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

– Praxisbericht über das erste Projektjahr –

Wien, im Februar 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

Unser Forschungsprojekt	**5**
Projektbeteiligte	**6**
Kulturbegriff	**8**
Kompetenz	**15**
Partizipative Forschung	**22**
Projektaktivitäten	**25**
Aktuelle Erkenntnisse und Herausforderungen	**34**
Weitere Projektinfos	**35**
Vorausschau	**37**
Anhang	**39**

SchülerInnen üben sich in der Interviewführung

Unser Forschungsprojekt

Wenn sich viele unterschiedliche Beteiligte aufmachen, gemeinsam ein Thema zu beforschen, dann ist das ein durchaus herausforderndes Unterfangen. Der hier vorliegende Praxisbericht soll einen Einblick in die wichtigsten Aktivitäten im ersten Projektjahr bieten.
Begeben Sie sich mit uns auf die Reise!

Die Forschungsfrage

Das Forschungsprojekt „Lernen in, mit und durch Kultur“ soll folgende Frage beantworten:

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

Diese lässt sich in folgende Detailfragen untergliedern:

- Welche Kompetenzen können in der Beschäftigung mit Kunst und Kultur erworben werden?
- Wie können kulturelle Kompetenzen für die Sekundarstufe I definiert 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?

Ziele

1. *Kompetenzkatalog:* Erarbeiten einer verfeinerten Definition kultureller Kompetenz als überfachliche Schlüsselkompetenz mit dem Ziel der Umsetzung in der Sekundarstufe 1
2. *Methodenkoffer:* Erproben partizipativer Verfahren des Umgehens mit kultureller Kompetenz im Unterricht, Generieren und Verbreiten dieses Modellwissens für die Lehr- und Lernpraxis in der Sekundarstufe I
3. *Grundlagen für Lehr-Lernforschung:* Weiterentwickeln von methodisch-theoretischen Grundlagen für die Lehr- und Lernforschung zum kulturellen Kompetenzerwerb

Projektbeteiligte

Forschergruppe Wien: Multi-Kulti-Kids

Die „Multi-Kulti-Kids“ der WMS Anton-Baumgartenstraße arbeiten zusammen mit dem Theater an der Wien. Dabei erforschen sie sowohl, was sich auf der Bühne abspielt, als auch, was hinter der Bühne so alles zu tun ist. Das Forscherteam besteht aus 22 SchülerInnen, zwei LehrerInnen, jeweils zwei bis drei Personen vom Theater an der Wien sowie Anke Schad von EDUCULT.

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

Die SchülerInnen der NMS Himberg haben sich als Forschergruppe den Namen „Bühne frei – Kunst, Kultur und wir sind dabei” gegeben. Im DSCHUNGEL Wien schauen sie sich Stücke an, befragen die Personen auf und hinter der Bühne und probieren sich selbst als SchauspielerInnen aus.

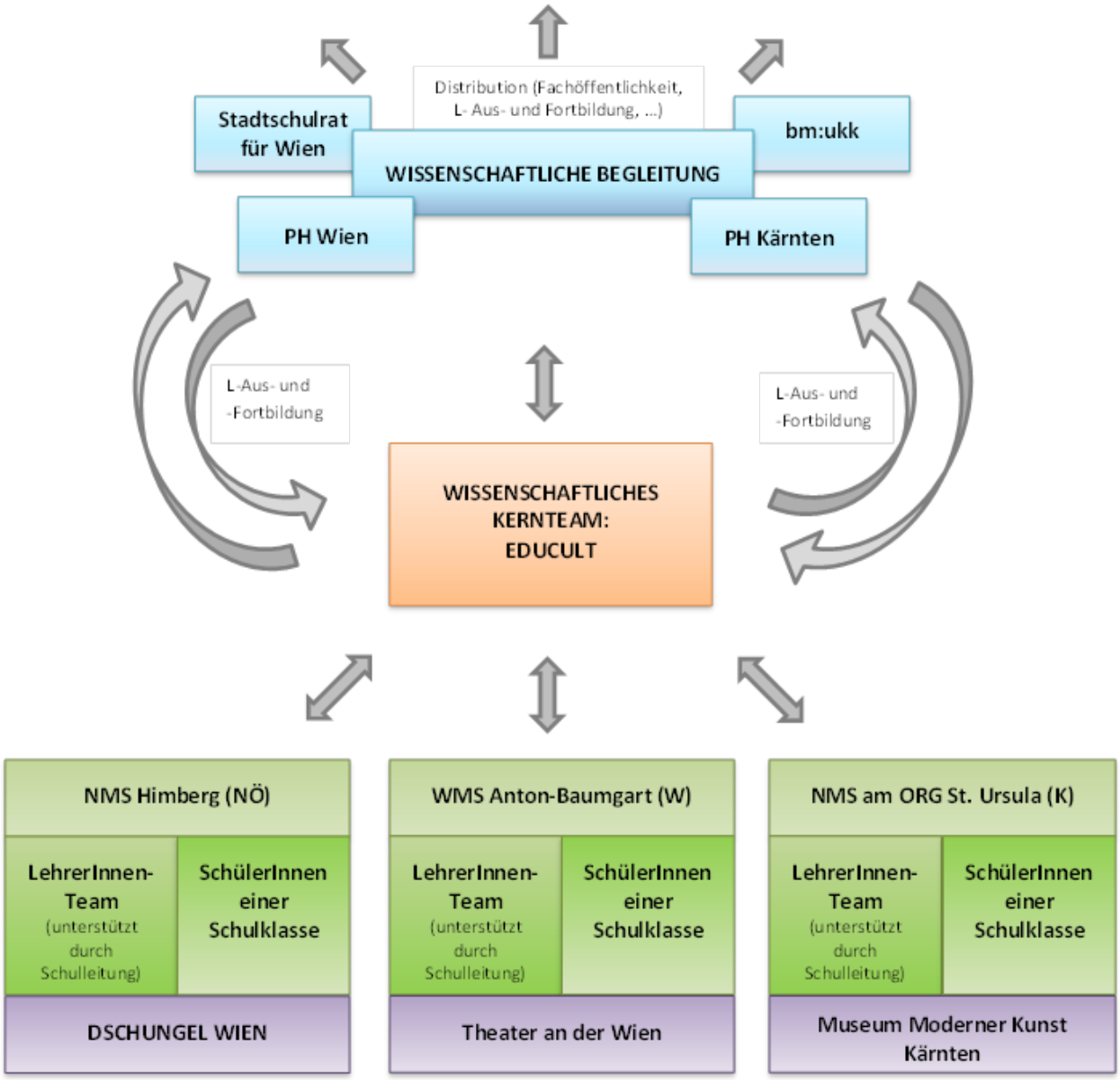
Das Forscherteam besteht aus 20 SchülerInnen, zwei LehrerInnen, der Schulleiterin, einem Künstler, zwei Personen vom DSCHUNGEL Wien sowie Michael Wimmer von EDUCULT.

Forschergruppe Kärnten: Kultur auf der Spur

Die Kärntner Forschergruppe ist im Museum Moderner Kunst Kärnten (MMKK) der „Kultur auf der Spur”. Sie beschäftigt sich mit der jeweils aktuellen Ausstellung und wird immer wieder selbst gestalterisch tätig. Das Forscherteam besteht aus 27 SchülerInnen der NMS am ORG St. Ursula, einer Lehrerin, zwei Personen vom Museum Moderner Kunst Kärnten sowie Tanja Nagel von EDUCULT.

Wissenschaftliches Kernteam und Projektbeirat

Das wissenschaftliche Kernteam aus drei MitarbeiterInnen von EDUCULT wird von Isolde Malmberg von der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst unterstützt. Hinzu kommt ein wissenschaftlicher 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 begleitet.



Kulturbegriff

Vom deutschen Soziologen Niklas Luhmann (1997) stammt die Aussage, dass der Begriff der „Kultur“ zu einem der schlimmsten gehöre, die je gebildet worden sind.[1] In der Tat ist der Begriff nur schwer zu fassen, stattdessen sind wir mit einer Unzahl unterschiedlicher Definitionsversuchen konfrontiert.[2] Insbesondere im Alltag wird das Wort „Kultur“ mittlerweile in so unterschiedlichen Bedeutungen und Kontexten verwendet, dass es zu einer Bedeutungserweiterung bis hin zu einer Sinnentleerung gekommen ist. Letzteres zeigt sich schon daran, dass „Kultur“ zu einem idiomatischen Bestandteil zahlloser Komposita geworden ist – wie Alltagskultur, Diskussionskultur, Esskultur, Fankultur, Firmenkultur, Fußballkultur, Populärkultur, Subkultur und viele weiterer Zusammensetzungen (z.B. Kulturlandschaft, Kulturtechniken, politische Kultur).

Da ist es eigentlich erstaunlich, dass ungeachtet dieser Form der „Verbeliebigung“ der Begriff der „Kultur“ in den letzten Jahren eine neue Hochzeit erlebt. Ute Daniel (1993) spricht von einer „geradezu triumphalen Rückkehr des Kulturbegriffs“. 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.

Dieser „Cultural Turn“ (Bachmann-Medick 2014), der mittlerweile weite Teile auch der akademischen Welt ergriffen hat, geht einher mit einer wachsenden Verunsicherung moderner Gesellschaften, die durch zunehmende soziale, ethnische, religiöse und damit kulturelle Konfliktlinien geprägt werden. Entsprechend kann die aktuelle Hochkultur 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? Verborgen, so dass durch eine ungeheure kulturelle Betriebsamkeit die Menschen sich fernzuhalten versuchen von zentralen Widersprüchen und Zuspitzungen ihrer Gesellschaft?“ (Negt 1996)

[1] Die hier ausgeführten Überlegungen folgen in Teilen dem Beitrag von Ansgar Nünning: Vielfalt der Kulturbegriffe. Elektronische Version: http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe?p=all

[2] Schon 1952 haben Kroeber und Kluckholm 175 verschiedene Definitionen von „Kultur“ (bzw. im Originaltext „Culture“ genannt; die Zahl hat sich seitdem noch erheblich erhöht. Kroeber, A.L.; Kluckhohn, Clyde (1952): Culture. A Critical ‚Review of Concepts and Definitions. Harvard University Press.

Von Friedrich Nietzsche stammt die Feststellung, dass sich alle großen historischen Begriffe einer vollständigen Definition verweigern würden. Daraus ließe sich in Bezug auf „Kultur“ 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“.

Aus obigen Überlegungen ergibt sich in Bezug auf die unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen die Notwendigkeit, statt von einem Kulturbegriff besser von Kulturbegriffen im Plural zu sprechen (Reckwitz 2004). Zum einen verstehen unterschiedliche Disziplinen (z.B. die Anthropologie, Ethnologie, Geschichtswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Religions- oder Erziehungswissenschaft) jeweils etwas anderes unter dem Begriff „Kultur“. Zum anderen unterscheidet sich das Verständnis von „Kultur“ sowohl innerhalb einzelner Disziplinen und der Kulturwissenschaften als auch in unterschiedlichen Gesellschaften und sozialen Gruppen. So korreliert die diagnostizierte Bedeutungsvielfalt des Kulturbegriffs mit der Vielfalt von Kulturverständnissen in einer pluralistischen Gesellschaft. Dieser Umstand lässt sich unschwer am unterschiedlichen Gebrauch des Begriffs „Kultur“ auch bei den Akteuren des Projektes, den SchülerInnen, LehrerInnen oder VertreterInnen von Kultureinrichtungen, erkennen.

Zur historischen Entwicklung

In der historischen Herleitung des Kulturbegriffs wird gerne auf ursprüngliche Produktionsweisen Bezug genommen: „Kultur“, vom lateinischen „colere“ (pflegen, urbar machen) bzw. „cultura“ und „cultus“ (Landbau, Anbau, Bebauung, Pflege und Veredlung von Ackerboden), also aus der Landwirtschaft abstammend, verweist auf einen zentralen Aspekt sämtlicher Kulturbegriffe: „Kultur“ bezeichnet das „vom Menschen Gemachte“ bzw. „gestaltend Hervorgebrachte“ – im Gegensatz zu dem, was nicht vom Menschen geschaffen, sondern von Natur aus vorhanden ist. Daraus lässt sich die Entwicklung des modernen Kulturbegriffs als eine Ausweitung des Bedeutungsfeldes von landwirtschaftlichen Tätigkeiten des Ackerbaus auf „die pädagogische, wissenschaftliche und künstlerische 'Pflege' der individuellen und sozialen Voraussetzungen des menschlichen Lebens selbst“ begreifen. Die ursprüngliche, engere Bedeutung, die sich auf Praktiken und Techniken des Landbaus bezog, ist durch metaphorische Erweiterung und Übertragung auf andere Bereiche zum

Modell für andere mentale und soziale Formen der Kultivierung einer Gesellschaft geworden: Dazu meint Hartmut Böhme: „Kultur ist die Kunst („ars“, „téchne“), durch welche Gesellschaften ihr Überleben und ihre Entwicklung in einer übermächtigen Natur sichern. “ (Böhme 1996)

Im weitesten Sinne meint „Kultur“ daher die vom Menschen durch die Bearbeitung der Natur mithilfe von planmäßigen Techniken selbst geschaffene Welt der geistigen Güter, materiellen Kunstprodukte und sozialen Einrichtungen. Dieser weite Begriff der Kultur 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. In den Workshops zu Beginn mit den SchülerInnen zu Kunst und Kultur fanden sich diese Zuordnungen durchaus wieder.

Die meisten Kulturbegriffe, die gegenwärtig favorisiert werden, rücken im historischen Verlauf einen dieser Aspekte in den Mittelpunkt und bestimmen Kultur z.B. als Text bzw. System symbolischer Formen, als Aufführung oder Ritual, als Kommunikation, als lebensweltliche Praxis, als Standardisierungen des Denkens und Handelns, als mentales Orientierungssystem oder als Gesamtheit von Werten und Normen.

Einen guten Überblick über die Vielfalt der Kulturbegriffe, die in der Gesellschaft und in der Wissenschaft im Umlauf sind, gibt die von Reckwitz (2000) entwickelte „Typologie des Kulturbegriffs“, der zufolge vier Arten von Kulturbegriffen unterschieden werden können, die auch für das Projekt interpretations- bzw. handlungsleitend sein könnten.

- der normative Kulturbegriff,
- der totalitätsorientierte Kulturbegriff,
- der differenztheoretische Kulturbegriff und
- der bedeutungs- und wissensorientierte Kulturbegriff.

Der normative Kulturbegriff

Der normative (d.h. wertende und vorschreibende) 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 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 die bisherigen Rückmeldungen der am Projekt beteiligten SchülerInnen.

Entsprechend unvollendet erscheint die Entwicklung des modernen Kulturbegriffs, dessen VertreterInnen sich um die Überwindung eines verengten, normativ geprägten Verständnisses von Kultur als „Hochkultur“ oder „Hochliteratur“ bemühen, das sich im 19. Jahrhundert in Anknüpfung an den deutschen Idealismus im Bürgertum herausbildete, um es um einen weiten, wertneutralen Kulturbegriff, der Hochkultur und Volkskultur umfasst zu erweitern.

Der totalitätsorientierte Kulturbegriff

Im Gegensatz zum normativen zeichnet sich der totalitätsorientierte Kulturbegriff zum einen dadurch aus, dass er von ästhetischen Wertungen und Ausgrenzungen absieht und „ganze Lebensformen“, d.h. die Gesamtheit der Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsmuster von Kollektiven in den Mittelpunkt rückt. Zum anderen ist er durch eine Anerkennung der Verschiedenartigkeit und Gleichwertigkeit von Kulturen und kulturellen Ausdrucksformen geprägt. Gemäß eines solchen nicht-normativen, ganzheitlichen Verständnisses, von dem bis heute z.B. die Anthropologie, Ethnologie und Volkskunde ausgehen, meint der Begriff „Kultur“ den Inbegriff aller kollektiv verbreiteten 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“. 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“. Für die teilnehmenden SchülerInnen hat diese Dimension als nicht unmittelbar Involvierte 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. Ein solcher semiotischer Kulturbegriff trägt somit der Einsicht Rechnung, dass Kulturen nicht nur eine materiale Seite – die „Kulturgüter“ einer Nation – haben, sondern auch eine soziale und mentale Dimension. 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.

Akzeptanz der Vielfalt

Ungeachtet der Vielfalt wissenschaftlicher Kulturbegriffe besteht bei den ProjektpartnerInnen Einigkeit darüber, dass 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. Die Forderung nach einer Ausweitung des Kulturbegriffs gründet in einer Skepsis gegenüber dem normativ gefärbten Gegensatz zwischen „Hoch“- und „Populärkultur“ sowie in der Einsicht in die Notwendigkeit der Einbeziehung der heutigen Medienkultur. Es gilt, die mannigfachen kulturwissenschaftlichen Grenzerweiterungen, die tendenziell zu einer Entprivilegierung der sogenannten hohen Kultur geführt haben, mit den SchülerInnen nachzuvollziehen.

Zum kulturellen Selbstverständnis der ProjektbetreiberInnen

Die ProjektbetreiberInnen sind sich darin einig, dass mit der Vielfalt der Kulturbegriffe die Einsicht, dass „Kultur“ als ein diskursives Konstrukt zu begreifen ist, das – im Idealfall zusammen mit den

beteiligten SchülerInnen – auf unterschiedlichste Weise begriffen, definiert und erforscht werden kann.

Zugleich gilt es, für den Doppelcharakter von „Kultur“ zu sensibilisieren, die „nach innen hin integrativ, nach außen hin hierarchisch und ausgrenzend funktioniert“ (Böhme 1996). 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“. Es gilt, einem Selbstverständnis entgegenzuwirken, im Rahmen dessen Kulturen zuallererst als Repräsentationsformen homogener Gemeinschaften wahrgenommen werden, um auf diese Weise ihre interne Heterogenität zu vernachlässigen. Um diesen Widerspruch zu bearbeiten setzen die ProjektbetreiberInnen auf neue Ansätze, die sich mit Inter-, Multi- und Transkulturalität beschäftigen.

Auf der Bühne des Theater an der Wien

Kompetenz

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, 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).

Das Forschungsprojekt orientiert sich an der verbreiteten Definition von Weinert (2001). 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.).

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 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).

Das Begriffsfeld „Kulturelle Kompetenz“ basiert in diesem Forschungsprojekt auf der Erklärung der Europäischen Kommission zu den acht Schlüsselkompetenzen des Lebenslangen Lernens. (Europäische Gemeinschaften 2007). Die 8. Schlüsselkompetenz ist hierin als „Cultural Awareness and Expression“ festgelegt. Ins Deutsche wird sie von der Kommission mit

„Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit“ übersetzt und umfasst laut Erklärungstext „[…] sowohl Anerkennung als auch künstlerische[n] Ausdruck: sich selbst zum Ausdruck bringen durch die Vielfalt der Medien mit den ureigenen Möglichkeiten des Einzelnen sowie Anerkennung und Genuss von Kunstwerken und künstlerischen Darbietungen. Ferner die Fähigkeit, seine eigenen kreativen und künstlerischen Äußerungen mit denen anderer zu vergleichen und wirtschaftliche Möglichkeiten einer kulturellen Aktivität zu erkennen und umzusetzen“ (ebd.: 12). 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).

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. Während die einen vor der Gefahr der Standardisierung und damit einer möglichen Normierung der Individualität und der Prozesshaftigkeit künstlerisch-kreativen

Arbeitens warnen, sehen die anderen in der Formulierung von Kriterien für ästhetisch kompetentes und relevantes kulturbezogenes Handeln und Wissen eine Chance, die Glaubwürdigkeit der Kunstfächer zu erhöhen. – wenn sie denn gelingt.

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)).

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 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)

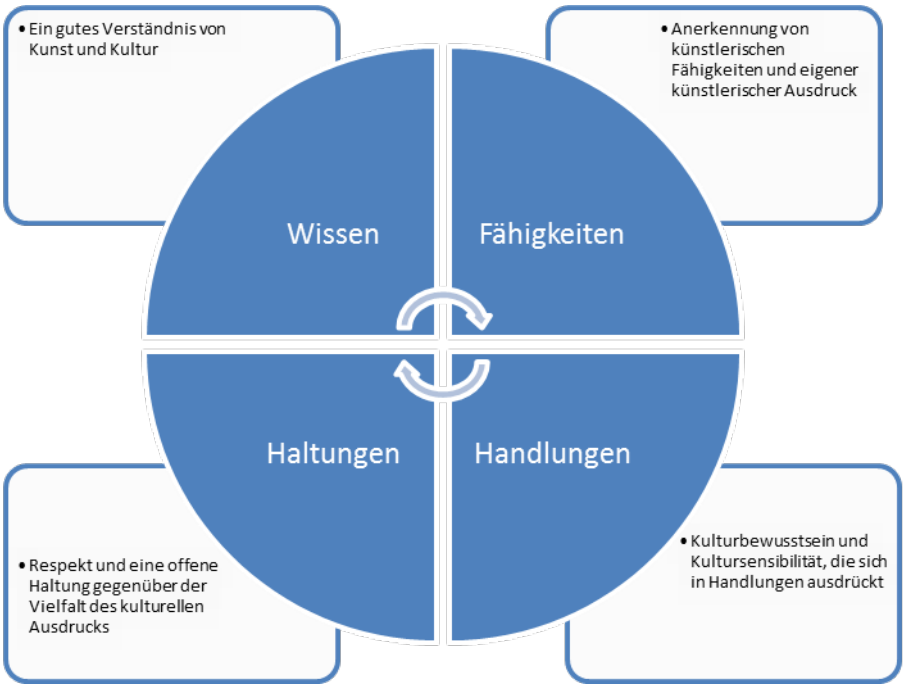
Zembylas und Mokre sprechen daher von „politisch-kultureller Kompetenzentwicklung“ und kommentieren, dass „aktive Formen der Teilnahme und Teilhabe besser als rein konsumistische geeignet sind, das Ziel politisch-kultureller Kompetenzentwicklung zu erreichen. Stärkung der Partizipation kann daher vieles 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. Die hier genannten „nachhaltigen Effekte“ (ebd.: 38ff.) können als erste Anhaltspunkte bei der hier geplanten vertieften Untersuchung dienen.

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) Um gezielt und förderlich rückmelden zu können, brauchen Lehrende in den Kunst- und Kulturfächern einen klaren Rahmen der angestrebten Kompetenzfelder. Denn ohne einen klaren Orientierungsrahmen kann nicht gezielt gefördert werden. 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.

Kulturelle Kompetenzen darstellen und bewerten

Die Frage, wie sich kulturelle Kompetenz darstellen und bewerten lässt, ist laut einer Umfrage unter den Mitgliedern der ExpertInnengruppe „European Expert Network on Culture (EENC)“ in den Mitgliedsstaaten bislang sehr unzureichend gelöst (Bamford und Wimmer 2014: 10).



Modell nach Bamford und Wimmer (2014: 10)

Das Modell zeigt, dass sich „kulturelle Kompetenz“ aus vier Ebenen – Wissen, Fähigkeiten, Haltungen und Handlungen – zusammensetzt. 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

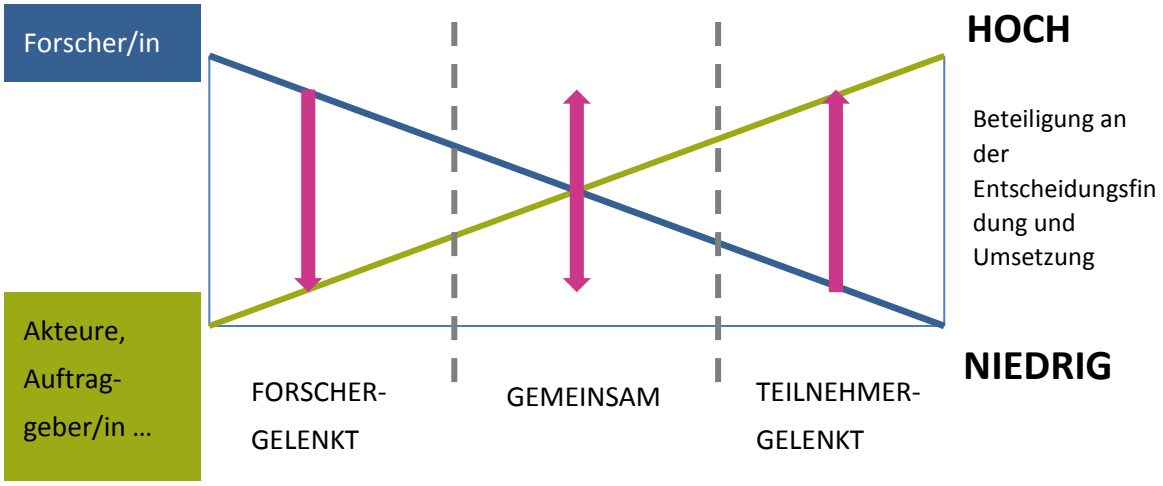
Bamford und Wimmer betonen, dass es bei der Wahl der Bewertungs- und Darstellungsmethode um eine gegenstandsadäquate Form geht: Beispielsweise wird sich anhand einer schriftlichen, standardisierten Prüfung wenig darüber aussagen lassen, ob und wodurch ein/e Schüler/in eine positive Haltung gegenüber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

Partizipative Forschung

Die wissenschaftliche Herangehensweise beruht auf einem interdisziplinären, partizipativen und dialogorientierten Forschungsansatz. Der gesamte Forschungsprozess wird gemeinsam gestaltet, wobei die Beteiligung der AkteurInnen (KünstlerInnen, LehrerInnen, SchülerInnen …) an Entscheidungsfindung und Umsetzung in allen Phasen möglichst hoch ist (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). Dieser Gefahr wirkt das vorliegende Forschungsvorhaben entgegen, immerhin stehen gerade jene „Versprechen und Erwartungen“ auf dem Prüfstand (vgl. Nagel und Schad 2012: 296f.).

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



Grafik nach Jean King

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 (vgl. Fricke 2006: 1).

Forschungsergebnisse von EDUCULT im Rahmen der Evaluation von Kultur.Forscher! (vgl. 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 besteht unseres Erachtens darin, dass die Zielgruppe – neben den SchülerInnen auch die LehrerInnen und KünstlerInnen – über einen partizipativen Prozess an der Entwicklung von Modellen und Verfahren des kulturellen Kompetenzerwerbs mitwirkt. Das so generierte Wissen zeichnet sich dadurch aus, dass sich Bezügezur Alltagswelt der SchülerInnen, aber auch zur Lehr-und Lernpraxis herstellen lassen. Der partizipative Zugang erhöht somit die wissenschaftliche Prozess- wie die Produktqualität.

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	

Im Rahmen unserer Studie gilt es herauszufinden, welche Form der Partizipation mit unseren Co-ForscherInnen und im Rahmen unseres Settings möglich sind.

Für die forschende Arbeit der LehrerInnen im Projekt werden einige der im Bereich Schulforschung etablierten Methoden aus der Handlungs- und Aktionsforschung genutzt. (vgl. Buchborn und Malmberg, 2013)

Partizipative Forschung bedeutet aber nicht nur Beteiligung der Betroffenen, sondern auch Befähigungs- und Ermächtigungsprozesse (Empowerment) anzustoßen. Wissen und Kompetenzen der Beteiligten werden nicht nur wahrgenommen und wertgeschätzt, sondern im Prozess weiterentwickelt. Partizipative Forschung beinhaltet also eine doppelte Zielsetzung, wenn sie einerseits soziale Wirklichkeit verstehen will, diese andererseits auch im Prozess verändert (vgl. von Unger 2014).

Die Stationen einer partizipativen Forschung können idealtypisch in

Anlehnung an von Unger (ebd.) 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 ist 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. In drei Workshops zu den Fragen „Was ist ein/e ForscherIn?“, „Was ist Kunst? Was ist Kultur?“ und „Was sind kulturelle Kompetenzen wurden bestehende Wissensbestände und Kompetenzen neue erhoben und weiterentwickelt. Im folgenden Kapitel werden die Workshops im Detail vorgestellt.

Projektaktivitäten

Das erste Projektjahr stand ganz im Zeichen der Vorbereitung und des Trainings. Immerhin gilt es sich Schritt für Schritt auf die Aufgaben eines Forschers oder eine Forscherin vorzubereiten. Zu diesem Zweck haben im ersten Projektjahr mehrere Workshops in den unterschiedlichen Projektgruppen stattgefunden, die auf den folgenden Seiten etwas genauer beschrieben sind:

- 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

Diese Workshops, die teils an den beteiligten Schulen, teils in den beteiligten Kultureinrichtungen, stattfanden, bildeten das Herzstück des ersten Projektjahres. Rund um diese Workshops gab es aber noch zahlreiche begleitende Aktivitäten wie Treffen mit dem Beirat, Besprechungs- und Reflexionstreffen mit den Lehrerteams etc.

Forscherbücher

Alle Projektbeteiligten haben zur Dokumentation und Reflexion ein Forscherbuch erhalten. Die individuell gestalteten Bücher sind konstante Begleiter bei allen Projektaktivitäten. Beobachtungen, Lernschritte, Fragen etc. werden darin festgehalten und können immer wieder zu Analysezwecken herangezogen werden.

Einstiegsworkshop mit den SchülerInnen

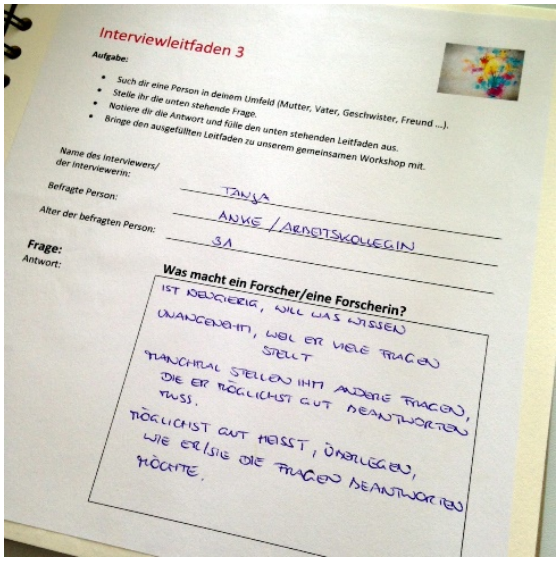
In den beteiligten Kultureinrichtungen fanden im Jänner und Februar erste Workshops mit den SchülerInnen statt. Die Ziele des Workshops waren:

- 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: JANJA

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.

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.

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.

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.

Fotografische Antwort auf die Frage „Was ist Kunst?“

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.

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.

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 wieder 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 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. Die Wiener SchülerInnen werden solche Feldforschungen bis zu den Kulturlaboren durchführen.

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

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

Rolle des Beirats

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.

TeilnehmerInnen

Name	Institution
Curda Brigitte	Öko-Mittelschule Anton-Baumgart
Ehgartner Michaela	Stadtschulrat für Wien
Felice Magdalena	Museum Moderner Kunst Kärnten
Malmberg Isolde	mdw - Universität für Musik und darstellende Kunst
Mlecnik Michaela	NMS am RG-ORG St. Ursula
Nagel Tanja	EDUCULT
Ponesch Reinhold	NMS Himberg
Putz-Plecko Barbara	Universität für angewandte Kunst
Rabl Stephan	Dschungel Wien
Schad Anke	EDUCULT
Schatzl Zita	NMS Himberg
Sigmund Martin	ehem. Bundeskoordinationszentrum für schulische Kulturarbeit
Spenger Isabella	PH Kärnten
Svecnik Erich	Bifie
Tiamiou Martina	NMS Himberg
Wimmer Michael	EDUCULT

Ziele und Erwartungen

Die Ziele und Erwartungen der Beiratsmitglieder drehen sich um die Nutzbarmachung der Ergebnisse für die Praxis und die Lehrerausbildung sowie um Impulse für die Bildungsdebatte. Die kritische Auseinandersetzung mit „kulturellen Kompetenzen“ und dem Ansatz der partizipativen Forschung sind für das wissenschaftliche Kernteam von besonderem Interesse. Kreativität entdecken und fördern, Sensibilisierung für Kunst und Kultur sowie ganzheitliches Lernen sind für die LehrerInnen zentral. Die Kultureinrichtungen wünschen sich die Eröffnung neuer (Lern-)Räume, das Setzen neuer Impulse und das Entdecken von Kunst und Kultur für das tägliche Leben.

Insgesamt sind noch drei weitere Treffen mit dem Beirat geplant.

Erste Wahrnehmungsübungen im DSCHUNGEL Wien

Aktuelle Erkenntnisse und Herausforderungen

An dieser Stelle sollen einige aktuelle Herausforderungen im Forschungsprozess kurz umrissen werden.

Aneignung von Kulturräumen

SchülerInnen eignen sich im Rahmen des Forschungsprojektes Kulturräume neu an. Sie bekommen einen Einblick, wie kulturelle Produktion funktioniert und welche vielfältigen Aufgaben hinter den Kulissen erbracht werden müssen. Die SchülerInnen bewegen sich immer selbstverständlicher in „ihrer" jeweiligen Kulturinstitution und machen neue Erfahrungen, die sich beispielsweise in der durchaus überraschten Erkenntnisse, dass man auch „im Museum Spaß haben" kann, zeigen.

Zwischen Anleitung und Freiheit – der Schulmodus

Die bisherigen Workshops sind als eine Art von Training anzusehen. Trotzdem wurde darauf geachtet, die SchülerInnen mit dem Formulieren eigener Fragestellungen und dem Steuern des eigenen Lernprozesses vertraut zu machen. Beobachtbar war dabei, dass die SchülerInnen zwar sehr gut in der Lage sind, Aufgaben selbständig und in Gruppen zu lösen, sie aber großteils in einem Schulmodus, wie wir es genannt haben, verharren: Vordergründiges Ziel scheint jeweils das Abarbeiten und das möglichst schnelle Erledigen der Aufgabe zu sein. Schon bei „Kultur.Forscher!" hat sich gezeigt, dass eine – immer wieder neu auszuhandelnde – Balance, die zwischen Anleitung und Freiheit pendelt, gefunden werden muss. Vorerfahrungen, das Alter und auch die Schwierigkeit des Lernvorhabens müssen berücksichtigt werden (Wimmer und Nagel 2011). Angesichts der Komplexität unserer Fragestellung ist es eine Herausforderung hier 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.

Die unterschiedlichen Rollen im Rahmen partizipativer Forschung

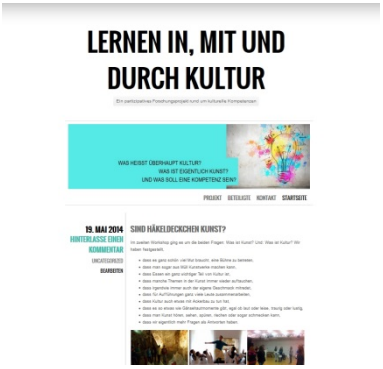
Partizipative Forschung kann als gemeinsamer Lernprozess verstanden werden, in dem Kommunikation und Aushandlung der (divergierenden) Sichtweisen auf Augenhöhe stattfinden. Bislang waren die Trainingsworkshops sehr auf die SchülerInnen fokussiert. Es wird von besonderer Wichtigkeit sein, in der nächsten Phase noch einmal explizit die Rollen der erwachsenen ForscherInnen aus Wissenschaft, Kultur und Bildung näher zu beleuchten. Zu diesem Zweck werden wir auch eine Studierende der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst Wien einbinden, die sich speziell der Rolle der LehrerInnen in unserem Forschungsprojekt widmet.

Reflexion eigener Lernerfahrungen

Als besonders herausfordernd hat sich der Aspekt der Reflexion eigener Lernerfahrungen erwiesen. Die SchülerInnen sind es noch nicht gewohnt, über eigenes Lernen nachzudenken. Obwohl sich hier schon erste Fortschritte zeigen, wird es weiterhin notwendig sein, die SchülerInnen besser in die Lage zu versetzen, sich selbst und auch andere zu beobachten und hinsichtlich Lernerfahrungen einzuschätzen. In diesem Zusammenhang zeigt sich auch, dass v.a. Forschungsmethoden gut funktionieren, die von den SchülerInnen viel Aktivität erfordern. Als besonders erfolgreich haben sich Interviews und der Einsatz von Fotoapparaten (im Rahmen von Photo voice) herausgestellt. Wesentlich schwieriger sind Beobachtungsaufgaben.

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/
- Auf den Websites der Projektpartner
- Im Journal für Schulentwicklung (Nagel Ausgabe 3/2014)
- Bei diversen Veranstaltungen und Konferenzen



Reinszenierung von Da Vincis „Letztem Abendmahl“ im Museum Moderner Kunst Kärnten

Vorausschau

Das zweite Projektjahr wird sich der eigentlichen empirischen Arbeit widmen. Begleitende Arbeitstreffen in den Projektgruppen und mit dem Beirat werden Raum für Reflexion, Diskussion und Qualitätssicherung bieten.

Kulturlabore

Was im 2. Semester in Workshops vorentwickelt wurde, wird jetzt in eine ausführlichere Arbeit anhand kleinerer Projekte im Bereich Kunst und Kultur überführt. Dabei sollen sowohl Methoden der Rezeption und Reflexion als auch der Eigentätigkeit zur Anwendung kommen. Die Projekte verfolgen dabei einen partizipativ-experimentellen Ansatz. Die SchülerInnen lernen die Kultureinrichtung kennen, indem sie sich mit der dort dargebotenen Kunst und Kultur auseinandersetzen und selbst gestalterisch tätig werden. Von zentraler Bedeutung ist hierbei eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe: Die SchülerInnen sollen in die Lage versetzt werden, ausgehend von ihrem eigenen Kulturverständnis Lernen in, mit und durch Kultur in Auseinandersetzung mit der Kultureinrichtung selbst zu erfahren. Setting und Projektablauf müssen deshalb so weit wie nur möglich in Abstimmung mit /unter Ideen- und Planungsbeteiligung der SchülerInnen gestaltet werden. Es geht auch darum, dass die Kultureinrichtungen von den SchülerInnen lernen. Die inhaltliche Leitung der Kulturlabore haben die drei Kultureinrichtungen, die konkrete Projektentwicklung soll aber unter Einbeziehung der SchülerInnen, LehrerInnen und des wissenschaftlichen Kernteams erfolgen.

Je nach Interessenlagen der SchülerInnen könnten in den Klassen auch unterschiedliche Rollen vergeben werden. So ist es denkbar, dass eine Projektgruppe das Kulturlabor forschend begleitet (mittels Videographie, Interviews etc.) oder sich als „Kompetenz-EntdeckerInnen“ innerhalb der Projekte beschäftigt. Es ist ebenso denkbar, dass alle SchülerInnen einer Klasse im Kulturlabor arbeiten und parallel dazu forschen. Im Sinne eines auf die jeweiligen Gruppen bezogenen Forschungsprozesses wird diese Rollenklärung während der konkreten Arbeit festgelegt.

Forschung zum kulturellen Kompetenzbegriff und laufende Reflexion

Die in den Kulturlaboren gemachten Erfahrungen in, mit und durch Kultur werden in den begleitenden Forschungseinheiten mit der „sozialwissenschaftlichen Brille“ beobachtet, reflektiert und dokumentiert. Forscherbücher werden analysiert, Kompetenbäume erstellt, Beobachtungen reflektiert, kooperative Interviews durchgeführt etc. Auf diese Weise soll der Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen zugearbeitet werden.

Diese Forschungstreffen können entweder mit den Kulturlaboren verschränkt oder von diesen getrennt stattfinden. Die Planung erfolgt in Absprache mit allen Beteiligten. An diesen Treffen, die vom wissenschaftlichen Kernteam moderiert werden, nehmen auch die LehrerInnen und VertreterInnen der Kultureinrichtungen teil. Sie bringen sich hier auch als AktionsforscherInnen ein.

Die Projektgruppen vor Ort reflektieren in einem Arbeitstreffen den Prozess und die Ergebnisse. Gemeinsam mit den SchülerInnen, Kultureinrichtungen und LehrerInnen führt das wissenschaftliche Kernteam eine kommunikative Validierung durch.

Präsentationen vor Ort

Jede beteiligte Schulklasse stellt ihre erarbeiteten Produkte und Erkenntnisse in einer Abschlusspräsentation (in Schule, Kultureinrichtung …) vor und präsentiert vor einer geladenen Öffentlichkeit. Die Präsentation wird gemeinsam von den SchülerInnen, Kultureinrichtungen und LehrerInnen gestaltet, unterstützt vom wissenschaftlichen Kernteam.

Aufbereitung der Ergebnisse

In enger Zusammenarbeit mit den wissenschaftlichen BegleiterInnen, den Kultureinrichtungen und den LehrerInnen wird das wissenschaftliche Kernteam die Ergebnisse abschließend analysieren und der Lehr- und Lernpraxis bzw. -forschung Modelle und Verfahren zum Kulturellen Kompetenzerwerb zur Verfügung stellen.

Abschlusspräsentation

Die Ergebnisse werden zu Projektende (voraussichtlich Juni 2015) im Rahmen einer Veranstaltung einer interessierten Öffentlichkeit unter aktiver Mitarbeit aller Projektbeteiligten präsentiert.

Publikationen, Präsentationen, Berichtswesen

Alle Ergebnisse werden in einem umfassenden Endbericht zusammengefasst und veröffentlicht. Weitere Publikationen in Fachzeitschriften sowie Präsentationen auf Konferenzen bzw. Tagungsbeiträge sind in Planung.

Anhang

Quellen

Altrichter, Herbert; Posch, Peter (42007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

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.Kroeber, A.L.; Kluckhohn, Clyde (1952): Culture. A Critical ,Review of Concepts and Definitions. Harvard University Press.

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

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.

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

Buchborn, Thade; Malmberg, Isolde (2013): Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis. In Diskussion Musikpädagogik 1/2013. S. 4-13.

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.

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

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

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.

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.

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

Estermann, Eva; Schad, Anke; Wimmer, Michael/EDUCULT (2007): Vielfalt und Kooperation – Kulturelle Bildung in Österreich. Wien. http://www.educult.at/wp-content/uploads/2011/08/vielfalt_kooperation_gross2007.pdf

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 criticalfriend, 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.

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.

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

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

Luhmann, Niklas (1997): Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

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 (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): Lizenz zum Lesen. Schulen und Büchereien Wien als Lernpartner. Abschlussbericht Wien: EDUCULT. http://www.educult.at/wp-content/uploads/2011/06/EDUCULT-Bericht_LizenzzumLesen_final_extern.pdf

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

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

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

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 (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

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 2004, 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.

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 KunstAlltagsmuseum zum Mitnehmen. München: Kunstmann.

Stöger, Christine (2006): Leistungsbeurteilung im Musikunterricht. In AfS-Magazin 22/2006, S. 4 9.

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.

Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hg.) (2010): Handbuch Bildungsforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

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.

von Unger, Hella (2012): Partizipative Gesundheitsforschung: Wer partizipiert woran? Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 13(1), Art. 7, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs120176

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.

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.

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.

Terminplan der Workshops im ersten Projektjahr

Partnerschaft	Einstiegs-/ Planungs-WS	Einstiegs-WS mit Schülern	Modul 1: ForscherIn	Modul 2: Kunst u. Kultur	Modul 3: Kulturelle Kompetenz
Klagenfurt (betreut durch Tanja Nagel)	21.11.2013 (MMKK)	06.02.2014 (MMKK)	13.03.2014 (Schule)	29.04.2013 (MMKK)	17.06.2014 (MMKK)
Wien (betreut durch Anke Schad)	26.11.2013 (Schule)	27.01.2014 (Theater an der Wien)	18.03.2014 (Schule)	05.-06.05.2014 (Theater an der Wien)	07.05.2014 (Museumsquartier)
Wien/Himberg (betreut durch Michael Wimmer)	12.12.2013 (DSCHUNGEL)	29.01.2014 (DSCHUNGEL)	13.03.2014 (DSCHUNGEL)	08.04.2014 (DSCHUNGEL)	08.05.2014 (DSCHUNGEL)

Kurzinfo

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