
4: … direkt
Alle: … selbstbewusst. (Pause)
Alle: Wir sagen, wir sind (Pause) reich an Ideen.
[Danach gleiche Geste: nach oben schauen und Augen zu – 2 Sek.]
Alle: … spontan (brüllen)
Alle: … Teil einer Gemeinschaft.
2: … Teamarbeit ist alles. Wir arbeiten gemeinsam, denken gemeinsam, halten zusammen und haben Spaß.
Alle: Wir sagen, wir nehmen einander ernst.
4: … vertrauen einander.
Alle: Wir sagen, wir nehmen Situationen ernst.
Alle: Wir sagen, wir schauen aufmerksam zu. (Aktives Flüstern)
3: … beobachten, improvisieren, fantasieren, entwickeln und erzählen.
1: Wir können unser Publikum unterhalten. (Geste „na, da schaust du aber“)
Alle: Wir haben Ausdauer. (brüllen)
2: Man kann aus jedem etwas rausholen.
Alle: Wir sagen, wir können uns in eine Rolle einfühlen.
3: … einer Situation anpassen
3: … Zusammenhänge finden
3: … die Führung übernehmen
Alle: Wir sagen, wir haben das perfekte Timing (Geste: Augenzwinkern).
Alle: Wir sagen, wir hinterfragen (Pause) alles.
2: Und ihr sagt, wir sollen kompetenter sein?

Abbildung 36: Kompetenzchor

Kompetenzfotos und -filme

Fotos und Filme wurden in allen beteiligten Gruppen mit weitgehend positiven Erfahrungen eingesetzt, vor allem, weil die Jugendlichen gern mit diesen Medien arbeiteten. Die Dokumentation anhand von Kompetenzfotos bzw. -filmen kann in Gruppen oder individuell erfolgen und ist flexibel, projektbegleitend oder in gezielten Einheiten einsetzbar. Kompetenzfotos und -filme sind gute Präsentationsmöglichkeiten, z.B. im Klassenzimmer/Schulhaus oder im Forscherbuch/Portfolio.

Eine Möglichkeit für SchülerInnen, Kompetenzen zu „verkörpern“ und auf Fotos abzubilden, ist das Photovoice-Interview (s. auch Kapitel 14.1). Dafür eignete sich z.B. die Frage: Worin bist du gut? Eine weitere Möglichkeit, Fotos zur Kompetenzdarstellung einzusetzen, bieten Fotodokumentationen von Arbeitsprozessen. SchülerInnen entdeckten und dokumentierten in unserem Projekt Kompetenzaspekte wie „Konzipieren“, „Fingerspitzengefühl trainieren“, „ausdauernd arbeiten“, „Teamarbeit“ usw. mit der Kamera bzw. dem Handy. Schließlich sind Möglichkeiten, Kulturprojekte mit Video- und Fotokameras zu begleiten wichtig, um Entwicklungen im Arbeitsprozess, „Aha-Momente“ und Präsentationen zu dokumentieren, sie damit für die Reflexion von Kompetenzentwicklungen festzuhalten.

Sensibles Vorgehen ist notwendig, insbesondere bei SchülerInnen aus Umfeldern, in denen das Fotografieren und Filmen von Personen unerwünscht ist (Einverständnis der Eltern einholen, wenn die Fotos veröffentlicht werden sollen). Manche SchülerInnen nehmen durch die Präsenz einer Kamera einen zusätzlichen Druck wahr, der sie in ihrem freien Agieren blockiert. Die Auswertung von Fotos und Videodokumenten im Detail kann sehr aufwendig sein und bedarf spezifischer Kompetenzen.

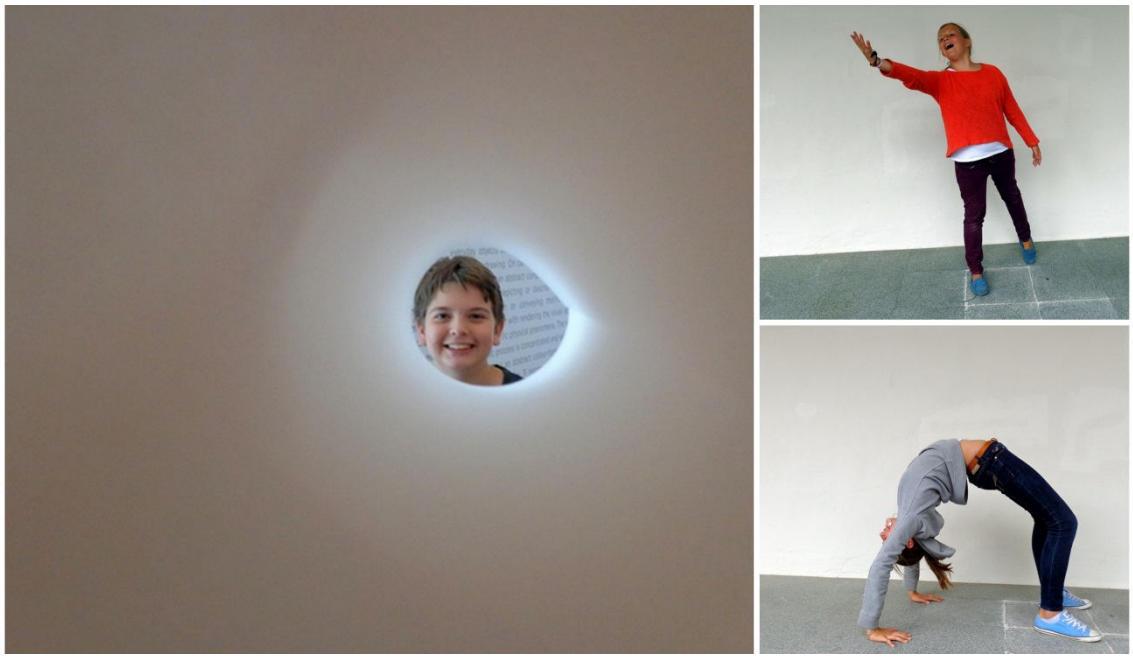


Abbildung 37: Fotoarbeiten zur Frage „Worin bist du gut?“

Kompetenzgespräche

Kompetenzgespräche wurden in allen Projektgruppen geführt und fallen in die Kategorie Peer- und Selbstbeurteilung. Dabei wurde auch versucht, die klassischen Rollen – Erwachsene fragen, SchülerInnen antworten – zu durchbrechen und Fragen der SchülerInnen in die Reflexion aufzunehmen. Dafür wurden auch Interviewsituationen zwischen je zwei SchülerInnen inszeniert (z.B. Speed-Dating Interviews, s. Kapitel 14.1). Das Stellen eigener Fragen war für die SchülerInnen ungewohnt und bedurfte seinerseits einiger Übung.

Mögliche Fragen sind:

- Welche Fähigkeiten hast du bei dir erkannt, die du bis jetzt einsetzen konntest?
- Welche Fähigkeiten hast du entwickelt?
- Welche Stärken hast du? Wie konntest du sie einsetzen?
- Wie erlebst du dich selbst im Projekt? Welche Rolle nimmst du ein?
- Welche Stärken und Fähigkeiten nimmst du an anderen wahr?
- Was möchtest du gerne noch durch künstlerische Arbeit lernen?
- Welcher Moment war dir unangenehm?
- Was hat dir besonders viel Spaß gemacht?
- Was mochtest du am wenigsten?
- Was hast du heute zum ersten Mal ausprobiert?
- Was muss ein/e KünstlerIn (SchauspielerIn, TänzerIn…) alles können?
- Wie war die Zusammenarbeit in der Gruppe für dich?
- Hast du etwas gelernt, das vielleicht auch später im Berufsleben hilfreich sein könnte? Wenn ja, was?
- Was hat gut funktioniert?
- Von was würdest du gerne noch mehr sehen?

Die Kompetenzgespräche können von der Lehrperson oder gegenseitig von den SchülerInnen protokolliert werden.

Kompetenzgespräche bedürfen wenig Vorbereitung und wenig Materialaufwand, daher sind sie flexibel einsetzbar – sowohl im Prozess als auch am Ende. In Kompetenzgesprächen lernen SchülerInnen, ihre Meinungen differenziert zu formulieren und zu begründen. Kompetenzgespräche eignen sich nicht gut für SchülerInnen, denen es schwer fällt, sich verbal zu äußern. Besonders in Gruppensituationen wirkt sozialer Druck und SchülerInnen haben oft ein implizites Wissen, wie sie „sozial erwünscht“ antworten sollen und verwenden dafür Floskeln („Wir haben unsere Teamfähigkeit verbessert.“). Ratsam ist es, Reflexionsgespräche aufgrund mangelnder Konzentrationsfähigkeit nicht am Ende von langen Arbeitseinheiten zu führen, sondern anlassbezogen. SchülerInnen sehen Kompetenzgespräche oftmals eher kritisch, da sie das Wiedergeben von Gelerntem mit einer „klassischen“ Schulsituation verbinden. Seitens der Lehrperson bedarf es einer erhöhten Aufmerksamkeit gegenüber

Prädispositionen der SchülerInnen – neigen sie dazu, sich eher selbstkritisch zu sehen bzw. sich zu überschätzen?

Der Kompetenzbaum/die Kompetenzfigur

Kompetenzbäume und -figuren sind eine Möglichkeit, Gedanken und Ergebnisse zu visualisieren bzw. zu kartografieren und sie damit anschaulicher zu machen. Zuvor ist es wichtig, den Begriff der Kompetenz einzuführen.

Am Ende von Arbeitseinheiten können gemeinsam oder in Kleingruppen Kompetenzen (bzw. Aspekte von Kompetenzen) gesammelt werden. Für die Altersgruppe eignet sich besonders gut, drei Bereiche – Hand (Fertigkeiten), Kopf (Wissen) und Herz (Haltung) – zu unterscheiden. Dies kann mit entsprechender Farbgebung passieren oder aber man arbeitet überhaupt mit einer menschlichen Figur statt mit einem Baum. Im Projekt wurde mit dem Kompetenzbaum bzw. der Kompetenzfigur auf Gruppenebene gearbeitet, möglich ist jedoch auch die Gestaltung individueller Kompetenzbäume oder-figuren.

Die SchülerInnen können dabei Beobachtungen an sich selbst oder auch Beobachtungen an anderen zum Ausgangspunkt nehmen. Wird der Baum projektbegleitend eingesetzt, sehen alle Beteiligten, wie er sich mit jedem Projekttag weiter verdichtet.
Die Reflexion von Lernprozessen ist für die Altersstufe herausfordernd. Am leichtesten fallen den SchülerInnen die Ebenen Hand (Fertigkeiten) und Kopf (Wissen). ProjektbegleiterInnen sind oft versucht, über Suggestivfragen Kompetenzen aus den SchülerInnen „herauszukitzeln“.

12 Conclusio

In der Conclusio wollen wir zusammenfassend die folgenden drei Fragestellungen beantworten:

- Wo sind die Möglichkeiten und Grenzen partizipativer Forschung in Kunst und Kultur?
- Was funktioniert im Umgang mit Kunst und Kultur?
- Wie kann kulturelle Kompetenz als überfachlich-ästhetisches Kompetenzfeld im schulischen Kontext bearbeitet, definiert, reflektiert und bewertet werden?

Wo sind die Möglichkeiten und Grenzen partizipativer Forschung in Kunst und Kultur?
Unser methodischer Ansatz hat sich als experimentell, interessant und ergiebig, aber auch als herausfordernd herausgestellt. Die doppelte Zielsetzung partizipativer Forschung, soziale Wirklichkeit verstehen und verändern zu wollen (von Unger 2014), wurde in unserem Forschungsprojekt quasi um eine dritte Zielsetzung erweitert: die Lernfortschritte jeweils mitzureflektieren. Wir haben nicht (nur) Kultur beforscht, während wir uns mit ihr beschäftigt haben, sondern während der Beschäftigung mit Kultur uns selbst und andere beim Lernen beobachtet – ein ziemlich hoher Anspruch für so junge ForscherInnen. Als nachteilig hat sich zudem der Umstand erwiesen, dass die Fragestellung nicht gemeinsam mit den SchülerInnen ausgewählt worden war.

Während des Prozesses war es notwendig, den Grad der Mitbestimmung jeweils den Möglichkeiten der Mitwirkenden anzupassen. Um trotz der schwierigen Voraussetzungen viel Mitbestimmung zu ermöglichen, wurden Methodentrainings durchgeführt. Wer mitreden will, braucht schließlich die dafür notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten. Ganz insgesamt ist zu sagen, dass wesentlich mehr Anleitung notwendig war, als wir es uns zu Beginn vielleicht erhofft hätten. Und auch die KulturpartnerInnen waren unterschiedlich vertraut mit ergebnisoffenen, künstlerischen Forschungsprozessen.

Als sehr bereichernd hat sich nichtsdestotrotz die Beteiligung von unterschiedlichen Akteursgruppen erwiesen. Auch wenn es nur bedingt gelungen ist, bereits verfestigte Rollen – LehrerInnen als BeobachterInnen und KoordinatorInnen, KulturpartnerInnen als Anleitende und für Irritation Sorgende und SchülerInnen als Ausführende – zu durchbrechen, so war das gegenseitige voneinander Lernen doch einer der ganz großen Vorteile unseres Forschungsprojektes.

Partizipatives Forschen in Kunst und Kultur hat das Potential, fächerübergreifendes Lernen zu fördern. Ein Potential, das in unserem Forschungsprojekt zu wenig genutzt wurde.

Wünschenswert wäre, dass so ein Projekt in die Institutionen – also auch das Kollegium und die Leitungsebenen – hineingreift und dort dazu beiträgt, die Sicht auf Lernen oder Kunst- und Kulturvermittlung zu verändern. Ein Modul zur aktiven Beteiligung von weiteren Personen sollte deshalb für zukünftige Forschungsprojekte mitgeplant werden.

Es waren nicht zuletzt die ästhetischen Methoden, die die Besonderheit unserer Forschungsreise darstellten. Die Projektbeteiligten hatten die Möglichkeit, sich auf einen offenen künstlerischen Prozess einzulassen, ohne die Sicherheit zu haben, dass dieser am Ende zu einem zufriedenstellenden Ergebnis führt, sich ausprobieren zu dürfen, zu forschen statt ausschließlich nachzuvollziehen, sich auf dem Weg von künstlerischen Momenten berühren zu lassen und mit ganzem Körpereinsatz Antworten zu suchen.

Was funktioniert im Umgang mit Kunst und Kultur?

Für die Institution Schule fällt auf, dass sie selbst als eine Bildungseinrichtung über keinen explizit artikulierten Kunst- bzw. Kulturbetriff verfügt. Entsprechend unklar sind die Vorgaben, die sie den SchülerInnen als Grundlegung jeglicher Kunst- und Kulturerfahrung zu vermitteln vermag. Daraus resultierende mangelnde institutionelle Vorstellungen zur Vermittlung spezifisch kultureller Kompetenzen finden sich wieder in der tendenziellen Randständigkeit von Kunst und Kultur als wichtigem Teil schulischen Lernens.

In unserem Forschungsprojekt konnten wir zeigen, dass die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur wichtige Impulse geben kann, einen umfassenderen Lernbegriff an die Stelle eines engen Anspruchs kognitiver Wissensvermittlung zu setzen. In diesem Zusammenhang haben sich vor allem die performativen Settings, die den SchülerInnen ein Lernen mit ihrem ganzen Körper erlauben, als besonders ergiebig erwiesen. Dies kann als Einladung an das System Schule verstanden werden, performative Lernformen künftig stärker in das Unterrichtsangebot zu integrieren.

Im Laufe des Projektes zeigten sich eine Reihe von Evidenzen, dass Kunst und Kultur – insbesondere mit einem experimentellen, forschenden Zugang – den Selbstgestaltungswillen motivieren, der einen kreativen Umgang mit der jeweiligen Aufgabenstellung erlaubt. Dabei zeigten sich Entwicklungspotentiale bei den SchülerInnen, die bei qualifizierter Begleitung eine umfassendere Form der Selbst- und Weltwahrnehmung mit allen Sinnen ermöglicht, die im Rahmen des dominierenden Schulmodus mit seinen standarisierten Vorgaben nur zu gerne zu kurz kommt.

Geht es nach den Rückmeldungen der Beteiligten, dann bedarf es, um sich in der Schule adäquat mit Kunst und Kultur beschäftigen zu können, vor allem der Infragestellung des geltenden Zeitregimes, flexibler Raumverhältnisse und eines gerüttelten Maßes an Humor. Vor

allem aber ist es die lustvolle, den Spaß am Lernen einschließende Haltung, die einen produktiven Umgang mit Fehlern erlaubt, die zum Teil völlig neue Lernpotentiale erschließt.

Dem Umgang mit Kunst und Kultur wohnt ganz grundsätzlich ein Moment der Verunsicherung und der Unvorhersehbarkeit inne. Als solcher stellt er – wie ein/e teilnehmende/r KünstlerIn meinte – eine Provokation traditioneller schulischer Unterrichtsformen dar, die auf Befunde wie „so ist es richtig, so gehört es“ angewiesen sind.

Das soll nicht als Argument wachsender Beliebigkeit interpretiert werden, vielmehr als ein Motiv für die Durchsetzung des Unterrichtsprinzips „Forschendes Lernen“. Gerade dort, wo sich eine zeitgenössische Interpretation künstlerischer Arbeit zunehmend als Form der Forschung als Reflexion ästhetischer Praxen durchzusetzen beginnt, ergeben sich ganz neue Koalitionen schulischer und künstlerisch-kultureller Ziele.

In Bezug auf Kunst- und Kultureinrichtungen lässt sich konstatieren, dass es den einen „richtigen“ Vermittlungszugang nicht gibt. Er ist wesentlich abhängig von der „Voraussetzungsbedürfigkeit“ der jeweils verhandelten Kunstform, aber auch von der Tradition (vor allem in Bezug auf ihre gesellschaftliche Verortung und damit vorrangige Zielgruppe), in der die jeweilige Einrichtung steht. Entsprechend haben wir im Lauf des Projektes kein einheitliches Rezept im pädagogischen Umgang mit Kunst und Kultur gefunden.

Sehr wohl aber kam es zu nachhaltigen Infragestellungen gängiger Klischees, wonach Schule für Regel und Ordnung und Kunst- bzw. Kultureinrichtung für Chaos und Unordnung stünde. Vielmehr zeigte sich eine Reihe von spezifischen institutionellen Ordnungsprinzipien wie Motiv, Wiederholung, Dramaturgie oder Inszenierung, die den unabdingbaren Rahmen für jede Art kreativer bzw. künstlerischer Leistungen abgeben.

Vor allem für diejenigen SchülerInnen, die bislang überhaupt keine Erfahrungen mit den Einrichtungen hatten, war es daher besonders wichtig, sich wohldosiert mit der ihnen neuen künstlerischen Umgebung vertraut zu machen und die dahinter liegenden Routinen zu erkennen. Das Gelingen hat einmal mehr mit erhöhtem Zeitaufwand, wohl aber auch mit entsprechender Empathiefähigkeit der VertreterInnen der Einrichtungen und KünstlerInnen zu tun.

Dies vorausgesetzt haben sich die Kunst- und Kultureinrichtungen insgesamt als attraktive außerschulische Lernorte erwiesen. Im Unterschied zu den bewährten schulischen Gehäusen bieten sie als Architekturen nicht nur eine Fülle neuer visueller Anregungen, sie stehen auch für einen anderen Umgang miteinander, der ein traditionelles schulisches Rollenverhalten in Frage stellt und so Qualitäten einzelner SchülerInnen zum Vorschein bringt, die ansonsten

unentdeckt geblieben wären. Allerdings soll an dieser Stelle auch nicht verschwiegen werden, dass in Kultureinrichtungen häufig strenge Regeln vorherrschen und diese teils wesentlich hierarchischer strukturiert sind als Schulen.

Als Erfolgsfaktor hat sich die aktive Einbeziehung von KünstlerInnen bewährt. So ungewohnt und befremdlich sich da oder dort der unmittelbare Umgang erwiesen hat, so waren es doch sie, die mit ihrem persönlichen Tun eine Identifikation der SchülerInnen mit der ansonsten höchst abstrakten Sache der Kunst und Kultur erlaubt haben, um sie so zu eigenem künstlerisch-kreativem Tun zu verführen.

Wie kann kulturelle Kompetenz als überfachlich-ästhetisches Kompetenzfeld im schulischen Kontext bearbeitet, definiert, reflektiert und bewertet werden?
Das Projekt zeichnet sich dadurch aus, dass die Involvierten – neben den SchülerInnen auch die LehrerInnen und KünstlerInnen/KulturpartnerInnen – über einen partizipativen Prozess an der Entwicklung von Modellen und Verfahren des kulturellen Kompetenzerwerbs mitwirkten.

In der Analyse verdeutlichte sich, dass eine spezifische Kulturkompetenz beschrieben werden kann. Unter diese subsumieren wir Kompetenzaspekte, die einem differenztheoretischen Kulturbegriff („Den Kunst und Kulturbetrieb kennenlernen“) und einem bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff („Mit Mehrdeutigkeit umgehen“ und „Sich mit gesellschaftlichen Themen auseinandersetzen“) zugeordnet werden können.

Demgegenüber stellt sich Kulturelle Kompetenz anhand unserer Beobachtungen und Analysen als ganzheitliche Kompetenz dar, die fünf unterschiedliche Kompetenzdimensionen, die über das Lernen in, mit und durch Kunst und Kultur gefördert werden können, umfasst.

1. Selbstkompetenzen:
    a. Interesse und Motivation entwickeln
    b. Ausprobieren dürfen
    c. Selbstbewusstsein entwickeln
    d. Improvisieren können
    e. Erfahrungen auf das eigene Leben übertragen
2. Sozialkompetenzen:
    a. Im Team arbeiten
    b. Diskussions- und Kritikfähigkeit ausbauen
    c. Einander zuhören und einander bestärken
    d. Verantwortung übernehmen
    e. Präsentieren üben

3. Methodenkompetenzen:
    a. Beobachtungsfähigkeit erweitern
    b. Reflexionsfähigkeit ausbauen
    c. Experimentelles Arbeiten einüben
    d. Nicht-sprachliche Lern- und Ausdrucksformen entdecken
    e. Strukturiertes Arbeiten lernen
4. Künstlerisch-ästhetische Kompetenzen:
    a. Künstlerische Techniken kennenlernen
    b. Kreativität ausleben und stärken
    c. Körper- und Rhythmusgefühl entwickeln
    d. Auf einer emotionalen Ebene berührt werden
5. Kulturkompetenzen:
    a. Den Kunst- und Kulturbetrieb kennenlernen
    b. Mit Mehrdeutigkeit umgehen
    c. Sich mit gesellschaftlichen Themen auseinandersetzen

Die von uns gefundenen Aspekte sind keineswegs trennscharf. Es handelt sich auch nicht um eine vollständige Liste aller Kompetenzaspekte, die in der Beschäftigung mit Kunst und Kultur entwickelt werden können. Dazu sind die Projekte und die Erfahrungen zu individuell. In anderen Projekten zeigen sich je nach Zielsetzung und Inhalten möglicherweise andere Dimensionen. Daher empfehlen wir Personen, die sich in kunst- und kulturgeleiteten Lernsettings mit dem Thema Kompetenzentwicklung auseinandersetzen, offen zu sein für andere, möglicherweise komplementäre oder gegensätzliche Beobachtungen auf Ebene ihrer SchülerInnen.

Die Tätigkeit in unserem Projekt wurde nicht beurteilt, nichtsdestotrotz haben wir mit verschiedenen Methoden der Dokumentation und Bewertung individueller und kollektiver Lernschritte experimentiert: Von Forscherbüchern über Kompetenzfotos und -chöre bis zu Kompetenzgesprächen und -bäumen. Jede der eingesetzten Methoden hat ihre spezifischen Stärken und Schwächen. Deutlich aber wurde, dass Bewertung von Lernen in, mit und durch Kultur in einem kommunikativen Prozess passieren sollte. Die teils sehr individuellen Erfahrungen lassen sich nur bedingt in vorgefertigte Raster pressen. In der Beschäftigung mit Kunst und Kultur können vielerlei Kompetenzen erworben werden. Diese lassen sich – auch auf kreative Weise – zwar sichtbar machen, eine Standardisierung ist auf Basis unserer Erfahrungen aber nicht zu empfehlen.

Erfahrung will geteilt und diskutiert werden

Dieser Bericht fasst die Ergebnisse eines sehr komplexen und vielfältigen Projekts zusammen. Die Ansichten zum Thema „Kompetenzen“ gerade in Verbindung mit Kunst und Kultur sind bei

den Projektbeteiligten nach wie vor sehr geteilt. Wichtig war uns als ProjektinitiatorInnen, mit diesem Projekt eine aktive Haltung gegenüber dem Thema einzunehmen bzw. das, was wir als Stärken des kunst- und kulturgeleiteten forschenden Lernens wahrnehmen, für das Thema Kompetenzentwicklung und -darstellung möglichst fruchtbar zu machen und darin neue Wege zu versuchen. Unserer Beobachtung nach erfolgt der bisherige Diskurs vordergründig nutzenorientiert und mit dem Ziel der Standardisierung. Unser Anliegen war, es einen Beitrag zur Verbreiterung dieses Diskurses zu leisten und zu zeigen, dass Lernen in, mit und durch Kunst und Kultur vielleicht schwer standardisierbar, nichtsdestotrotz darstellbar ist.

Wir haben bereits im Projektprozess eine Reihe von Gelegenheiten genutzt, um die Beobachtungen und Ergebnisse mit Interessierten zu teilen, etwa in der LehrerInnenaus- und -fortbildung oder im Rahmen von wissenschaftlichen Konferenzen. Wir sind bestrebt und interessiert, diese Kommunikation in Richtung Praxis und Wissenschaft auch nach Projektende aufrecht zu erhalten bzw. auszuweiten und freuen uns über Reaktionen auf unseren Bericht und Gelegenheiten für einen weiteren Austausch zum Thema Lernen in, mit und durch Kunst und Kultur.

Abbildung 38: Reinszenierung von Da Vincis „Letztem Abendmahl“ im MMKK

13 Literatur

Arbeitsgruppe Kompetenzen 12. (13.) Schulstufe und Standardisierte Kompetenzorientierte Reifeprüfung (2012): Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Musikerziehung. Kompetenzmodell. Richtitlinien und Beispiele für Themenbereiche und Aufgabenstellungen. Wien: bm:ukk. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22409/reifepruefung_ahs_lfme.pdf

Bachmann-Medick, Doris (2014): Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Baecker, Dirk (2011): Wozu Kultur? Berlin: Kulturverlag Kadmos.

Bamford, Anne (2009): The Wow Factor. Global research compendium on the impact oft he arts in education. Münster: Waxmann.

Bamford, Anne; Wimmer, Michael (2014): Short Analytical Report 11 – Key Competence on Cultural Awareness and Expression.

Bergold, Jarg; Thomas, Stefan (2012): Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung [110 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 13(1), Art. 30, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1201302

Bishop, Claire (2012): Artificial Hells : participatory art and the politics of spectatorship. Band 1. London.

Blumer, Herbert (1954): What is wrong with social theory?American Sociological Review, 18, 3-10.

Böhme, Hartmut (1996): Vom Cultus zur Kultur(wissenschaft). Zur historischen Semantik des Kulturbegriffs. In: Glaser, Renate; Luserke, Matthias (Hg.): Literaturwissenschaft – Kulturwissenschaft. Positionen, Themen,Perspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 46 -68.

Bohnsack, Ralf (2003): Gruppendiskussion. In: Flick et al. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 369-384.

Bourdieu, Pierre (1999): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfunrt a.M.: Suhrkamp.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2011): Bildnerische Erziehung. Bildnerisches Gestalten und Werkerziehung. Leitfaden zu den drei Säulen der standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung an AHS, http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21788/reifepruefung_ahs_lfbe.pdf

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (2006): Der Kompetenznachweis Kultur. Ein Nachweis von Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung. 3. Auflage. 2006. Remscheid.

Burger, Rudolf (1983): Arbeit ist (nicht) genug. In: Hoffmann, Hilmar; Becker, Jurek (Hg.): Kultur-Zerstörung. 10. Römerberggespräche in Frankfurt am Main/Königstein/Ts: Athenäum- Verlag, S. 147-165.

Burkart, Günter; Runkel, Gunter; Luhmann, Niklas (2004): Luhmann und die Kulturtheorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Castells, Manuel (2006): The Theory of The Network Society, Great Britain by MPG Books Ltd, Bodmin, Cornwall.

Chisholm, Lynne (2008): Das Lernkontinuum und Kompetenzorientierung: neue Schnittmengen zwischen der allgemeinen und der beruflichen Bildung. In: Gramlinger, Franz; Schlögl, Peter; Stock, Michaela (Hg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Österreich. Oder: Wer „macht“ die berufliche Bildung in AT? Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. http://www.bwpat.de/ATspezial/chisholm_atspezial.pdf

Conrad, Diane (2015): Participatory Arts-Based Educational Research: Applied Theatre Research with Youth. In: Schonmann, Schifra (Hg.): International Yearbook for Research in Arts Education. The Wisdom of the Many – Key Issues in Arts Education. Volume 3. Münster/New York: Waxmann, S. 515-520.

Council of the European Union (2011): Council conclusions on cultural and creative competences and the role in building intellectual capital of Europe http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/126401.pdf

Csikszentmihalyi, Mihaly (1990): Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York: Harper & Row.

Czejkowska, Agnieszka/Sorge, Marianne (2011): Ob es uns gefällt oder nicht. Kulturelle Bildung und drittmittelbasierte Forschung. In: Art Education Research, Dezember 2011, Jg. 2 (4). http://iae-journal.zhdk.ch/files/2012/02/eJournal-AER-no4_Czejkowska.pdf

Daniel, Ute (1993): 'Kultur' und 'Gesellschaft': Überlegungen zum Gegenstandsbereich der Sozialgeschichte. In: Geschichte und Gesellschaft 19 (1993), S. 69-99.

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2012): Kultur.Forscher! konkret. Ästhetische Forschung in der Schule –Einblicke in die Praxis. Nr.1/2012. http://www.kultur-forscher.de/fileadmin/system/dokumente/Relaunch_2012/Kultur.Forscher-Praxis/Praxiseinblicke/Praxiseinblick01_Kaiserplatz_WEB.pdf

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hg. 2010): Kultur.Forscher! Kinder & Jugendliche auf Entdeckungsreise. Berlin.

Durkheim, Émile; Luhmann Niklas (1996) (Vorwort): Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. 2. Auflage. Frankfurt: Suhrkamp.

Eder, Ferdinand; Hofmann, Franz (2012): Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In: Bruneforth, Michael; Herzog-Punzenberger, Barbara; Lassnigg, Lorenz (Hg. 2012): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2, S. 71-109.

Eger, Nana (2014): Arts Education. Zur Qualität künstlerischer Angebote an Schulen – ein internationaler Vergleich. Bochum/Freiburg: Projekt Verlag.

Ermert, Karl (2009): Was ist kulturelle Bildung?, Bundeszentrale für politische Bildung, Dossier Kulturelle Bildung. http://www.bpb.de/themen/JUB24B,0,0,Was_ist_kulturelle_Bildung.html

Europäische Gemeinschaften (2007): Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen. Ein Europäischer Refernzrahmen. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_de.pdf

Fachinspektorinnen und Fachinspektoren für Musikerziehung (2011) (Hg.): Kompetenzen in Musik am Ende der 8. Schulstufe. Wien: bm:ukk.

Fink, Tobias; Hill, Burkhard et al. (2012): Begrifflich, empirisch, künstlerisch: Forschung im Feld der Kulturellen Bildung. In: Fink, Tobias et al. (Hg. 2012): Die Kunst, über kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze. München: kopaed, S. 9-19.

Fricke, Werner (2006): Evaluation zwischen Bewertung und Beratung: die Rolle des critical friend, http://www.evaluation-equal.de/workshops/Eisenach/Vortrag%20W%20Fricke%20critical%20friend%20Eisenach%203%207%2006.pdf

Geuen, Heinz; Orgass, Stefan (2007): Partizipation – Relevanz – Kontinuität. Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musikdidaktischer Perspektive. Aachen.

Hoffmann, Hilmar (1986): Kultur für morgen. Ein Beitrag zur Lösung der Zukunftsprobleme. Frankfurt a.M.: Fischer.

IFES (2007). Kultur-Monitoring Bevölkerungsbefragung. Studienbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien: IFES.

Jank, Werner; Schmidt-Oberländer, Gero (2008): Aufbauender Musikunterricht. Grundlagen – Konzeption – Praxis. In: Bäßler, Hans; Nimczik, Ortwin (Hg.): Stimme(n). Kongressbericht 26. Bundesschulmusikwoche Würzburg 2006. Mainz: Schott, S. 335–351.

Jank, Werner; Schmidt-Oberländer, Gero (2010): Music Step by Step. Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I. Esslingen usw.: Helbling.

Kammler, Christian (2012): Auf dem Weg in die Schule der Zukunft: Forschendes Lernen in Kunst und Kultur. In: Leuschner, Christina; Knoke, Andreas (Hg.): Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule. München: kopaed, S. 13-15.

Kämpf-Jansen, Helga (2006): Ästhetische Forschung – Fünfzehn Thesen zur Diskussion. In: Blohm, Manfred et al. (Hg.): Über Ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen. München: kopaed.

Keuchel, Susanne (2014): Quo vadis Jugend-Kulturvermittlung? Aktuelle Ergebnisse aus der Reihe „Jugend-KulturBarometer". http://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-interessen-14-bis-24-jaehrigen-quo-vadis-nachhaltige-kulturvermittlung-aktuelle

Keuchel, Susanne; Wiesand, Andreas (2009): Das 1. Jugend-KulturBarometer "Zwischen Eminem und Picasso ...". Bonn: ARCult Media.

King, Jean (2011): Cultivating Participatory Evaluation for Survival in a World of Centralized Accountability. Präsentation bei der 14. Jahrestagung der DeGEval. Linz. http://www.degeval.de/images/stories/Jahrestagungen/Linz_2011/Dokumentation/Cultivating_Participatory_Evaluation_PPT_9-9-11.ppt

Koch, Katharina (2012): Embodiment und die Prinzipien des Lernens: die Montessori Methode in einem neuen Gewand? Masterarbeit, Universität Wien.

Kommission der europäischen Gemeinschaften (2005): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_de.pdf

Krautz, Jochen (2015): Kompetenzen machen unmündig. Eine zusammenfassende Kritik zuhanden der demokratischen Öffentlichkeit. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hg.): Streitschriften zur Bildung, Heft 1. Berlin. http://www.gew-berlin.de/public/media/20150622_streit1-kompetenzen.pdf

Kurt, Roland (2008): Komposition und Improvisation als Grundbegriffe einer allgemeinen Handlungstheorie. In: Kurt, Roland; Näumann, Klaus (Hrsg.): Menschliches Handeln als Improvisation. Sozial- und Kulturwissenschaftliche Perspektiven. Bielefeld: Transcript, S. 17-46.

Mokre, Monika; Zembylas, Tasos (2003): Sein oder Nichtsein – Vielfalts- und Partizipationsförderung als Leitziel einer künftigen Kulturpolitik In Kurswechsel. Zeitschrift für gesellschafts-, wirtschaftspolitische Alternativen Heft 4/2003, S. 47-61.

Nagel, Tanja; Wimmer, Michael (2015): Unternehmen Kultur. Auf dem Weg zu neuen Partnerschaften zwischen Industrieunternehmen, Bildung und Kultur. Wien: EDUCULT. http://educult.at/wp-content/uploads/2014/02/EDUCULT_UnternehmenKultur_Abschlussbericht_ENDVERSION.pdf

Nagel, Tanja (2014): Was|wir|lernen – ohne es zu merken – Das Potenzial von forschendem Lernen in Kunst und Kultur für Schulentwicklung am Beispiel von „Kultur.Forscher!". In: Journal für Schulentwicklung 3/2014. 18. Jahrgang, S. 21-25.

Nagel, Tanja; Schad, Anke (2012): Chancen und Herausforderungen partizipativer Forschungsmethoden in der Kulturellen Bildung am Beispiel von EDUCULT-Forschungsprojekten. In: Fink, Tobias et al. (Hg. 2012): Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. Theorie und Forschungsansätze. München: kopaed, S. 295-340.

Nagel, Tanja; Schad, Anke; Wimmer, Michael/EDUCULT (2012): Wahrnehmung und Nutzung kultureller Angebote durch Schüler/innen. In Eder, Ferdinand (Hg.) PISA 2009 Zusatzanalysen. Münster.

Nagel, Tanja; Schad, Anke; Wimmer, Michael/EDUCULT (2011): Programmevaluation Kultur.Forscher! Kinder und Jugendliche auf Entdeckungsreise. Endbericht, Wien: EDUCULT. http://www.kultur-forscher.de/fileadmin/system/dokumente/pdf/KuFo-Abschlussbericht2011_lang_final.pdf

Nagel, Tanja; Spatt, Maria; Wimmer, Michael/EDCULT (2010): Zwischenevaluation Macht|schule|theater. Wien. http://www.machtschuletheater.at/wp-content/uploads/EDUCULT_Evaluation_MachtSchuleTheater_final.pdf

Negt, Oskar (1996): Was ist das: Kultur? Vortrag an der Universität Bremen. http://www.epb.uni-hamburg.de/erzwiss/lohmann/Lehre/Wint2-3/negt1996.htm

Neubert, Stefan (2006): John Dewey. In: Dollinger, Bernhard (Hg.): Klassiker der Pädagogik: die Bildung der modernen Gesellschaft. Wiesbaden: Springer.

Niermann, Franz; Malmberg, Isolde (2009): Bildungsstandards - Kompetenzen - Lernergebnisse. Lässt sich musikalische Bildung normieren? In Musikerziehung Okt./Nov./Dez. 2009, S. 15-19.

OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf

Popper, Vera; Kollmayer, Marlene (2012): Evaluationsbericht zur Nachhaltigkeit von p[art]. Partnerschaften zwischen Schulen und Kultureinrichtungen (2009 - 2011). http://www.kulturkontakt.or.at/images/stories/medialibrary/Kulturkontakt/Kulturvermittlung/Schul_und_Jugendprojekte/part2012_14/evaluationsbericht_part_2012.pdf

Rauterberg, Hanno (2015): Die Kunst und das gute Leben: Über die Ethik der Ästhetik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Reason, Peter (2005): Living as Part of the Whole: the implications of participation for curriculum and pedagogy. Journal of Curriculum and Pedagogy, 2 (2), S. 35–41.

Reckwitz, Andreas (2004): Die Kontingenzperspektive der 'Kultur'. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, Friedrich; Rüsen, Jörn (Hg.): Handbuch Kulturwissenschaften. Band 3: Themen und Tendenzen, Stuttgart/Weimar, S. 1-20.

Richter, Christoph (2011): Rezension zu Jank, Werner; Schmidt-Oberländer, Gero (2010). Music Step by Step. Aufbauender Musikunterricht in der Sekundarstufe I. Komponenten des Lehrgangs, Lehrerhandbuch. Rum/Innsbruck.

Richter, Ulrike; Mahl, Franciska (2009): Bericht über die Evaluation des kompetenznachweis Kultur. in: Timmerberg, Vera; Schorn, Brigitte (2009): Neue Wege der Anerkennung von Kompetenzen in der Kulturellen Bildung. Der Kompetenznachweis Kultur in Theorie und Praxis. München: kopaed, S. 107-226.

Rolle, Christian (2008): Musikalische Bildung durch Kompetenzerwerb? Überlegungen im Anschluss an den Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“. In Vogt; Jürgen; Flämig, Matthias; Niessen, Anne; Rolle, Christian (Hg.) Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, S. 42-59.

Schad, Anke; Wimmer, Michael (2009): Kunst, Kultur und Bildung: Kulturelle Bildung als Herausforderung an das Schulwesen. Ansätze, Erfahrungen und Entwicklungsmöglichkeiten. In: bifie (Hg.): Nationaler Bildungbericht Österreich 2009 Band II . Wien, S. 183-202.

Schmidt, Siegfried (2012): Kulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung. Schriftenreihe Kulturelle Bildung vol. 30, München: Kopaed, S. 142-144.

Seydel, Fritz (2007): Was kann der Kunstunterricht zur Kompetenzentwicklung beitragen? In Ders. Kompetenzfach Kunst. BDK-Mitteilungen, 2/2007 , S. 6-10.

Smith, Keri (2011): Wie man sich die Welt erlebt. Das ~~Kunst~~Alltagsmuseum zum Mitnehmen. München: Kunstmann.

Stöger, Christine (2008): „Wag the dog“ – das Lernen im Dienste der Leistungsbewertung? In Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hg.). Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008, S. 15-31.

Timmerberg, Vera; Schorn, Brigitte (2009): Neue Wege der Anerkennung von Kompetenzen in der Kulturellen Bildung. Der Kompetenznachweis Kultur in Theorie und Praxis. München: kopaed.

UNESCO (2001): Universal Declaration on Cultural Diversity. Paris: UNESCO, http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf

van Heusden, Barend (2014): Was wir von Kunst- und Kulturerziehung lernen. In: Westphal, Kristin et. al. (Hg.): Räume Kultureller Bildung. Nationale und transnationale Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz, S. 58-75.

von Unger, Hella (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

Wang, Caroline; Burris, Mary Ann (1997): Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. In: Health Educ Behav June 1997 24, S. 369-387.

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz, S. 17-31.

Wenzlik, Alexander (2012): Schlüsselkompetenzen in der Kulturellen Bildung. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hg.)Handbuch Kulturelle Bildung. Schriftenreihe Kulturelle Bildung vol. 30, München, S. 146-150.

Westphal, Kristin; Stadler-Altmann, Ulrike; Schittler, Susanne; Lohfeld, Wiebke (Hg. 2014): Räume Kultureller Bildung. Nationale und transnationale Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz.

Wild, Markus; Hufendieck, Rebekka (2013): Philosophie der Verkörperung: Grundlagentexte zu einer aktuellen Debatte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Williams, Raymond (1985): Keywords. A vocabulary of culture and soviety. New York: Oxford University Press.

Wimmer, Michael; Nagel, Tanja (2011): „Sich über kluge Fragen freuen, statt über Antworten“. Mitbestimmung und selbstständiges Arbeiten am Beispiel „Kultur.Forscher!“ In: Newsletter Kultur macht Schule, Juli 2011.

Wimmer, Michael (2011): Kultur und Demokratie. Eine systematische Darstellung von Kulturpolitik in Östereich. Innsbruck: Studienverlag.

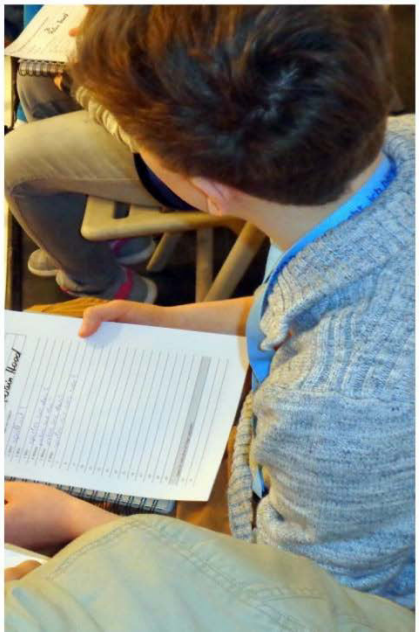
Wright, Michael; von Unger, Hella; Block, Martina (2010): Partizipation der Zielgruppe in der Gesundheitsförderung und Prävention. In: Wright, Michael (Hg.): Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention. Bern: Huber, S. 35-52.

14 Anhang

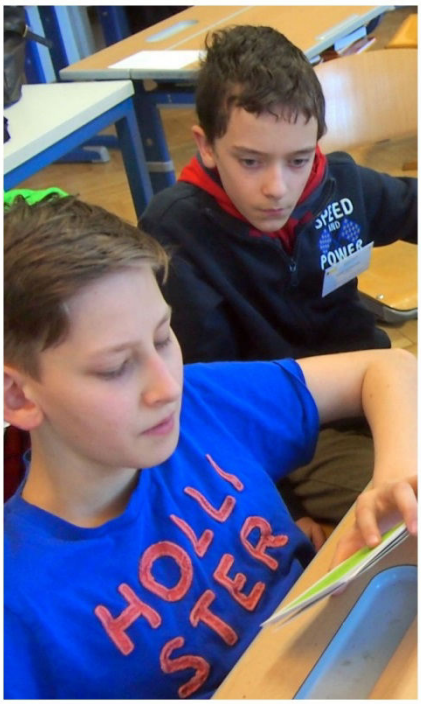
14.1 Methodensammlung

Im Folgenden werden einige Forschungsmethoden, die wir in unserem Prozess ausprobiert haben, vorgestellt und hinsichtlich ihrer Durchführbarkeit diskutiert.

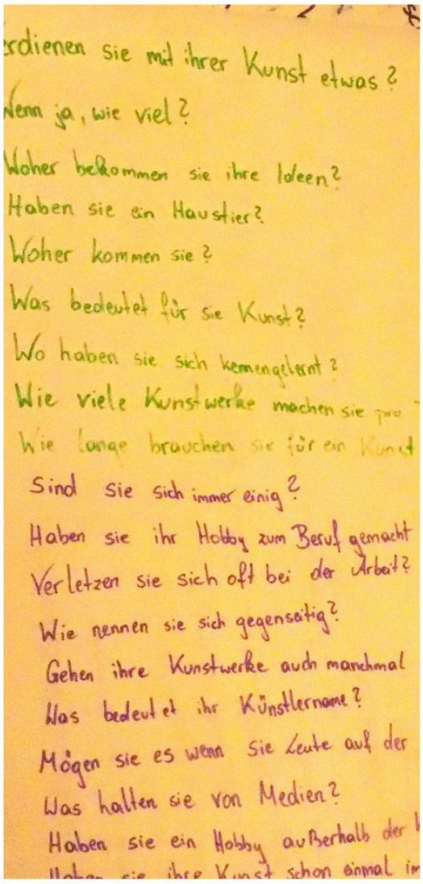
100 Fragen an …	
Ziel	Um die Ecke denken lernen Fragen stellen lernen
Beschreibung	Die SchülerInnen sollen in Kleingruppen an einen Gegenstand, ein Bild oder ein Theaterstück 100 Fragen richten. Dabei ist die Anzahl absichtlich so hoch gewählt, damit die SchülerInnen gezwungen sind, um die Ecke zu denken und über das Offensichtliche hinauszugehen. Ein gewisser Zeitdruck sollte aufgebaut werden, damit die SchülerInnen möglichst schnell und spontan arbeiten müssen. Bei einem Bild oder Gegenstand sollten nicht mehr als 20 min. Zeit sein, bei einem Theaterstück ist die Aufgabe von der Dauer des Theaterstücks abhängig. Ausgehend von den gesammelten Fragen können Ideen für Forschungsprojekte oder Aktivitäten entwickelt werden.
Dauer	Je nach Setting zwischen 20 und 60 min.
Vorteile	Die Aufgabe lässt sich in jeder Kultureinrichtung durchführen. Es findet sich immer ein Gegenstand, an den Fragen gestellt werden können.
Material	Forscherbuch oder Arbeitsblatt, Stift
Tipps	Bei jungen SchülerInnen kann auch mal ein Hinweis zwischendurch hilfreich sein, der sie auf neue Wege führt, wenn sie mal stecken bleiben. Ebenfalls eine Unterstützung kann sein, auf dem Aufgabenblatt ein paar Fragenanfänge zu notieren, um den Beginn zu erleichtern: Wo? Wie? Wer? Wozu? Was? …
Weiterführende Literatur	Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2012): Kultur.Forscher! konkret. Ästhetische Forschung in der Schule –Einblicke in die Praxis. Nr. 1/2012.



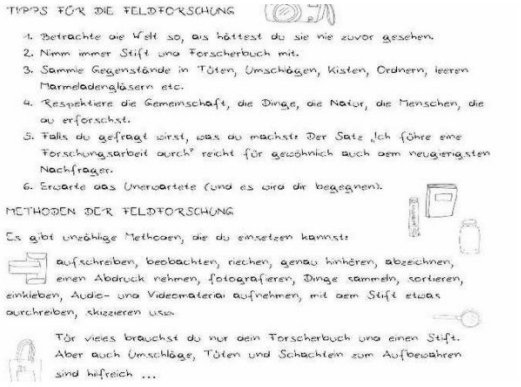
Fragen-Quiz	
Ziel	Fragen stellen lernen Sensibilisieren für unterschiedliche Arten von Fragen
Beschreibung	Es gibt Fragen, die sich besser, und solche, die sich weniger gut zum Forschen eignen. Gerade bei Interviews muss man darauf achten, wie man Fragen stellt. Das Fragen-Quiz besteht aus Kärtchen, auf denen Beispielfragen stehen. Die Aufgabe besteht darin, dass die SchülerInnen diskutieren sollen, ob sich die Frage zum Forschen und für Interviews eignet. Auf der Rückseite steht dann eine Erklärung, die sie mit ihrer Diskussion vergleichen können. Beispielsweise, dass sich die Frage gut eignet, weil der Befragte hier was erzählen kann. Oder dass die Frage schon zu viel vorwegnimmt, was den Antwortenden zu sehr einschränkt (z.B. Suggestivfragen).
Dauer	Ca. 15 min.
Vorteile	Die SchülerInnen können die Aufgabe in Kleingruppen selbständig üben. In unserem Projekt wurde die Aufgabe in einen Stationenbetrieb aufgenommen. Genauso gut aber kann das Quiz in der Großgruppe durchgeführt werden. Letzteres bietet sich v.a. bei SchülerInnen an, die etwas mehr Hilfestellung brauchen.
Herausforderungen	Manchen SchülerInnen fällt es schwer, Erklärungen dafür zu finden, weshalb sich manche Fragen besser als andere eignen. Hilfreich ist es deshalb, wenn erwachsene ForscherInnen zumindest teilweise dabei sind, um den Prozess zu unterstützen.
Material	Vorbereitete Quiz-Kärtchen, Anleitung
Tipps	Das Fragen-Quiz kann im Anschluss an die Methode „100 Fragen an …“ durchgeführt werden. Somit wird nach dem spontanen Fragensammeln eine Reflexionsebene eingezogen.



Fragen sammeln im Weltcafé	
Ziel	Fragen sammeln und formulieren Vorbereitung eines Interviewleitfadens
Beschreibung	Das Weltcafé eignet sich zur Diskussion von vielen Fragestellungen. In unserem Projekt haben wir die Methode zum Sammeln von Fragen für ein Künstlergespräch genutzt: An drei Tischen wurden Fragen zu den KünstlerInnen (Tisch 1), zum Werk (Tisch 2) und zu Sonstigem (Tisch 3) gesucht. Eine „Verantwortliche“ blieb jeweils beim Tisch und sorgte für die Kontinuität. Die anderen SchülerInnen wechselten nach jeweils ca. 10 Minuten den Tisch, um zum nächsten „Fragenpool“ überzugehen. Auf diese Weise entstand eine große Sammlung an Fragen, die im nächsten Schritt dann die Basis für die Erstellung eines Interviewleitfadens bildeten.
Dauer	45-60 min. inkl. Vorbereitung
Vorteile	In Kleingruppen können die SchülerInnen selbständig Fragen sammeln. Ein/e Person kann sich dabei in der Moderation erproben.
Herausforderungen	Die Sammlung/Dokumentation der erarbeiteten Informationen bzw. Fragen muss von Anfang an mitgeplant werden.
Material	Tische und Stühle, Papier und Stifte
Tipps	Wenn eine Kaffeehaus-Atmosphäre kreiert wird, gelingt das Weltcafé oft besonders gut.
Weiterführende Literatur	http://www.partizipation.at/worldcafe.html



Alltagsforschung	
Ziel	Einüben der Forschungshaltung Wahrnehmungsschulung Ausprobieren einer neuen Methode (beobachten, sammeln, befragen …) Evtl. Gestalten einer Ausstellung
Beschreibung	Forschen heißt beobachten, genau hinschauen, in Details Spannendes erkennen. Auch unser Alltag, unsere Umgebung bietet dafür viele Möglichkeiten. Zum Ende einer Arbeitssitzung ziehen sich die SchülerInnen allein oder zu zweit einen Forschungsauftrag, den es bis zum nächsten Treffen zu erfüllen gilt. Einige Beispiele für Forschungsaufträge (s. Smith 2011): • Schriften sammeln (abfotografieren, abzeichnen …) • Der tägliche Weg – Gegenstände vom Gehsteig einsammeln • PassantInnenbefragung – eine einfache Umfrage gestalten • Die Welt der Farben – Gegenstände in einer Farbe suchen • NahrungsforscherIn – Aufzeichnung aller Lebensmittel, die man an einem Tag zu sich nimmt (Zeichnung, Collage …) Die Ergebnisse können dann in einer gemeinsamen Ausstellung präsentiert werden. Dafür muss beim nächsten Projekttag Zeit eingeplant werden.
Dauer	Ein paar Tage oder Wochen in der Freizeit, sollte nebenher klappen!
Vorteile	Mit dieser Methode wird die Forschung in den Alltag geholt und bleibt nicht ausschließlich auf die Projekttage beschränkt.
Herausforderungen	Wenn sehr viel Zeit zwischen Beginn und Ausstellung liegt, sollten die Forschungsaufträge in der Schule noch mal thematisiert werden.
Material	Forscherbuch, Stift, evtl. Behältnisse, Forschungsaufträge, Tipps für die Feldforschung
Tipps	Den ForscherInnen Tipps für die Feldforschung mitgeben!
Weiterführende Literatur	Smith, Keri (2011): Wie man sich die Welt erlebt. Das ~~Kunst~~Alltagsmuseum zum Mitnehmen. München: Kunstmann.



TIPPS FÜR DIE FELDFORSCHUNG

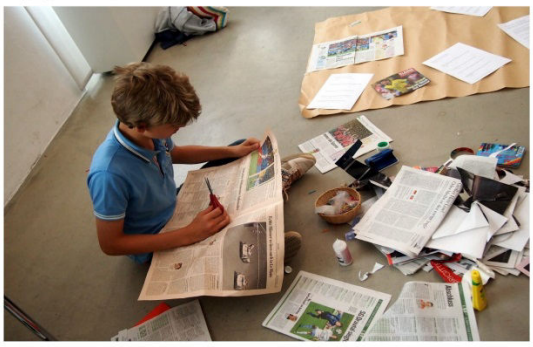
1. Betrachte die Welt so, als hättest du sie nie zuvor gesehen.
2. Nimm immer Stift und Forscherbuch mit.
3. Sammle Gegenstände in Tüten, Umschlägen, Kisten, Ordnern, leeren Marmeladengläsern etc.
4. Respektiere die Gemeinschaft, die Dinge, die Natur, die Menschen, die du erforschst.
5. Falls du gefragt wirst, was du machst Der Satz ‚Ich führe eine Forschungsarbeit durch' reicht für gewöhnlich auch dem neugierigsten Nachfrager.
6. Erwarte das Unerwartete (und es wird dir begegnen).

METHODEN DER FELDFORSCHUNG

Es gibt unzählige Methoden, die du einsetzen kannst:

aufschreiben, beobachten, riechen, genau hinhören, abzeichnen, einen Abdruck nehmen, fotografieren, Dinge sammeln, sortieren, einkleben, Audio- und Videomaterial aufnehmen, mit dem Stift etwas durchreiben, skizzieren usw.

Für vieles brauchst du nur dein Forscherbuch und einen Stift. Aber auch Umschläge, Tüten und Schachteln zum Aufbewahren sind hilfreich …



Stimmungsbild Kunst und Kultur	
Ziel	Kennenlernen und Warm-up Einführung in quantitative Befragungen
Beschreibung	Die gesamte Forschergruppe beantwortet gemeinsam im Raum Fragen rund um Kunst und Kultur. Die Übung funktioniert sowohl mit Ja-/Nein-Antworten als auch mit Skalen (z.B. trifft sehr zu, trifft eher zu, trifft eher nicht zu, grifft gar nicht zu). Ecken im Raum stehen für die Antwortmöglichkeiten. Eine Frage wird vorgelesen und die Beteiligten wandern an den entsprechenden Ort mit der Antwort. Die Beteiligten kommen also auch in Bewegung. Beispielfragen, die wir im Projekt verwendet haben: • Magst du klassische Musik? • Hast du schon mal bei einem Film geweint? • Kannst du einen Handstand? • Fangen deine Füße an zu wippen, wenn du gute Musik hörst? • Wärst du gerne ein Star? Im Anschluss geht es an die Auswertung und eine Auffrischung vom Prozentrechnen. Zu diesem Zeitpunkt können auch erste Darstellungsformen (z.B. Balkendiagramm) eingeführt werden.
Dauer	30 min. inkl. Nachbesprechung
Vorteile	Die Übung eignet sich gut in den Start eines gemeinsamen Workshops. Außerdem ist es für alle Beteiligten interessant, etwas mehr übereinander zu erfahren.
Herausforderungen	Die Übung ist wirklich nur ein erstes Hineinschnuppern in quantitative Befragungen. Wer mit SchülerInnen quantitativ forschen will, muss weitere Aufgaben ergänzen.
Material	Vorbereitete Fragen, eine Tafel zur Nachbereitung
Tipps	Die Fragen dürfen ruhig lustig oder peinlich sein!

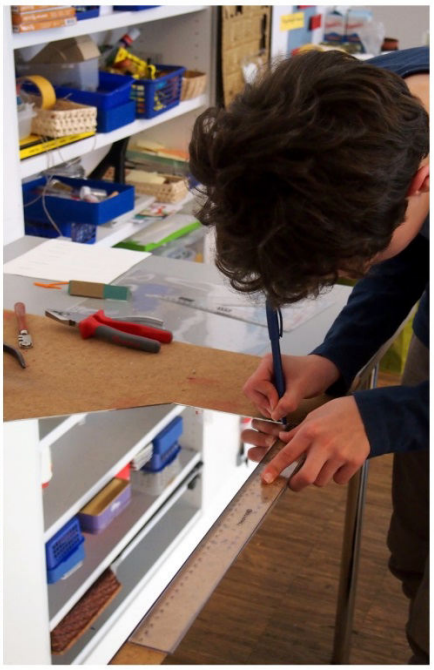
	Interviews
Ziel	Informationen beschaffen Beziehungen herstellen (Kontaktaufbau, Zuhören, Empathie …)
Beschreibung	Befragung einer anderen Person anhand eines Interviewleitfadens mit offenen Fragen: <u>ExperInnen-Interview</u> Diejenigen zu befragen, die ExpertInnen eines Themas (etwa Bildende Kunst oder Theater) sind, ist eine der zentralen Methoden in der qualitativen Forschung. In unserem Projekt wurden beispielsweise SchauspielerInnen und Bildende KünstlerInnen interviewt. <u>Fremde befragen</u> Besonders lustvoll ist es für viele SchülerInnen, fremde Leute auf der Straße oder in einer Einrichtung zu befragen. <u>Speed-Dating-Interviews</u> Wie beim Speed-Dating sitzen sich die SchülerInnen in zwei Gruppen gegenüber. Alle haben einen Bogen mit einer Fragestellung, die sie dem jeweiligen Gegenüber stellen, nach ein paar Minuten rücken die SchülerInnen einen Platz weiter.
Dauer	Zwischen 10 und 30 min. für die Interviewführung
Vorteile	Interviews können in verschiedensten Varianten eingesetzt werden und eignen sich auch für jüngere ForscherInnen. Die Benutzung von Aufnahmegeräten macht den Beteiligten meist viel Spaß.
Herausforderungen	Beim gegenseitigen Befragen fällt es manchen SchülerInnen schwer, ausführlich auf Fragen zu antworten. Die Gesprächsführung muss über einen längeren Zeitraum eingeübt werden. Etwas leichter ist es, ExpertInnen zu befragen. Die Auswertung erfolgte in unserem Projekt aus Zeitgründen nicht mit den SchülerInnen. Für Tipps zur gemeinsamen Auswertung s. den Literaturtipp unten.
Material	Interviewleitfaden, Aufnahmegerät, evtl. Protokollvorlage, Stift
Tipps	Der Interviewleitfaden sollte gemeinsam erstellt werden, damit auch wirklich die Fragen der jungen ForscherInnen beantwortet werden (s. dazu auch „Fragen sammeln im Weltcafé weiter vorne).
Weiterführende Literatur	http://tricksofthetradeproject.info/science/wp-content/uploads/2010/10/Eine-Trickkiste.pdf (auch Auswertung)

Mit Fotoapparaten forschen … (Photovoice)	
Ziel	Wahrnehmungsschulung Gestalterisch tätig werden Einen Sprechanlass schaffen
Beschreibung	Bei der Methode Photovoice, die aus dem Gesundheits- und Sozialbereich stammt, wird Fotografie mit Sprechen kombiniert. Sie wurde in vielen partizipativen Forschungsprojekten erfolgreich erprobt. Die ForscherInnen haben die Aufgabe, eine Frage mittels Fotografie zu beantworten oder einem Thema auf den Grund zu gehen. Dabei ist es üblich, Gegebenes abzufotografieren. Es ist aber genauso möglich, selbst gestalterisch tätig zu werden, um etwas Bestimmtes mitzuteilen. Im Anschluss werden die Fotos zum Ausgangspunkt einer Diskussion über das Thema. In unserem Forschungsprojekt haben wir die Methode des Photovoice für die Beantwortung zahlreicher Fragestellungen genutzt, beispielsweise: • Was ist Kunst? • Was heißt Lernen? • Worin bist du gut? • Welche Kompetenzen findest du während des Workshops?
Dauer	Abhängig von der Aufgabenstellung
Vorteile	Das Medium eignet sich besonders gut für junge Co-ForscherInnen.
Herausforderungen	Die einzige Herausforderung ist die Abhängigkeit von der Technik. SchülerInnen können hierbei oft unterstützen.
Material	Fotoapparate (oder Handys), Laptop
Tipps	Die Fotos müssen zur Besprechung für alle gut sichtbar sein, das ist mit einem Laptop nur bedingt möglich. Ggf. sind ein Beamer oder Ausdrucke notwendig.
Weiterführende Literatur	Wang, Caroline; Burris, Mary Ann (1997): Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. In: Health Educ Behav June 1997 24, S. 369-387.

Moderierte Gruppendiskussion	
Ziel	Gemeinsame Diskussion von Fragestellungen Gemeinsame Prozessreflexion
Beschreibung	Die moderierte Gruppendiskussion ist eine Methode, die thematische Aussagen einer Gruppe und die Kommunikation innerhalb einer Gruppe erhebt. Die GruppenteilnehmerInnen haben die Möglichkeit, aufeinander zu reagieren. Der/die ModeratorIn hat die Aufgabe, das Setting so vorzubereiten, dass die Fragestellungen oder das Thema zielführend diskutiert werden.
Dauer	Je nach Fragestellung 20-60 min.
Vorteile	Gruppendiskussionen sind ein flexibles Instrument der Sozialforschung, das ohne viel Materialaufwand durchgeführt werden kann.
Herausforderungen	Im Projektverlauf hat sich gezeigt, dass SchülerInnen in diesem Alter noch relativ viel Anleitung brauchen. Gruppendiskussionen haben deshalb immer erwachsene ForscherInnen moderiert. Ebenfalls eine Herausforderung ist, dass es für manche SchülerInnen schwierig ist, ihre Gedanken in Worte zu fassen. Die Moderation hat die wichtige Aufgabe zu versuchen, auch die zurückhaltenden SchülerInnen in die Diskussion einzubinden, ohne sie zu überfordern. Die Ergänzung durch andere Medien (etwa den Kompetenzbaum oder gestalterische Elemente) ist oft hilfreich.
Material	Thema bzw. Frageleitfaden, ggf. Schreibzeug und ergänzende Medien (Flipchart, Tafel, Moderationskärtchen …)
Tipps	Für intensivere Diskussionen sollten Klassen in Kleingruppen aufgeteilt werden.
Weiterführende Literatur	Bohnsack, Ralf (2003): Gruppendiskussion. In: Flick et al. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 369-384.

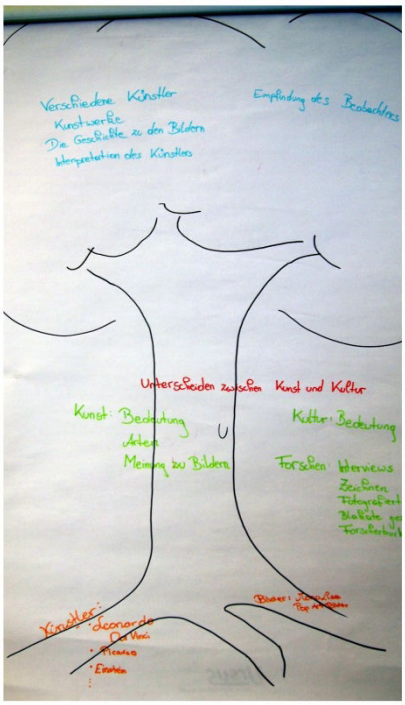
Beobachtung	
Ziel	Wahrnehmungsschulung Informationsgewinn
Beschreibung	Teilnehmende (also beobachten, während man mitmacht) und nicht-teilnehmende Beobachtungen zählen zu den zentralen Methoden qualitativer Sozialforschung. Sie zählen allerdings auch zu den herausforderndsten. Es geht nämlich darum, wirklich genau zu schauen, auch Kleinigkeiten wahrzunehmen, ohne gleich alles zu interpretieren und in Schubladen zu stecken. Beobachtungen müssen deshalb gut eingeübt werden. Die ForscherInnen müssen lernen, verschiedene Aspekte (wie Mimik, Gestik, das Gesprochene, aber auch den Tonfall, Gerüche, Körperhaltung etc.) wahrzunehmen. Hilfreich ist es, wenn sich die ForscherInnen dabei auf einen Teil-Aspekt konzentrieren oder aber hinsichtlich einer konkreten Fragestellung zu beobachten. <u>Sonderfall: Rezeption von Stücken und Werken</u> Werke oder Stücke betrachten sind zentraler Bestandteil von Lernen in, mit und durch Kultur. Durch Beobachtungsübungen aber führt bloßes Zusehen zu aktivem Reflektieren.
Dauer	Settingabhängig
Vorteile	Beobachten tun wir alle ohnehin ständig. Es geht in erster Linie um eine Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit und die anschließende Analyse/Reflexion.
Herausforderungen	Gerade bei Theaterstücken dominiert der unmittelbare Eindruck. Sich nebenher auf eine Aufgabe zu konzentrieren, fällt schwer. Es kann deshalb sinnvoll sein, zunächst einfach zuzuschauen und die Beobachtungen erst hinterher gemeinsam zu diskutieren.
Material	Beobachtungsleitfaden oder Forscherbuch und Stift
Tipps	Richtiges Beobachten zu lernen braucht Zeit, deshalb sollten möglichst einfache Beobachtungsaufgaben, die dem Setting und den Möglichkeiten entsprechen, gewählt werden.
Weiterführende Literatur	http://tricksofthetradeproject.info/science/wp-content/uploads/2010/10/Eine-Trickkiste.pdf

Kunstbasierte Methoden	
Ziel	Sich mit kunstbasierten Methoden Fragestellungen nähern In Rollen schlüpfen
Beschreibung	Mittels kunstbasierter Methoden (etwa gestalterisch tätig werden, Szenen entwickeln oder Stücke schreiben ...) können ebenfalls Antworten auf Fragestellungen gefunden werden. Dabei ist es zentral, sich auf offene Prozesse einzulassen. Zu Beginn eines ästhetischen Forschungsprozesses steht noch nicht fest, was am Ende herauskommt. Vielleicht findet sich keine Antwort, aber eine neue Frage.
Dauer	Settingabhängig
Vorteile	Kunstbasierte Methoden haben sich in unserem Projekt als besonders erfolgreich erwiesen. Die jungen ForscherInnen haben sich mit Begeisterung auf Aufgaben eingelassen und selbst Ideen zur Weiterarbeit entwickelt. Die Verschränkung aus künstlerischen und sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden hat viel zur Qualität unseres Projektes beigetragen.
Herausforderungen	Wenn künstlerische Methoden als Teil eines Forschungsprozesses verstanden werden, muss der Reflexion viel Zeit und Raum gegeben werden. Ansonsten bleibt es bei der Produktion von Werken, Stücken etc.
Material	Settingabhängig (Kostüme, Requisiten, räumliche Rahmenbedingungen, Werkzeuge, Bastelmaterial etc.)
Tipps	Die SchülerInnen sollten so früh wie möglich in die Entscheidungsfindung und die Gestaltung des Forschungsprozesses miteinbezogen werden. Dafür braucht es aber zu Beginn Inputs, um überhaupt einen Raum für Mitgestaltung zu schaffen.
Weiterführende Literatur	Kämpf-Jansen, Helga (2006): Ästhetische Forschung – Fünfzehn Thesen zur Diskussion. In: Blohm, Manfred et al. (Hg.): Über Ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen. München: kopaed. Viele Materialien gibt es hier: http://www.kultur-forscher.de/materialien/aesthetische-forschung.html

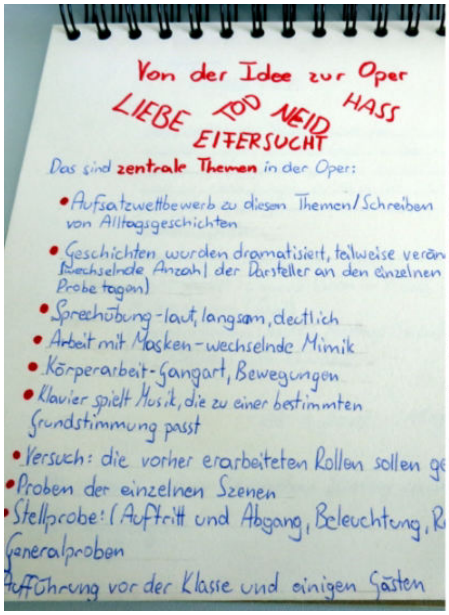


Räume erforschen	
Ziel	Räume kultureller Bildung kennenlernen Sich (Kultur-)Räume forschend aneignen
Beschreibung	Räume kultureller Bildung sind vielfältig und keineswegs nur auf Kulturinstitutionen beschränkt. Für die Projektarbeit ist es deshalb wichtig, sich mit den Räumen überhaupt erst einmal vertraut zu machen. Wo findet sich in der Schule Kunst? Welche Räume hat ein Theater abgesehen vom Bühnenraum? Welchen Unterschied macht es, ob wir in der Schule oder im Theater oder im Stadtteil forschen? Welche Wirkung haben die Räume auf uns? Zu welchen Räumen haben wir Zugang, zu welchen nicht? Und woran liegt das? Mit solchen und ähnlichen Fragen haben sich einige Forschergruppen beschäftigt. Es handelt sich hier weniger um eine Methode als vielmehr um einen Forschungszugang, der dem Raum Bedeutung beimisst. Zum Einsatz kommen bei der Beforschung Rundgänge, Beobachtungen, Interviews, Photovoice, der Besuch von Ausstellungen oder Aufführungen u.v.m.
Dauer	Settingabhängig
Vorteile	Sich mit den Räumen, in denen wir uns im Projekt bewegen, zu beschäftigen, hilft, Barrieren abzubauen.
Herausforderungen	Fast alle Kulturbetriebe haben bestimmte Sicherheitsvorschriften und nicht alle Räume sind frei zugänglich. Auf diese Rahmenbedingungen muss Rücksicht genommen werden.
Material	Je nach Methodik Fotoapparate, Aufnahmegeräte, Forscherbuch, Schreibzeug etc.
Tipps	Die Beforschung der Räume von Beginn an einplanen, damit die SchülerInnen die Orte der Forschung zu ihren eigenen machen.
Weiterführende Literatur	Westphal, Kristin; Stadler-Altmann, Ulrike; Schittler, Susanne; Lohfeld, Wiebke (Hg. 2014): Räume Kultureller Bildung. Nationale und transnationale Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz.

Kompetenzbaum / Kompetenzfigur	
Ziel	Reflexion von bisher Gelerntem Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff Sammeln von Kompetenzen (bzw. Fertigkeiten, Wissensbereichen, Haltungen)
Beschreibung	Kompetenzbäume und Figuren sind eine Möglichkeit, Gedanken und Ergebnisse zu visualisieren und sie damit anschaulicher zu machen. Zuvor ist es wichtig, den Begriff der Kompetenz einzuführen. Am Ende von Arbeitssessions können gemeinsam oder in Kleingruppen Kompetenzen (bzw. Aspekte von Kompetenzen) gesammelt werden. Für die Altersgruppe eignet sich besonders gut, drei Bereiche – Hand (Fertigkeiten), Kopf (Wissen) und Herz (Haltung) – zu unterscheiden. Dies kann mit entsprechender Farbgebung passieren oder aber man arbeitet überhaupt mit einer menschlichen Figur statt mit einem Baum. Die ForscherInnen können dabei Beobachtungen an sich selbst oder auch Beobachtungen an anderen zum Ausgangspunkt nehmen.
Dauer	Als Übung ca. 30-45 min., kann aber projektbegleitend eingesetzt werden
Vorteile	Wird der Baum projektbegleitend eingesetzt, sehen alle Beteiligten, wie er sich mit jedem Projekttag weiter verdichtet.
Herausforderungen	Die Reflexion von Lernprozessen ist für die Altersstufe herausfordernd. Am leichtesten fallen den jungen ForscherInnen die Ebene Hand (Fertigkeiten) und Kopf (Wissen).
Material	Papierbögen, Stifte, vorbereitete farbige Streifen, ggf. Klebepunkte, Post-its etc.
Weiterführende Literatur	Eine Fundgrube an Materialien zum kompetenzorientierten Unterricht finden Sie hier: www.institut-beatenberg.ch



Forscherbuch	
Ziel	Dokumentation und Reflexion des Forschungsprozesses Festhalten von Fragen und Lernschritten Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess
Beschreibung	Zur Dokumentation des Forschungsprozesses bieten sich individuell gestaltbare Forscherbücher an. Eintrittskarten, Beobachtungen, Fotos, Skizzen, Mitschriften, Fragen, Interviewnotizen etc. können darin Platz finden. Forscherbücher sind zwar persönliche, aber keine privaten Bücher. Die gegenseitige Einsichtnahme sollte möglich sein. Gerade bei jungen ForscherInnen hat sich bewährt, immer wieder auch gemeinsame Aufgabenstellungen einzubauen. Eine ausschließlich selbständige Gestaltung gelingt nur wenigen.
Dauer	Gesamte Projektlaufzeit
Vorteile	Forscherbücher sind etwas Verbindendes, weil alle Beteiligten eines haben. Gleichzeitig bieten sie die Möglichkeit zur individuellen Gestaltung und Ausführung. Sie eignen sich gut dafür, Dritten den Forschungsprozess zu kommunizieren.
Herausforderungen	Die regelmäßige Nutzung des Forscherbuchs muss eingeübt werden. Es sollten deshalb immer wieder Zeitfenster dafür geschaffen werden. Das Forscherbuch ist auch nicht für alle Personen gleichermaßen geeignet.
Material	Forscherbücher für alle Projektbeteiligten
Tipps	Die Einführung des Forscherbuches braucht Zeit und Raum. Eine feierliche Übergabe ist ein guter Start in die gemeinsame Forschung. Es ist hilfreich, ein Merkblatt zu gestalten, das alle ForscherInnen in ihr Buch einkleben können (s. Beispiel im Anhang). Bewährt hat sich die Gestaltung des Forscherbuches, weshalb möglichst neutrale Einbände sinnvoll sind.
Weiterführende Literatur	Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hg. 2010): Kultur.Forscher! Kinder & Jugendliche auf Entdeckungsreise. Berlin.



Ergebnispräsentation	
Ziel	Ergebnisse präsentieren und zur Diskussion stellen
Beschreibung	Jedes Projekte sollte eine passende Form der Ergebnispräsentation finden. In unserem Projekt waren die Abschlüsse deshalb auch sehr unterschiedlich: Die Wien/NÖ-Gruppe hat vor SchülerInnen im Schulhof ihr Stück inkl. Kompetenchor vorgeführt und anschließend ein Gespräch zwischen ForscherInnen und Publikum initiiert. Die Wien-Gruppe hat auf der Bühne der Kammeroper vor geladenen Gästen ihre Szenen aufgeführt. Zur Information wurden Plakate mit den Namen der SchauspielerInnen aufgehängt. Die Kärnten-Gruppe hat BesucherInnen zu einer kleinen Ausstellung ins MMKK eingeladen und den Forschungsprozess – unterstützt durch Powerpoint - präsentiert. Außerdem gab es ein Buffet mit selbstgestrichenen Broten.
Dauer	Variabel
Vorteile	Die SchülerInnen haben nicht nur Gelegenheit, ihre Arbeit vorzustellen, sondern auch sich im Sprechen und Darstellen vor Publikum auszuprobieren.
Herausforderungen	Die Vorbereitung einer erfolgreichen Präsentation braucht oft mehr Zeit, als im Rahmen von Schulprojekten zur Verfügung steht.
Material	Abhängig vom Setting; an Einladungen und Plakate sollte gedacht werden
Tipps	Auf einer Bühne zu stehen, hat einen besonders großen Effekt. Gerade im Theater sollte diese deshalb genützt werden. Auch auf den Rahmen sollte geachtet werden: Plakate zur Ankündigung, ein Buffet u.Ä. runden den Auftritt ab.

14.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: SchülerInnen üben sich in der Interviewführung 5
Abbildung 2: Forschergruppe Wien 10
Abbildung 3: Forschergruppe NÖ/Wien 10
Abbildung 4: Forschergruppe Kärnten 11
Abbildung 5: Organigramm der Projektbeteiligten 12
Abbildung 6: Auf der Bühne der Kammeroper 19
Abbildung 7: Modell nach Bamford und Wimmer (2014: 10) 25
Abbildung 8: Ausstellung „Die andere Seite“ im Museum Moderner Kunst Kärnten 28
Abbildung 9: Grafik nach King (2011) 29
Abbildung 10: Tabelle nach Wright et al. (2010) 30
Abbildung 11: Forscherbücher 33
Abbildung 12: Überblick über die Forschungsphasen 34
Abbildung 13: Interviewleitfaden – Was macht ein/e ForscherIn? 35
Abbildung 14: Fotos aus dem Workshop „Was ist ein/e ForscherIn“? 36
Abbildung 15: Fotos aus dem Workshop „Was ist Kunst? Was ist Kultur? 37
Abbildung 16: Fotos aus dem Workshop „Was sind kulturelle Kompetenzen?“ 39
Abbildung 17: Kulturlabor im Theater an der Wien und der Kammeroper 40
Abbildung 18: Kulturlabor im DSCHUNGEL Wien 41
Abbildung 19: Kulturlabor im Museum Moderner Kunst Kärnten 42
Abbildung 20: Abschlusspräsentationen 43
Abbildung 21: Erste Wahrnehmungsübungen im DSCHUNGEL Wien 45
Abbildung 22: Bilder zur Frage „Was ist ein Forscher?“ 46
Abbildung 23: Kunst oder Kultur? 58
Abbildung 24: Fotografische Antwort der ForscherInnen auf die Frage „Was ist Kunst?“ 68
Abbildung 25: Ein Kompetenzbaum entsteht 71
Abbildung 26: Modell Kulturelle Kompetenz 73
Abbildung 27: Ausschnitt eines Reflexionstextes aus einem Forscherbuch 75
Abbildung 28: Ein Schüler zeigt Durchhaltevermögen und Fingerspitzengefühl 77
Abbildung 29: Ausschnitt eines Reflexionstextes aus einem Forscherbuch 79
Abbildung 30: Zusammenarbeit 80
Abbildung 31: Auszug aus einem Forscherbuch zur Kunstform Oper 85
Abbildung 32: Teil des Interviewleitfadens für ein KünstlerInneninterview 86
Abbildung 33: Arbeit mit Masken 89
Abbildung 34: Notizen zum Kulturbetrieb 91
Abbildung 35: Verschiedene Forscherbücher 94
Abbildung 36: Kompetenzchor 95
Abbildung 37: Fotoarbeiten zur Frage „Worin bist du gut?“ 96
Abbildung 38: Reinszenierung von Da Vincis „Letztem Abendmahl“ im MMKK 105
Abbildung 39: Merkblatt Forscherbuch 127

14.3 Projektbeteiligte und Mitglieder des Beirats

Name	Institution
Curda Brigitte	Öko-Mittelschule Anton-Baumgart
Ehgartner Michaela	Stadtschulrat für Wien
Felice Magdalena	Museum Moderner Kunst Kärnten
Kalteis Nicole	NMS Himberg (im 2. Projektjahr)
Kleinwächter Elisabeth	Museum Moderner Kunst Kärnten
Leiter Catherine	Theater an der Wien (im 1. Projektjahr)
Malmberg Isolde	mdw - Universität für Musik und darstellende Kunst
Mlecnik Michaela	NMS am RG-ORG St. Ursula
Nagel Tanja	EDUCULT
Perschon Julia	DSCHUNGEL Wien
Ponesch Reinhold	NMS Himberg (im 1. Projektjahr)
Pöschl Magdalena (Gast)	Diplomandin an der mdw
Putz-Plecko Barbara	Universität für angewandte Kunst
Rabl Stephan	DSCHUNGEL Wien
Reithner Florian	Theater an der Wien
Schad Anke	EDUCULT
Schatzl Zita	NMS Himberg
Seaman Madeleine	Theater an der Wien
Semmler Barbara	EDUCULT (im 2. Projektjahr)
Sigmund Martin	Experte für Kultur und Bildung
Spenger Isabella	PH Kärnten
Spindler Peter	Labor für kreatives Theater (im 2. Projektjahr)
Strohmer Kurt	NMS Himberg
Svecnik Erich	Bifie
Tiamiou Martina	NMS Himberg (im 1. Projektjahr)
Wimmer Michael	EDUCULT
Zadravec Ksenija	Theater an der Wien (im 2. Projektjahr)

14.4 Merkblatt Forscherbuch

Alle ForscherInnen erhielten folgendes Merkblatt gemeinsam mit dem Forscherbuch überreicht:

DAS FORSCHERBUCH

... ist dein persönliches Buch. Du darfst es selbst gestalten. Jedes Buch wird anders aussehen – innen und außen. Das Forscherbuch ist aber kein Tagebuch. Die Inhalte sind nicht geheim. Auch andere dürfen reinschauen. Aber natürlich müssen sie vorher fragen.

Nimm das Forscherbuch zu allen Forschungsaktivitäten mit!

Wozu?

- Ideen und Fragen festhalten, damit ich sie nicht vergesse.
- Darüber nachdenken, wie es mir als Forscher/als Forscherin geht.
- Meine Gedanken und Ergebnisse mit anderen teilen.
- Regelmäßig Notizen machen.
- Beobachten, was ich lerne.
- Verantwortung für das, was ich lerne, übernehmen.
- Spaß daran haben, mein eigenes Forscherbuch zu führen.

Was kommt rein?

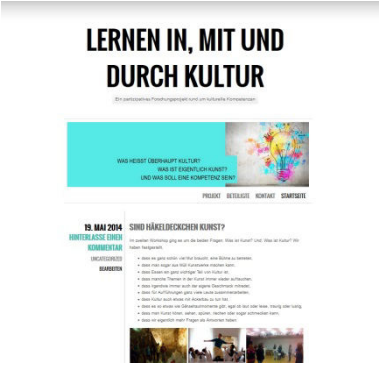
Eintrittskarten
Beobachtungen
Mitschriften
Fotos
Skizzen
Postkarten
Notizen zu Daten, die nicht ins Buch passen (z.B. Filme)
Interviews
Fragen
...

Abbildung 39: Merkblatt Forscherbuch

14.5 Weitere Projektinfos

Weitere Projektinfos

Auf unserem Blog:
http://lernenmitkultur.wordpress.com/
Auf Facebook: https://www.facebook.com/educult
Auf der EDUCULT-Homepage und im EDUCULT-Newsletter: http://educult.at/featured/lernen-in-mit-und-durch-kultur/



14.6 Präsentationen und Publikationen

Präsentationen:

- Präsentation der Projektidee beim 9. Berliner Methodentreffen in Berlin (Juli 2013) – Isolde Malmberg / mdw
- Präsentation beim BMBF-Workshop „International Perspectives of Research in Arts Education“ in Bonn (November 2013) – Tanja Nagel / EDUCULT
- Präsentation im Rahmen der Lehrveranstaltung „Kulturelle Arbeit in Schulen“ an der KPH Wien/Krems (März 2014) – Julia Perschon / DSCHUNGEL Wien
- Präsentation auf der EAS-Conference („Democracy and Inclusion“) in Nicosia/CY (Mai 2014) – Isolde Malmberg / mdw
- Präsentation beim BMBF-Workshop: „International Perspectives of Research in Arts Education II“ in Düsseldorf (September 2014) – Tanja Nagel / EDUCULT
- Präsentation an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (Januar 2015) – Anke Schad / EDUCULT
- Präsentation beim 8. Forschungstag der PH Kärnten in Klagenfurt (Mai 2015) – Tanja Nagel / EDUCULT
- Präsentation beim internationalen Symposium „Perspectives on Art Education“ der Universität für angewandte Kunst Wien (Mai 2015) – Michael Wimmer / EDUCULT
- Präsentation im Rahmen der Lehrveranstaltung „Kulturelle Arbeit in Schulen“ an der KPH Wien/Krems (Mai 2015) – Julia Perschon / DSCHUNGEL Wien
- Präsentation bei der Konferenz „New Alliances for Europe. Polylogue III on Arts Education“ in Wildbad Kreuth (Mai 2015) – Michael Wimmer / EDUCULT
- Präsentation im Rahmen der Lehrveranstaltung „Projekt – Medien im Deutschunterricht“ an der PH Wien (März 2014) – Julia Perschon / DSCHUNGEL Wien
- Präsentation beim „13th Dance and the Child International Congress“ in Kopenhagen (Juli 2015) – Michael Wimmer / EDUCULT

Publikationen:

- Was|wir|lernen – ohne es zu merken – Das Potenzial von forschendem Lernen in Kunst und Kultur für Schulentwicklung am Beispiel von „Kultur.Forscher!“. In: Journal für Schulentwicklung 3/2014. 18. Jahrgang: 21-25 (mit einem Abschnitt über Lernen in, mit und durch Kultur) – Tanja Nagel / EDUCULT
- Lernen in, mit und durch Kultur – ein partizipatives Forschungsprojekt rund um kulturelle Kompetenzen. In: Forschungszeit_ung. Forschung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor-Frankl-Hochschule. Ausgabe 6/2013-14: 27-29 – Tanja Nagel / EDUCULT

Weitere Aktivitäten im Sinne der Distribution sind in Planung.

14.7 Kurzinfo

Lernen in, mit und durch Kultur

Lernen in, mit und durch Kultur

Ein partizipatives Forschungsprojekt zum kulturellen Kompetenzerwerb

Kurzinformation

Was kann man eigentlich mithilfe von Kunst und Kultur lernen?
Was heißt überhaupt Kultur?
Was ist eine Kompetenz? Und was sind kulturelle Kompetenzen?

Mit diesen und ähnlichen Fragen beschäftigt sich das Forschungsprojekt „Lernen in, mit und durch Kultur". Ab September 2013 werden wir gemeinsam mit drei Schulklassen, drei Kultureinrichtungen sowie PartnerInnen aus Wissenschaft und Praxis zwei Jahre lang der Frage nachgehen, wie kulturelle Kompetenz in der Sekundarstufe I entwickelt, definiert, reflektiert und bewertet werden kann.

Das Projekt ist in 4 Semester unterteilt:

- Semester 1: Projektvorbereitung – Kennenlernen, Erwartungsklärung und Detailplanung
- Semester 2: Methodentraining & kulturelle Praxis – Durchführung von 3 Modulen: Was ist eine ForscherIn? Was sind Kunst und Kultur? Was ist kulturelle Kompetenz?
- Semester 3: Kulturlabore & Forschung zum kulturellen Kompetenzerwerb – aktive Beschäftigung mit Kunst und Kultur, Projektarbeit und Beforschung
- Semester 4: Aufbereitung & Präsentation der Ergebnisse – abschließende Analyse, Präsentation und Distribution

Die drei Projektteams sind:

Neue Mittelschule Himberg, NÖ	Dschungel Wien
Öko-Mittelschule Anton-Baumgart, Wien	Theater an der Wien
Neue Mittelschule St. Ursula, Kärnten	Museum Moderner Kunst Kärnten

Die Projektleitung liegt bei EDUCULT. Darüber hinaus gibt es zahlreiche Projektpartner, die das Projekt unterstützen: mdw - Universität für Musik und darstellende Kunst (Institut für Musikpädagogik), PH Kärnten, Universität für angewandte Kunst Wien, Bundeszentrum für schulische Kulturarbeit, BIFIE etc.

Kontakt: Tanja Nagel
E-Mail: tanja.nagel@educult.at
Telefon: +43-1-522-31 27 22

EDUCULT – Denken und Handeln im Kulturbereich
Museumsplatz 1/e.-1.6, 1070 Wien
www.educult.at

Das Projekt wird unterstützt durch Fördergelder des Jubiläumsfonds der Oesterreichischen Nationalbank (Projektnummer: 15548).

Foto: Sergey Nivens / Fotolia