



Überlegungen zur bildungspolitischen Relevanz Kultureller Bildung

Zentrale Thesen

Wien, im September 2018

Impressum

EDUCULT – Denken und Handeln in Kultur und Bildung

Q21 (im MuseumsQuartier Wien)

Museumsplatz 1/e-1.6

A-1070 Wien

www.educult.at

Projektteam

PD Dr. Michael Wimmer

Veronika Ehm, MA

Dr. Aron Weigl

Förderung

Stiftung Mercator GmbH

Huysenallee 46

D-45128 Essen

Inhaltsverzeichnis

1	Fragestellungen und Herangehensweise	4
1.1	Ausgangssituation	4
1.2	Zentrale Fragestellungen.....	9
1.3	Methodik	10
2	Thesen.....	12
2.1	Auseinandersetzung mit Kunst ist eine Möglichkeit, mit der grassierenden Verunsicherung und Angst, die Europa zur Zeit umtreibt, umzugehen“	12
2.2	„Kulturelle Bildung ist eine Möglichkeit, mit der eigenen ‚Innenwelt‘ umzugehen“	17
2.3	„Kulturelle Bildung ist unmittelbar mit anderen Fachzusammenhängen – wie MINT – verbunden“	19
2.4	„Kulturelle Bildung ist eine Möglichkeit mit Welt („Außenwelt“) in einem post-industriellen Zeitalter umzugehen“	23
2.5	„Kulturelle Bildung trägt zur Vergemeinschaftung bei“	27
2.6	„Kulturelle Bildung ist ein zentrales Schlüsselkonzept der Schulentwicklung – Stiftungen haben dabei eine zentrale Bedeutung“	29
3	Exkurs: Welchen Beitrag kann die Kulturpolitik für schulische Kulturarbeit leisten?	33
4	Conclusio und Impulse zur Weiterentwicklung	36
4.1	Über hundert Jahre Schulentwicklung	36
4.2	Ist zeitgemäße Kulturelle Bildung eine Antwort auf aktuelle Fragen?.....	37
4.3	Impulse für Handlungsempfehlungen, um Kulturelle Bildung als Bildungsziel im Rahmen umfassender Schulentwicklung zu etablieren.	39
5	Literaturverzeichnis.....	43

1 Fragestellungen und Herangehensweise

1.1 Ausgangssituation

In den letzten Jahren ist es in Deutschland zur Etablierung eines professionellen Arbeitsfeldes Kulturelle Bildung gekommen, das die darin Tätigen mit einem neuen fachlichen Selbstverständnis ausgestattet hat. Jenes Arbeitsfeld umfasst ebenso einen ausgewiesenen theoretischen Diskurs, mannigfache Förderstrukturen der öffentlichen Hand und privater Stiftungen, wie eine mittlerweile unüberschaubare Vielfalt an Programmen, die zusammen eine schillernde Palette an Praktiken in Kultur-, Jugend- und Bildungseinrichtungen ergeben.

Ungeachtet dessen transportiert der Begriff Kulturelle Bildung nach wie vor eine definitorische Unsicherheit, die immer wieder damit konfrontiert ist Abgrenzungen zu ästhetischer, künstlerischer und kreativer Bildung oder auch Allgemeinbildung zu tätigen. Das ist der Grund, warum theoretische Begründungen von Kultureller Bildung gerne auf die Zuschreibung „Containerbegriff“ verweisen, der eine breite Schnittmenge der Felder Kultur und Bildung zu benennen versucht (vgl. Bockhorst/Reinwand/Zacharias 2012: 21f.). Mit Kultur und Bildung führe – so die Interpretation namhafter Autor*innen – Kulturelle Bildung zwei der komplexesten Begriffe der deutschen Sprache zusammen. Beide werden als alltägliche Deutungsmuster verwendet und können zudem auf eine Geschichte politischer Kampfbegriffe zurückgreifen. Oft wird hierbei auf die Komplementarität der Begriffe verwiesen, in der Kultur als die Art und Weise gesehen wird, in der sich der Mensch die Welt zu eigen macht während Bildung auf die dafür notwendigen Entwicklungserfordernisse verweist. Die Relation wird hierbei oft als eine dargestellt, in der Kultur als objektive Seite von Bildung und Bildung als subjektive Seite von Kultur gilt (Fuchs/Liebau 2012: 28). Gleichzeitig wird der Mensch durch Kultur gebildet und bringt durch die Bearbeitung dieser sich immer neu hervor beziehungsweise gestaltet Kultur als einen dynamischen Prozess (Reinwand 2012: 96).

Vor diesem Hintergrund kann von keiner einheitlichen Definition Kultureller Bildung ausgegangen werden. Reinwand weist darauf hin, dass einer beliebigen Begriffsverwendung entgegengewirkt werden muss, um einen qualifizierten Dialog zu ermöglichen (ebd.: 96). In diesem Sinn ist die vorliegende Studie weit davon entfernt, eine allgemein verbindliche Definition Kultureller Bildung vorzulegen. Stattdessen begreift sie Kulturelle Bildung in erster Linie als einen praxisgeleiteten Diskursraum, in dem notwendig unterschiedliche Positionen aufeinandertreffen, der aber auch von sich permanent ändernden äußeren Einflussfaktoren nachhaltig geprägt wird.

Um im Rahmen dieser Überlegungen Kulturelle Bildung als inhaltlich sehr breit aufgestelltes organisationales Feld besser in den Blick nehmen zu können, macht es Sinn, vorab auf einige Besonderheiten hinzuweisen.

- ▶ Beim Begriff der Kulturellen Bildung handelt es sich um einen deutschen Sonderfall, dessen sprachliche Entsprechungen in anderen Ländern keine ähnliche Bedeutung erlangt haben. Auch wenn das Künstlerische in der Bezeichnung „The Arts“ etwa im Englischsprachigen breiter gefasst ist als das professionelle künstlerische Schaffen und seine Rezeption, so lassen sich Kulturelle Bildung und Arts Education doch nur sehr bedingt zur Deckung bringen. Selbst in anderen deutschsprachigen Ländern wie Österreich hat Kulturelle Bildung keine vergleichbare Konjunktur erfahren. Die spezifisch kulturelle Dimension außerhalb Deutschlands bezieht sich eher auf die Verfasstheit von Schule als Ganzes als dass damit ein eigener Fachzusammenhang konstituiert würde. (Ein solcher wird z.B. in Österreich durch Kunstpädagogik, neuerdings auch durch Begriffe wie Kunst- und Kulturvermittlung abgedeckt.)
- ▶ Auch in Deutschland weiß außerhalb des Sektors niemand so richtig, was mit Kultureller Bildung gemeint ist und welche konkreten Wirkungsabsichten damit verbunden werden. Selbst innerhalb der Szene kursieren durchaus unterschiedliche Vorstellungen, vor allem entlang unterschiedlicher institutioneller Traditionslinien: außerschulische Jugendarbeit, Bildungs- und Vermittlungsbemühungen von Kunst- und Kultureinrichtungen oder schulische Kulturarbeit (in schwieriger Abgrenzung zu den traditionellen künstlerisch-kulturellen Trägerfächern, vor allem Musikerziehung und Bildnerische Erziehung, deren Vertreter*innen entlang der EDUCULT-Erfahrungen bislang im Diskurs der Kulturellen Bildung eine eher untergeordnete Rolle spielen). Wie weit diese unterschiedlichen Vorstellungen auseinander klaffen, lässt sich darin ermesen, dass die wenigsten schulischen Vertreter*innen Kultureller Bildung sich als aktiv Mitwirkende an der aktuellen Kunstszene begreifen und deren Angebote bislang nur in sehr bescheidener Weise in ihre Bildungsangebote integrieren.
- ▶ Mit der beforschenden Begleitung (Forschungsprogramme des Bildungsministeriums, Rat für Kulturelle Bildung, diverse Universitätseinrichtungen, außeruniversitäre Forschungseinrichtungen etc.) hat das Feld eine wichtige Fundierung erfahren. Deren Ergebnisse liefern aussagekräftige Daten, auch wenn viele von ihnen ungebrochen stark normativ geprägt sind („Advocacy Approach“). Entstanden ist so eine umfangreiche Literatur, die den Sektor mittlerweile gut abdeckt und von theoretischen Analysen über diverse Handbücher bis zu vielfältigen Handlungsanleitungen für Pädagog*innen reicht. Parallel dazu ist es zur Implementierung einer neuen Generation von Ausbildungslehrgängen gekommen, deren Absolvent*innen mittlerweile eine wichtige qualitätssichernde Trägerfunktion für das Feld erfüllen, auch wenn ihre schiere Zahl noch weit davon entfernt ist, ein flächendeckendes Angebot zu entwickeln.
- ▶ Kulturelle Bildung verfügt in Deutschland über eine breite parteiübergreifende bildungs- und kulturpolitische Akzeptanz. Daraus resultiert eine breite Palette an speziell für den Sektor konzipierten Fördermaßnahmen der öffentlichen Hand. Dazu engagieren sich eine Reihe

namhafter Stiftungen mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen, oft in versuchter Abstimmung mit öffentlichen Stellen und auch untereinander (etwa im „Rat für Kulturelle Bildung“). Ungeachtet dessen erscheinen bis dato viele Programme und Projekte voneinander isoliert. Entsprechend ist es bisher nur in Ansätzen gelungen, gemeinsam eine kritische Masse zu erzeugen, die in der Lage wäre, nicht nur punktuell, sondern auch strukturell als maßgeblicher Entwicklungsfaktor von Schulentwicklung aufzutreten. EDUCULT war und ist selbst in einigen deutschen Bundesländern an Programmen und Projekten Kultureller Bildung beteiligt. Nach unseren Erfahrungen ist allen Akteursgruppen der Ruf nach einem langen Atem gemeinsam. Dieser speist sich aus der Erkenntnis, dass traditionell gewachsene Strukturen wie Schulensich nur sehr langsam weiter entwickeln lassen.

- ▶ Die mühsame Entwicklung eines eigenen Fachzusammenhangs hat u.a. zu einer spezifischen Verteidigungshaltung vieler beteiligten Akteur*innen geführt, die auf diese Art versuchen, sich gegenüber den Zwängen benachbarter Strukturen abzugrenzen. Das Ergebnis ist eine tendenzielle Selbstreferenzialität, die die Anschlussfähigkeit gegenüber anderen Fachzusammenhängen nicht eben erleichtert. Entsprechend schwierig gestalten sich institutionen- ebenso wie fachübergreifende Kooperationsformen, die auf dem gleichberechtigten Zusammenwirken verschiedener Akteursgruppen beruhen. Darauf bezogene EDUCULT-Erfahrungen im Rahmen diverser Kooperationsprojekte vor allem zwischen schulischen Bildungseinrichtungen und Kunst- bzw. Kultureinrichtungen belegen die beträchtlichen Schwierigkeiten, die jeweiligen institutionellen Logiken auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen.

Neben diesen Besonderheiten des Feldes sind auch die äußeren Umfeldbedingungen zu berücksichtigen, die nachhaltige Auswirkungen auf das Angebot Kultureller Bildung haben:

- ▶ Mit den ersten PISA-Ergebnissen zur Jahrtausendwende stellte sich heraus, dass Deutschland als die Kultur- bzw. Bildungsnation par excellence nur mit vergleichsweise bescheidenen Ergebnissen im internationalen Bildungsvergleich aufwarten kann. Als zentraler Lobbyist zur Weiterentwicklung des schulischen Angebotes sollte sich aber nicht der Kulturbereich, sondern die Wirtschaft erweisen. Unter dem Eindruck eines wachsenden Fachkräftemangels in einer der führenden Wirtschaftsnationen der Welt gelang es den Vertreter*innen der Wirtschaft, die MINT-Fächer ganz oben auf die Agenda von Schulentwicklung zu hieven. Die damit verbundene Prioritätensetzung zugunsten künftiger Arbeitsmarkterfordernisse hat alle nicht unmittelbar daran beteiligten Fachzusammenhänge zunehmend unter Druck geraten lassen. Als besonders betroffen wähnt sich der Bereich der Kulturellen Bildung, zumal es ihm schwerfällt, unmittelbar Arbeitsmarkt relevante Argumente ins Treffen zu führen. In Vorwegnahme der Studienergebnisse zeugen viele Aussagen – vor allem von MINT-Vertreter*innen – dass es sich hierbei möglicherweise um einen falschen Gegensatz handelt,

zumal diese davon ausgehen, dass gerade Kulturelle Bildung eine wesentliche Voraussetzung für gelingendes Lernen im MINT-Bereich darstellt.

- ▶ Auch die geänderte demografische Zusammensetzung der deutschen und darüber hinaus der europäischen Gesellschaften hat die Parameter für die Kulturelle Bildung nachhaltig verschoben. In diesem Zusammenhang reagierten ihre Vertreter*innen mit einem ausdifferenzierten Angebot an interkultureller Bildung, vorrangig mit dem Ziel, den sozialen Zusammenhalt von Schüler*innen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen zu fördern. Tendenziell zu kurz kamen dabei neue Initiativen des deutschen Spracherwerbs, eine Aufgabe, die Kulturelle Bildung bislang nur recht randständig tangiert. Aber auch im Bereich des Fremdspracherwerbs ist Kulturelle Bildung bislang nur sehr bescheiden aufgetreten.
- ▶ Gefordert ist Kulturelle Bildung auch durch den Umstand wachsender sozialer Ungleichheit, die jungen Menschen, je nach ihrer sozialen Zugehörigkeit ganz unterschiedliche gesellschaftliche Teilhabechancen zuweist. Als erschwerend erweist sich in diesem Zusammenhang, dass die vorherrschende Organisationsform der mitteleuropäischen Schulsysteme – wie es ihr bildungspolitischer Auftrag wäre – soziale Differenzen nicht verringern, sondern zum Teil dramatisch verschärfen. Von Kultureller Bildung zu verlangen, diesbezügliche strukturelle Benachteiligungen im Alleingang zu kompensieren, wäre vermessen. Eine besondere soziale Sensibilität der Akteur*innen hingegen erscheint unabdingbar. Sie sind gefordert, deutlicher als bisher zu formulieren, wo die spezifischen Möglichkeiten, wohl aber auch die Grenzen Kultureller Bildung in einer Phase wachsender gesellschaftlicher Polarisierung liegen.
- ▶ Als zentrale Herausforderung jeglicher Form der Schulentwicklung muss heute das Thema Digitalisierung gesehen werden. Sie hat mittlerweile alle lebens- und arbeitsweltlichen Aspekte erreicht. Entsprechend hoch sind die Erwartungen an Schule, diese technologische Revolution im Sinne der Schüler*innen zu antizipieren. Speziell für den Bereich der Kulturellen Bildung kann davon ausgegangen werden, dass mit den digitalen Medien eine nachhaltige Veränderung des kulturellen Selbstverständnisses stattfindet. Betroffen sind ebenso neue Kommunikations- und Interaktionsformen wie die Art und Weise der ästhetisch-künstlerischen Produktion, Distribution und Rezeption. Geteilter sind die Meinungen in Bezug auf die Auswirkungen der Digitalisierung auf den Bildungsbereich. Während die einen eine möglichst umfassende Einbeziehung digitaler Medien in alle schulischen Lehr- und Lernformen fordern, um so den Arbeitsmarkterfordernissen von morgen zu entsprechen, warnen andere vor einem damit verbundenen Verlust von Bildung als solche. Autor*innen wie Konrad Paul Liessmann plädieren für eine Schule, die so wenig wie möglich digitalisiert ist: „Nur eine Schule, die sich ihrer nichtdigitalen Dimension und Verantwortung bewusst ist, wahrt die Chancen der jungen Menschen auf die digitalisierte Arbeitswelt der Zukunft. [...] In dieser Welt werden nur jene reüssieren, deren Kenntnisse und Fähigkeiten nicht automatisiert werden kön-

nen und die imstande sind, mit Automaten zu leben und zu arbeiten, ohne sich in deren Abhängigkeit begeben zu müssen.“ (Liessmann 2018)

- ▶ Digitalisierung ist auch das zentrale Stichwort für eine weitere wirtschaftliche Dynamik, die geprägt ist von einer radikalen Transformation von der Hand- zur Kopfarbeit. Darauf beruhen verschiedene Begründungszusammenhänge von Kultureller Bildung, die sich als ein zentrales Medium für den Erwerb kreativer Fähigkeiten empfiehlt. Unter diesem Titel versuchte sich der Fachzusammenhang – vor allem in Anlehnung an englische Modelle zur Zeit der Labour-Regierung 1997 bis 2010 – einzureihen in die Gruppe derjenigen, die mit der Entwicklung neuer Wirtschaftssektoren der Cultural and Creative Industries die Schulen gefordert sahen, dafür maßgeschneiderte Qualifikationen zu vermitteln. Neben dieser Art der „Indienstnahme“ Kultureller Bildung zur Vorbereitung auf die digitalisierten Arbeitsmärkte von morgen ergibt sich aber noch eine weitere Option für Kulturelle Bildung, die angesichts der Unprognostizierbarkeit der Arbeitsmärkte von morgen darin besteht, den jungen Menschen in einem Zeitalter der umfassenden Automatisierung jenseits traditioneller Lohn- und Erwerbsarbeit eine sinnstiftende Lebensgestaltung zu ermöglichen.
- ▶ Die wahrscheinlich gravierendste Veränderung der Rahmenbedingungen Kultureller Bildung betrifft die laufenden politischen Veränderungen. So hat das Erstarken rechtspopulistischer und rechtsradikaler Kräfte und der damit verbundenen Gefährdung demokratischer Errungenschaften zu einer Neuauflage bereits überwunden geglaubter Kulturkämpfe geführt, die nachhaltige Auswirkungen auf kulturelle Selbstverständnisse in und außerhalb von Schule haben. Damit kommt Kultureller Bildung eine bislang weitgehend unterschätzte Aufgabe zu, die darin besteht, „Kultur“ nicht mehr als ausschließlich positiven Wert zu affirmieren, sondern ein kritisches Verhältnis dazu zu entwickeln. Dies erscheint umso wichtiger in einer Phase der Re-Irrationalisierung der nationalen Gesellschaften, in denen politische Entscheidungen nicht mehr auf Basis rationaler Grundlagen fallen, sondern sich vorrangig auf Ressentiments gegenüber Menschen mit anderen kulturellen Ausdrucksformen (Zuwander*innen, Geflüchteten, Asylsuchenden etc.) beziehen. Dazu käme Kultureller Bildung der Auftrag zu, gegen diese neuen Formen des Autoritarismus und der Illiberalität ein liberal-demokratisches Werteverständnis aufrecht zu erhalten, der von Beginn an die Grundlage Kultureller Bildungsbemühungen war (und deren Vorgänger*innen im Rahmen von Konzepten „musischer Erziehung“ aus historischer Sicht doch nicht gefeit waren, sich anti-demokratischen und autoritären, ja diktatorischen Vorgaben zu unterwerfen). Eine engere Zusammenarbeit von Kultureller und Politischer Bildung, etwa zugunsten einer umfassenden Ausgestaltung von „European Citizenship“, bietet sich dabei an. (In dem Zusammenhang hat NECE, das Europäische Netzwerk zur Förderung von Civic Education im Rahmen der Konferenz „A Brave New

World?“ in Marseille ein erfreuliches Lebenszeichen gegeben¹. Besonders augenfällig war die Bereitschaft dieses Fachzusammenhanges, stärker als bisher auf künstlerisch-kulturelle Ausdrucksformen zu setzen, die nach gemeinsamer Einschätzung besser als rational aufbereitete politische Institutionenkunde die emotionalen Grundlagen von Politikgestaltung anzusprechen vermag.)

Wenn in den nationalen Gesellschaften das Gefühl der Verunsicherung zunimmt, so betrifft das auch den Bereich der Kulturellen Bildung, in dem es schwerer geworden ist, noch einmal – auch und gerade gegenüber außerhalb des unmittelbaren Fachbereiches Stehenden – klar zu formulieren, was unter zeitgemäßer „Bildung“ und was unter „Kultur“ verstanden werden will. Umso wichtiger erscheint es, die damit verbundenen Diskursräume offen zu halten und sie nicht Vertreter*innen essentialistischer Kulturvorstellungen zur Begründung naturgegebener gesellschaftlicher Hierarchien zu überlassen.

Als potentieller Vorteil hingegen erweist sich die Tatsache, dass die Auseinandersetzung um Kulturelle Bildung (wenn auch unter anderen Bezeichnungen) bereits auf eine mehr als hundertjährige wechselvolle Geschichte und ihrem reichen Erfahrungs-Reservoir zurückzublicken vermag. Unabweisbar ist dabei die Vermutung, dass das System Schule um die Bedeutung dessen, was heute unter Kultureller Bildung verstanden wird, in einem informellen Sinn durchaus weiß. Trotzdem muss um das darin aufgehobene Menschenbild auf immer neue Weise gerungen werden, was uns zur Vermutung bringt, dass es starke institutionelle Kräfte gibt, die das bestmögliche Ausschöpfen der Potentiale Kultureller Bildung verhindern. Da mögen sich Vertreter*innen Kultureller Bildung noch so sehr um zeitgemäße Begründungen bemühen, die Geschichte zeigt, dass sie immer wieder an den Beharrungskräften des Systems Schule als Ausdruck gegebener Macht- und Einflussphären drohen abzurutschen. Umso wichtiger erscheinen kluge Strategien, die Kulturelle Bildung zur Verflüssigung erstarrter Strukturen zu nutzen wissen ebenso wie – vor allem in Richtung eines künftigen Engagements von Stiftungen – das Bemühen um kritische Massen, die stark und einflussreich genug sind, um das System „zum Tanzen“ zu bringen.

1.2 Zentrale Fragestellungen

Nachdem sich das Feld der Kulturellen Bildung in den letzten Jahren einen ausgewiesenen Platz in der deutschen Bildungs- und Kulturlandschaft zu erobern vermocht hat, versuchen die hier vorgelegten Reflexionen – angesichts der sich zum Teil dramatisch verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen – die bislang erarbeiteten Begründungsmuster innerhalb des Sektors noch einmal kritisch zu hinterfragen und auf Zukunftstauglichkeit hin zu untersuchen. Dies betrifft auch das Verhältnis zu anderen, benachbarten Themenfeldern wie Schulorganisation, demografische Zusam-

1 <http://www.bpb.de/veranstaltungen/netzwerke/nece/> [aufgerufen am 12.09.2019].

mensetzung, Digitalisierung oder Bedeutung der MINT-Fächer, die die Stellung und Wirksamkeit von Kultureller Bildung in der Schule wesentlich mitbestimmen.

In der Beschäftigung mit diesen Fragen soll für die einzelnen Akteursgruppen Kultureller Bildung mehr Klarheit darüber erzielt werden, wo die Grenzen und wo noch Potentiale, vor allem in den bildungspolitischen Argumentationsmustern bei der Positionierung von Kultureller Bildung für die Schulentwicklung und den damit verbundenen Umsetzungsstrategien liegen. Gleichzeitig soll eine Grundlage dafür geschaffen werden, bisherige Begründungsmuster anschlussfähiger an die laufenden bildungspolitischen Debatten zu machen und ggf. neue Argumentationslinien zu entdecken und auf Umsetzbarkeit zu prüfen. Dabei ist davon auszugehen, dass vor allem in den angrenzenden bildungspolitischen Feldern sowohl bislang ungenutzte positive als auch negative Grundannahmen über Kulturelle Bildung existieren, die es zu erheben, zu nutzen und aufzuklären gilt.

Im Detail geht die Untersuchung der Frage nach, welche Relevanz Kulturelle Bildung heute im Bildungsanspruch von Schule hat, haben könnte und in welcher Beziehung diese zu angrenzenden Feldern steht. Im Zuge dessen werden einzelne bislang unterbelichtete Begründungsmuster für Kulturelle Bildung herausgearbeitet, indem den folgenden Leitfragen nachgegangen wird:

- Was kann Kulturelle Bildung für die heutigen Herausforderungen von Schule leisten?
- Wie kann Kulturelle Bildung einen dynamischen Faktor von Schulentwicklung einnehmen?
- Welche Rolle nehmen Stiftungen in diesem Zusammenhang ein?
- Welchen Beitrag kann Kulturpolitik für die schulische Kulturarbeit leisten?

Ziel ist es, gemeinsam mit der Auftraggeberin Stiftung Mercator entscheidende strategische Schlussfolgerungen zu ziehen, wie Kulturelle Bildung und die mit ihr verbundenen Vorstellungen zeitgemäßer Lehr- und Lernformen zugunsten einer breiten, Sinn stiftenden, Haltung gebenden und doch nach vielen Richtungen offenen Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen besser und zentraler im bildungspolitischen Diskurs Deutschlands und seinen Akteur*innen positioniert werden kann.

1.3 Methodik

Basis für die hier vorgelegten Überlegungen sind eine Erhebung des Forschungsstandes und eine Dokumentenanalyse zu den Themenfeldern Kulturelle Bildung, Schule und Schulentwicklung. Dazu wurden rezente Veröffentlichungen in Sammelwerken, Artikel und auch Darstellungen auf Websites zur Analyse herangezogen, um ein umfassendes Bild der Entwicklung ziehen zu können. Dazu kamen vielfältige Erfahrungen, die EDUCULT in der Beobachtung, wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation von einer Reihe von Programmen und Projekten Kultureller Bildung in Deutschland machen konnte.

Die durch die Dokumentenanalyse identifizierten Argumentationsmuster wurden anschließend durch Einzelinterviews und ergänzende Gruppengespräche mit Expert*innen und Entscheidungsträger*in-

nen aus Politik, Verwaltung, Praxis, Wissenschaft und Zivilgesellschaft diskutiert und reflektiert. Insgesamt konnte auf eine Vielfalt von Gesprächsergebnissen zurückgegriffen werden. Konkret wurden Gespräche vor allem mit folgenden Teilnehmerkreisen durchgeführt:

1. Vertreter*innen der Kulturellen Bildung: Fachreferent*innen in Bundes- und Landesministerien, Expert*innen des Rats für Kulturelle Bildung, der Kulturpolitischen Gesellschaft, des Deutschen Kulturrats, der Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung, der Kulturstiftung des Bundes.
2. Vertreter*innen anderer Themenfelder (Ganztag, MINT, Sprachbildung etc.): Fachreferent*innen in Bundes- und Landesministerien, Vertreter*innen der Initiative „MINT Zukunft schaffen“, des Hauses der kleinen Forscher, des Ganztagsschulverbandes und der Sprachbildung.
3. Bildungspolitische Entscheidungsträger*innen: (ehemalige) Minister*innen und Staatssekretär*innen, Generalsekretär der Kultusministerkonferenz, Leiter*innen von Landesinstituten, Bildungs- und Kulturpolitiker*innen aus Bundestag oder Landtagen, Vertreter*innen der Kommunalverbände.
4. Akteur*innen der Zivilgesellschaft: Stiftungen des Verbunds Rat für Kulturelle Bildung, Projektträger wie MUTIK, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.

Die Gespräche wurden sowohl telefonisch als auch persönlich durchgeführt. Darüber hinaus hat vor allem die Teilnahme an einer Reihe von Fachkonferenzen z.B. „Kulturelle Schulentwicklung“ in Stuttgart (Mai 2018) zur weiterführenden Einschätzung des Feldes beigetragen.

Für die Darstellung der zentralen Thesen waren vor allem die Gespräche und Anregungen mit den Interviewpartner*innen zentral. Ziel war es, Einschätzungen, Meinungen und Perspektiven von Vertreter*innen der einzelnen Fachbereiche aufzuzeigen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede darzustellen und zu diskutieren. Dabei war der Anspruch, für die Stiftung Mercator eine Diskussionsgrundlage zur zukünftigen Schwerpunktsetzung des Bereiches Kulturelle Bildung im Rahmen der Schulentwicklung zu schaffen. Diskussionsimpulse und Schlussfolgerungen sollen dazu beitragen.

2 Thesen

Die folgenden Thesen beschäftigen sich mit den Fragen, welche Relevanz Kulturelle Bildung im Sinne der Schulentwicklung einnehmen kann. Keinesfalls auf Vollständigkeit bedacht, stellen sie das Ergebnis von Überlegungen dar, welche herausragende Argumente für Schwerpunktsetzungen in der aktuellen gesellschaftlichen Transformationsphase für Kulturelle Bildung in der Schule sprechen, wie sich der Eigenwert des Fachzusammenhanges darstellt und in welcher Verbindung dieser mit anderen Themenbereichen, allen voran mit der MINT-Thematik steht. Neben den Interviews mit den zuvor genannten Expert*innen und Vertreter*innen der Fachbereiche² fließen praktische Beispiele aus der langjährigen Arbeit von EDUCULT, in der Evaluation und wissenschaftlichen Begleitung beziehungsweise Wirkungsanalyse von Projekten³ der Kulturellen Bildung im Bildungsbereich, in die Argumentation ein. Im Rahmen der Thesen wird außerdem der Stellenwert von Stiftungen im Zusammenhang mit Schulentwicklung diskutiert.

Die hier vorgelegten Argumente verstehen sich als aus unserer Sicht an Bedeutung gewinnende diskursive Felder der Auseinandersetzung innerhalb des Sektors Kulturelle Bildung im Verhältnis zu angrenzenden Fachzusammenhängen der Schulentwicklung. Sie eröffnen so – hoffentlich – neue Impulse für die Arbeit im Themenfeld Kultureller Bildung durch Stiftungen.

2.1 Auseinandersetzung mit Kunst ist eine Möglichkeit, mit der grassierenden Verunsicherung und Angst, die Europa zur Zeit umtreibt, umzugehen“

„Das Leben ist schön.“ (Roberto Benigni)

Nahezu täglich erreichen uns medial vermittelt neue Analysen, die von einer zunehmenden Verunsicherung und Verängstigung der nationalen Bevölkerungen sprechen. In dem Zusammenhang spricht der Soziologe Heinz Bude gar von einer „Gesellschaft der Angst“ (2014), die allen Arten von (politischen) Irrationalismen Tür und Tor öffnen würde.

In dem Zusammenhang plädiert der Pastoraltheologe Paul Zulehner, der sich u.a. in der Lehrer*innen-Bildung engagiert, dafür, sich dieser Form der gesellschaftlichen Paralyse entgegen zu stellen. In seiner Streitschrift „Entängstigt Euch“ (2016) plädiert Zulehner für eine neue Zuversicht, die die Voraussetzung dafür wäre, der aktuellen politischen Instrumentalisierung von diffusen Ängsten und damit verbundenen Trends der Entsolidarisierung, der Demokratieskepsis und des Neuthoritarismus entgegenzuwirken.

2 Siehe Kap. 1.3 „Methodik“.

3 Beispielsweise die Projekte „Max-Artists in Residence an Grundschulen“ (<http://educult.at/forschungsprojekte/max-artists-in-residence-an-grundschulen/>) oder „Kunst und Spiele“ (<http://educult.at/forschungsprojekte/kunst-und-spiele/>).

Wie aber lässt sich eine solche neue Form der Zuversicht lernen? Wie kann der Umgang mit Ängsten in einer Weise eingeübt werden, die das Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten stärkt und nicht untergräbt? Antworten darauf weiß u.a. eine Studie des Kunstwissenschaftlers Eckhart Neumann gestoßen, der bereits 1996 eine „Funktionshistorische Anthropologie der ästhetischen Produktivität“ herausgebracht hat. Darin bietet der Autor eine gut nachvollziehbare Begründung dafür, warum Menschen Kunst schaffen und sich damit auseinandersetzen. Für ihn sind die Künste eine herausragende Möglichkeit, menschliche Ängste zu bannen, ihnen eine Gestalt zu geben bzw. mit ihnen umzugehen zu lernen (an der massenhaften Begeisterung für Horror- und Katastrophenfilme kann man die damit verbundene Angstlust leicht nachvollziehen). Und wir können von Neumann lernen, dass die Künste zwar nicht in der Lage sind, die Ursachen von Ängsten zu beseitigen, sehr wohl aber ist es der unvoreingenommene Umgang mit ihnen, der es jungen Menschen erlaubt, mit ihren (und den ihnen aufoktroierten) Ängsten in einer nichtdestruktiven Weise umzugehen und so die Unvorhersehbarkeit des Lebendigen in Vertrauen und Zuversicht umzumünzen.

Diese These diskutiert die Möglichkeit von Kultureller Bildung in der Schule

- zur Beschäftigung mit der ganzen Vielfalt künstlerischer Ausdrucksformen,
- zur Bewahrung und Vermittlung von kulturellem Erbe,
- zur damit verbundenen Reflexion der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, in denen wir Kunst und Kultur verhandeln,
- zur Schaffung neuer Erfahrungs- und Erlebnisräume und
- zur Gewinnung von Haltung angesichts wachsender sozialer Differenzierung der Gesellschaft.

Schule tut sich traditionell schwer im Umgang mit der Vielfalt zeitgenössischer Kunstformen. Als sinnlich dominierte Erfahrungsräume stehen sie dem schulischen Anspruch auf Erreichen klar definierter Lernziele oft scheinbar diametral entgegen. Sie sind dennoch ein herausragender Ausgangspunkt im Umgang mit Unsicherheit und damit verbundenem Interesse und Neugier am Unbekannten.

Immerhin erlaubt die Beschäftigung mit der ganzen Vielfalt künstlerischer Ausdrucksformen das unmittelbar-sinnliche Erleben von Anteilen des eigenen Unbewusstseins, das, in künstlerische Form gebracht, zwar ungebrochen fremd, aber doch in einer Weise handhabbar wird, sodass es externalisiert und damit in aushaltbare bzw. nachvollziehbare Erfahrung transformiert werden kann. Dieser Prozess kann – wie

„Es geht um die Fähigkeit der Selbstexpression der jungen Menschen, und damit um Selbstvergewisserung.“

*Bildungsforscher*in*

viele Beispiele zeigen – durchaus lustvoll und damit als die psychische Verfasstheit stärkend erlebt werden. Dabei ist es durchaus notwendig, die Grenzen zu kunsttherapeutischen Settings, für die die wenigsten Lehrkräfte und auch die beteiligten Künstler*innen hinlänglich ausgebildet sind, zu ziehen.

Ähnliches lässt sich für den Umgang mit kulturellem Erbe sagen, dessen große Bedeutung für den gesellschaftlichen Zusammenhalt von unseren Gesprächspartner*innen immer wieder betont wurde.

„Wir haben eine Verantwortung für die Vermittlung unseres kulturellen Erbes.“

*Zivilgesellschaftliche*r Akteur*in*

In diesem Zusammenhang existiert mittlerweile eine große Vielfalt an Projekten Kultureller Bildung, die Schüler*innen mit der breiten Palette des kulturellen Erbes und ihren Institutionen vertraut zu machen versuchen. Die eminente sozialpolitische Dimension besteht darin, dass vor allem Kinder, deren Eltern keinen bis wenig Interesse für (Hoch-)Kultur haben, das Angebot in der Schule nutzen können, Kunst und Kultur als eminente Teile jeglicher gesellschaftlichen Verfasstheit zu erfahren und zugleich einen individuellen Zugang zu finden.

Von EDUCULT durchgeführte Evaluationen von Projekten Kultureller Bildung haben gezeigt, dass Kinder im Rahmen ganz unterschiedlicher Projekte mit den verschiedenen künstlerischen Ausdrucksformen in Kontakt kommen und diese als etwas erleben, das Platz in ihrer Lebensrealität einnehmen kann. Besuche in Kunst- und Kultureinrichtungen machen diese Orte nahbar, Kinder und Jugendliche bekommen Zugang und erleben die Institutionen als solche, in denen sie willkommen sind und spannende Erfahrungen machen können. Wir konnten erforschen, dass die freie Arbeit von Schüler*innen in Kunstsituationen diese dazu angeregt hat ihre Ängste zu bearbeiten, den Sozialraum der Schule neu zu erleben und als aktive Gestalter*innen dessen aufzutreten. Als stärkend erleben diese, dass sie Erfolg im Gestalten von Werken, gegenseitige Wertschätzung und eine Förderung ihrer künstlerischen Fähigkeiten erfahren. Außerdem erleben sie Zugang zu verschiedenen Formen der Kunst und der Profession von Künstler*innen.

Zunehmende Abhängigkeit von sozialem Hintergrund junger Menschen und ihrem Bildungserfolg ist derzeit ein Thema, das derzeit in Deutschland als auch global, an Bedeutung gewinnt. Im Interview mit einem*r bildungspolitischen Entscheidungsträger*in wurde eine Erwartung an Kulturelle Bildung deutlich, die Zugangsmöglichkeiten zu Kunst und Kultur für alle Jugendlichen, unabhängig vom sozialen Hintergrund und der daraus resultierenden Einstellung ihrer Eltern, zu verbessern. Gerade durch die Einbeziehung möglichst aller künstlerisch-ästhetischen Ausdrucksformen gelte es, einen umfassenden sinnlichen Erfahrungsraum zu schaffen, der allen Schüler*innen ungeachtet ihrer jeweiligen sozialen Zugehörigkeit eine aktive Mitwirkung ermöglicht. Diesbezügliche Schwerpunktsetzungen sollten in allen Schultypen gleichermaßen erfolgen. In Bezug auf die unterschiedlichen Schultypen wurde in den Interviews die

„Über Angebote Kulturelle Bildung können alle Schüler und Schülerinnen in Kontakt mit Hochkultur kommen.“

*Vertreter*in Bildungsforschung*

„Wir müssen aufpassen, dass Kulturelle Bildung am Ende kein Thema ist, dass nur an Gymnasien umgesetzt wird.“

*Bildungspolitische*r Entscheidungsträger*in*

Beobachtung genannt, dass die Relevanz Kultureller Bildung in einem Teil des Schulsystems (Gymnasien) höher eingestuft wird als in anderen Schultypen, beispielsweise in Real- oder Hauptschulen.

Um mit der zu Beginn genannten von innen und von außen stimulierten Angst umgehen zu lernen, bieten sich die Künste dafür an, dazu in eine spielerische und doch ernsthafte Beziehung zu treten. So können sich die Schüler*innen mit den Angst vermittelnden Verhältnissen reflexiv auseinanderzusetzen und eine eigene Haltung dazu entwickeln. Max Fuchs betont, dass Individuen ihre bewusste Mitgestaltung in der Gesellschaft erst dann ausleben können, wenn sie über ein entsprechendes Handlungsrepertoire verfügen, das ihnen Kraft gibt für die Bereitschaft zur Teilhabe und Mitgestaltung (vgl. Fuchs 2016: 13f.). Außerdem werden Schüler*innen mit Neuem konfrontiert, da sie mit zuvor unbekanntem kulturellen und gesellschaftlichen Aspekten in Verbindung kommen, was in weiterer Folge eine Basis für die Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse legt.

„Kulturelle Bildung wirkt als eine reflexive Kraft gesellschaftlicher Verhältnisse.“

*Zivilgesellschaftliche*r Akteur*in*

Über Kulturelle Bildung kann die Ausbildung jener Haltung unterstützt werden, durch die heranwachsende Menschen selbst Stellung beziehen und folglich im Rahmen populistischer und irrationaler Diskussionen, die immer häufiger über soziale Medien übertragen werden, in einen differenzierten Austausch treten können. Jene Auseinandersetzung – adäquat gefördert und begleitet – kann entlang von Erfahrungen mit den Künsten unterstützt werden. Schüler*innen kommen so mit einer Bandbreite von künstlerischen und kulturellen Ausdrucksweisen in Berührung, die irritierende und befremdliche Gefühle auslösen. Mit diesen umzugehen lernen stärkt den Erfahrungshorizont, der in weiterer Folge auf andere Lebens- und Lernbereiche umgelegt werden kann.

„Kinder und Jugendliche kommen mit einer großen Bandbreite von Kultur, also auch mit dem Fremden, Irritierenden in Kontakt und können sich da ausprobieren, zustimmen und ablehnen, je nachdem.“

*Bildungspolitische*r Entscheidungsträger*in*

Im Praxisfeld Kultureller Bildung wird immer wieder ein Spannungsverhältnis deutlich, das sich der Frage stellt, inwiefern Vermittlungstätigkeiten unter Vorgaben von Regeln stattfinden können, ohne als Begrenzung individueller Freiheit gesehen zu werden. Dazu beschreibt Fuchs den Zusammenhang zum Bildungsziel, mündige Bürger schaffen zu wollen. Mündigkeit versteht er, ausgehend von einem Kant'schen Bildungsverständnis, in einem Spannungsverhältnis zwischen Freiheit und Zwang. Demnach geht es darum, das Verhältnis von Freiheitsanspruch und Regelungsbedarf als eine Dialektik anzuerkennen, die charakteristisch in jeder Form des Zusammenlebens zu finden ist (vgl. Fuchs 2016: 15). Für pädagogische Kontexte ist es daher bedeutend, sich mit diesem Spannungsverhältnis zwischen Regeln und Freiheit auseinanderzusetzen und anzuerkennen, dass pädagogische Interventionen auch und gerade im Zusammenhang mit der Beschäftigung mit Kunst und Kultur nicht im diskursiv herrschaftsfreien Raum stattfinden.

Demnach kann es als wesentliche Voraussetzung für eine Anerkennung der liberal-demokratischen gesellschaftlichen Verfasstheit gesehen werden, nicht nur „die eine Welt“ als wesentlich zu sehen, sondern vor allem die sinnliche Auseinandersetzung mit ganz unterschiedlichen Welten zuzulassen und sich entlang der jeweiligen Zugänge zu erfahren. Für Pierangelo Maset (2017) stellt Kulturelle Bildung eine herausragende Möglichkeit dar, sich mit gesellschaftlicher Heterogenität auseinanderzusetzen und dieser nicht ausschließlich mit Angst vor Verlust zu begegnen. Seiner Ansicht nach liegen die positiven Aspekte Kultureller Bildung in der Fähigkeit der kulturellen Kommunikation in einer Vielfaltsgesellschaft. Davon ausgehend wären Fragen der Identität und Fremdheit zentral, können repräsentiert, zueinander gestellt und verhandelt werden. Dieser Zumutung folgend kann Kulturelle Bildung dabei unterstützen, persönlichen ebenso wie gesellschaftspolitischen Krisen standzuhalten und die Zuversicht zu verstärken, an neuen Lösungsstrategien mitzuwirken. Entlang dieser Argumentation kann Kulturelle Bildung, bei entsprechender inhaltlicher Ausrichtung, politische Verhältnisse in der Schule bearbeitbar machen und einer Bearbeitung im Klassenverband unterziehen.

„Kulturelle Bildung kann einen wichtigen Beitrag zur Lösung aktueller politischer Krisen leisten.“

*Bildungsforscher*in*

„Unser Job ist es, Menschen zu befähigen, die Zukunft zu gestalten.“

*Zivilgesellschaftliche*r Akteur*in*

Ziel von Bildungszusammenhängen, und im besonderen Fall von Schule, ist es, junge Menschen in ihren Fähigkeiten und ihrer Entwicklung zu unterstützen, die sie für die Bewältigung ihrer Lebensverhältnisse stärkt. Für Kulturelle Bildung bedeutet dies, den Auftrag zu verdeutlichen, der sich aus den geänderten politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Verhältnissen ergibt.

Der Fachzusammenhang Kulturelle Bildung steht vor der Herausforderung, sein Angebot mit dem gesellschaftlichen Auftrag der Schaffung immer neuer „Möglichkeitenräume“ (Robert Musil) in Einklang zu bringen und die Relevanz dessen verständlich zu machen.

„Letztendlich müssen wir auch dem Anspruch, ganzheitliche Bildung auszuführen, gerecht werden.“

*Bildungspolitische*r Entscheidungsträger*in*

2.2 „Kulturelle Bildung ist eine Möglichkeit, mit der eigenen ‚Innenwelt‘ umzugehen“

„Wir brauchen Schönheit und Heiterkeit – damit die Menschen, die wir erreichen wollen, Vertrauen haben und es aushalten, dass es auch grauslich wird.“
(Alexander Kluge)

Wenn die Beschäftigung mit Kunst als ein herausragendes Medium der Kulturellen Bildung zgedacht werden kann, so lässt sich daraus der Schluss ziehen, dass Kulturelle Bildung in besonderer Weise geeignet erscheint, der inneren Verfasstheit der Schüler*innen Ausdruck zu geben. Schule hat sich (zu) lange auf die Vermittlung kognitiver Wissensstände, ohne tiefere Berücksichtigung der jeweiligen emotionalen Befindlichkeit der Lernenden, beschränkt („Trichterbildung“). Auf diese Form der strukturellen Einseitigkeit deuten heute alle Ergebnisse der Lernforschung hin. Es wird hervorgestrichen, dass es gerade diese bislang weitgehend unberücksichtigten emotionalen und affektiven Anteile der Schüler*innen sind, die den Lernfortschritt in nachhaltiger Weise beeinflussen.

Für uns war es in diesem Zusammenhang sehr erhellend, wenn gerade die Vertreter*innen der sogenannten MINT-Fächer in den Interviews die Bedeutung des emotionalen Haushaltes und damit die „Innenwelt“ der jungen Menschen herausgestrichen haben. Für sie sei die innere Verfasstheit entscheidend dafür, ein adäquates Verhältnis zur äußeren Welt, wie sie etwa in den Naturwissenschaften verhandelt werden, zu gewinnen. Als diejenigen, die den jungen Menschen Erfahrungen mit der „Außenwelt“ und ihren Gesetzmäßigkeiten ermöglichen, stimmten sie unisono darin überein, dass eine notwendige Voraussetzung für das Gelingen dieser Übung auch ein stimmiges Verhältnis mit der inneren Welt notwendig ist. Wir wissen spätestens seit Sigmund Freud, dass wir nie in der Lage sein werden, diese innere Welt als „Reich des Unbewussten“ umfassend auszuloten. Umso wichtiger erscheint ein spielerisch-ernsthafter Umgang mit dem, was uns innerlich umtreibt, um zu einer gefestigten Haltung nicht nur gegenüber sich selbst, sondern auch gegenüber der Außenwelt gelangen zu können. Dafür eignet sich – so die einhellige Meinung – kein Medium so gut wie die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur im Rahmen des bewährten Methodensets der Kulturellen Bildung.

Erfahrungen von EDUCULT zeigen, dass Kulturelle Bildung in der Schule Prozesse angeregt, die eine individuelle Entfaltung der Persönlichkeiten der Schüler*innen fördern, und dass Erfahrungen sinnlicher Erlebnisse eine offene Lehr- und Lernhaltung begünstigen. Indem informelle und nicht unmittelbar zweckgerichtete Bildung im Vordergrund steht, werden Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung, wie die Entfaltung von Kreativität und Fantasie sowie Ideenentwicklung, gefördert. Dabei ermöglicht eine freie Lehr- und Lernhaltung, dass sich Individuen selbstständig entfalten und eigene Potentiale neu kennen lernen können. Die ästhetische Auseinandersetzung ermöglicht es Schüler*innen ihren eigenen Gedanken sowie Gefühlen auf künstlerische Art und Weise Ausdruck zu geben, und sie damit neu erleb- und handhabbar zu machen. Damit gibt Kulturelle Bildung Einzelnen die Möglichkeit sich Zeit zu nehmen für persönliche Prozesse, die im Alltag meist wenig Platz finden.

Dadurch können Kompetenzen oder Talente zum Vorschein treten, die Individuen von sich selbst oder andere von ihnen bisher noch nicht kannten.

Forschungsergebnisse von EDUCULT in Bezug auf Projekte Kultureller Bildung in der Schule, die in sehr freien Settings arbeiten, weisen auf Aspekte hin, die eine persönlichkeitsstärkende Wirkung auf Schüler*innen haben. Sie zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie Schüler*innen Raum zum kreativen Gestalten und Experimentieren, zur Ideenentwicklung und kreativen Entfaltung geben und diese dadurch Neues entdecken können. Folgende Aussagen von Schüler*innen machen deren Erfahrungen deutlich:

- **Kunstbegegnung als persönliche Umgangs- und Ausdrucksform für Emotionen**

*„Wenn ich mal ein bisschen wütend bin, dann nehme ich mein Malbuch her und zeichne.“ (Schüler*in, Grundschule)*

*„Kunst ist für mich auch, wenn man ein Gefühl mit Gegenständen ausdrückt oder bastelt. So was finde ich total schön.“ (Schüler*in, Grundschule)*

- **Erfolgslebnisse und Erfahren von Stolz auf eigene Talente und Kompetenzen**

*„Mein Bild, das einer echten Künstlerin, ist ausgestellt und Menschen sehen es. Jetzt bin ich berühmt.“ (Schüler*in, Grundschule)*

Wirkungsanalyse von Projekten Kultureller Bildung in der Schule (EDUCULT)

Im Gespräch mit eine*r Vertreter*in der Bildungspolitik finden sich ähnliche Einschätzungen wieder, indem Kulturelle Bildung als „kreative Identitätsentwicklung“ bezeichnet wird, die Selbstwerdung von Schüler*innen unterstützt und daher als besonders bedeutend für heranwachsende Menschen und im Kontext von Schule angesehen wird:

*„Ich denke, dass es insbesondere ein Feld ist, in dem kreative Identitätsentwicklung und Bildung stattfindet, d.h. ein künstlerisches Wachsen, das aber auch mit einer Identitätsentwicklung verbunden ist, der Selbstwerdung von Schülerinnen und Schülern.“ (Bildungspolitische*r Entscheidungsträger*in)*

Kulturelle Bildung wird in diesem Zusammenhang nicht nur als spezifischer methodischer Zugang, sondern selbst als Erziehungsziel bezeichnet, indem das Experimentieren mit den eigenen Potentialen und Fähigkeiten im Vordergrund stehen:

*„Da ist Kulturelle Bildung für mich ein ganz wesentliches Erziehungsziel, d.h. Kunst kommt nicht nur von Können, sondern auch von Üben, Ausüben und Ausprobieren und braucht von daher regelmäßige Räume und Formate und auch Fachleute, die die Begegnung mit Kunst und Kultur, mit kulturellen Ausdrucksformen einüben, ausprobieren, anleiten und da eben auch mit einer Regelmäßigkeit Jugendliche anhalten, sich mit dem wichtigen Feld der Identitätsentwicklung und des Menschseins auseinanderzusetzen.“ (Bildungspolitische*r Entscheidungsträger*in)*

In Beobachtungen von EDUCULT und in den Gesprächen wird deutlich, dass Erlebnisse, die im Rahmen von Projekten Kultureller Bildung gemacht werden, neue Lernmotivation schaffen. Vor allem die Konfrontation mit bisher unbekanntem Zugängen lässt Schüler*innen und Lehrer*innen neue Wege erschließen, die sich auch auf weitere Themenfelder und Arbeitsbereiche auswirken. Interviewpartner*innen äußerten die Einschätzungen, dass die Auseinandersetzung und Begegnung mit Künsten sowohl Schüler*innen als auch Lehrer*innen in die Lage versetzt, erfolgreich neue Dinge zu lernen und mit verschiedenen Situationen in Kontakt zu treten. Daraus entstehende Dynamiken sind es, die das Besondere ästhetisch reicher Lehr- und Lernsettings ausmachen. Jene Erfahrung lässt sich auf weitere Fachbereiche übertragen.

„Dann bekommen sie auch sehr häufig einen anderen Zugang, zu dem was Mathematik und Deutsch, Sprachen und digitale Bildung angeht.“

*Zivilgesellschaftliche*r Akteur*in*

„Durch diese leiblichen und sinnlichen Erlebnisse entstehen eine neue Lernhaltung und positive Aktivierung durch Konfrontation und Irritation. Das ist das, was die Künste in besonderer Form können.“

*Bildungspolitische*r Entscheidungsträger*in*

Projekte Kultureller Bildung können mehrere Sinne ansprechen und als ganzkörperliche Erfahrung erlebt werden. Schüler*innen werden dazu angeregt, sich selbst aber auch ihre Außenwelt mit neuen Reizen wahrzunehmen. Ein*e Interviewpartner*in argumentiert, dass damit oft Irritationen einhergehen, die neue

Umgangsformen und Entscheidungswege erfordern. Eine künstlerische Auseinandersetzung mit jenen unterstützt deren Ansicht nach intuitiven Entscheidungsfindungen, welche in weiterer Folge auf gegenwärtige Gesellschaftsverhältnisse vorbereiten, da diese in einer hochkomplexen und zunehmend undurchschaubaren Welt immer wichtiger werden.

2.3 „Kulturelle Bildung ist unmittelbar mit anderen Fachzusammenhängen – wie MINT – verbunden“

„Menschen sind ungeeignet für das Funktionale ... Wir sind lebendig.“ (Alexander Kluge)

Die traditionelle Schulorganisation ist lange Zeit von einer strikten Trennung einzelner, weitgehend unverbundener Fachzusammenhänge ausgegangen. Damit einher ging eine Hierarchisierung der Lerninhalte, die tendenziell technische und naturwissenschaftliche Zugänge als „Kernfächer“ priorisierte und die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur mit wenigen standortspezifischen Ausnahmen zu einem randständigen Thema gemacht haben. Querstehend dazu erlaubte eine stärkere Projektorientierung, überkommene Fachgrenzen zumindest temporär zu überwinden, auch wenn diese gerne in die prüfungsarme Zeit (vor den Feiertagen und Ferien) gelegt wurden. Gerade diese Projekte stellen heute – neben den traditionellen künstlerischen Trägerfächern – die dominierende Realisie-

rungsform Kultureller Bildung dar, deren Betreiber*innen mit ihren Versuchen, damit die überkommenen Schulroutinen zu unterlaufen, immer wieder an ihre Grenzen kommen.

Bereits in der Einleitung wurde darauf hingewiesen, dass diese einseitige Schwerpunktsetzung vor allem zugunsten der sogenannten MINT-Fächer keine ausschließlich systemimmanente Begründung findet, sondern zuallererst äußeren Einflussfaktoren, wie den Interessen einer Industrielobby, geschuldet ist. Dazu kommt eine institutionelle Tradition von Schule, die sich ungebrochen an den Erfordernissen bei der Einführung der industriellen Produktionsweise im 19. Jahrhundert orientiert und bis heute meint, durch eine überkommene Fragmentierung („Tailorisierung“) des Wissenserwerbs auch bei jungen Menschen des 21. Jahrhunderts die besten Lernerfolge erzielen zu können.

Zentrale Aussagen dieser These wenden sich an die engen Fächergrenzen, die Schule bis heute charakterisiert und doch einer stärkeren Schüler*innenzentrierung entgegenstehen („Individualisierung“). Besonders Gespräche mit Vertreter*innen technisch-naturwissenschaftlicher Ausrichtung weisen darauf hin, dass sie die Konkurrenz zwischen ihren Fachzusammenhängen und Kultureller Bildung für überkommen erachten und stattdessen für eine wesentlich breitere Zusammenschau plädieren. In den Gesprächen hat sich vor allem ein Nahverhältnis von Kultureller Bildung zu anderen Themenfeldern wie MINT deutlich gemacht, indem

- alle Gesprächspartner*innen auf eine ganzheitliche Stärkung von Persönlichkeiten fokussieren;
- das aktive Mitgestalten und Finden kreativer Lösungen in allen Fachzusammenhängen immer stärkere Bedeutung einnimmt und
- unterschiedliche Fachzusammenhänge über einander ähnliche Methodensets verfügen, auch wenn damit unterschiedliche Lernziele verfolgt werden.

Gerade den Vertreter*innen der MINT-Fächer scheint, wesentlich mehr als den Vertreter*innen der Kulturellen Bildung selbst, klar zu sein, dass es nicht um einen Gegensatz zwischen Kultureller Bildung und den Naturwissenschaften geht, sondern um die Entwicklung einer gemeinsamen, vor allem methodischen, Grundhaltung, die Kunst, Kultur, Sprachen, Technik und Naturwissenschaften zu verbinden weiß. Übergeordnete, gemeinsame Zielsetzungen stehen dabei im Vordergrund, wie die Anregung aktivierender Lernprozesse und Stärkung der Persönlichkeit der Lernenden, die die Lernmotivation in allen Fachzusammenhängen entscheidend positiv beeinflussen können. Vor allem das gemeinsame Ziel eines humanistischen Bildungsideals scheint dabei zentral: „Das große Ziel von Bildung ist es, Menschen dazu zu befähigen, ein eigenständiges, selbstverantwortliches und in Verantwortung für andere agierendes Leben zu führen. Dann glaube ich, kann genauso gut die Kulturelle Bildung wie die MINT-Bildung oder der Sport dazu beitragen.“ (Zivilgesellschaftliche*r Akteur*in)

„MINT ist nur wirksam, wenn es in Beziehung oder als Teil Kultureller Bildung dargestellt wird.“

*Zivilgesellschaftliche*r Akteur*in*

Vor allem Gesprächspartner*innen des MINT-Bereichs betonen, dass naturwissenschaftliche Lernprozesse ebenso von kreativen Herangehensweisen geprägt sind, wie sie in der Kulturellen Bildung zu finden sind. Diese Einschätzung steht im Zusammenhang mit der Notwendigkeit der Weiterentwicklung des Fachzusammenhanges MINT, will er vermeiden, den aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen zunehmend nachzuhinken. Digitalisierung sowie die Übernahme von Tätigkeiten durch Maschinen machen für Vertreter*innen von MINT-Initiativen unmittelbar deutlich, wie groß künftig der Bedarf an kreativen Lösungen sein wird. Unsere Gesprächspartner*innen gingen unisono davon aus, dass im weitesten Sinn künstlerische Verfahren – gemeint sind solche, die sich vorrangig ästhetischer Ausdrucksformen bedienen und auf diese Weise die Sinne unmittelbar ansprechen und so die Intuition schulen – in hochkomplexen Settings von zentraler Bedeutung für die Erarbeitung technischer und naturwissenschaftlicher Lösungen sein werden.

„MINT-Bildung ist sicher etwas, das sich immer mehr öffnen und sich weiterentwickeln muss.“

*Zivilgesellschaftliche*r Akteur*in*

„Eine ständig veränderte Welt bedarf kreative Lösungen, rein technisches Wissen wird zukünftig nicht reichen.“

*Zivilgesellschaftliche*r Akteur*in*

Methodische Ansätze weisen demnach große Gemeinsamkeiten und direkte Zusammenhänge auf. Kulturelle Bildung scheint unausweichlich an die Nutzung technischer Umsetzungsformen gebunden zu sein, wie der Umgang mit Natur, Struktur oder Zahlen unmittelbar deutlich macht. Gleichzeitig können naturwissenschaftliche Vorgehensweisen und Arbeitsprozesse nur schwer ihrer kulturellen Grundlagen enthoben werden. Folglich sind in beiden Ansätzen ähnliche Prozesse zu beobachten. Dazu ein*e Gesprächspartner*in:

„Wenn Kinder ein Krachmachlichtmobil bauen, [...] dann ist es mit Sicherheit am Schluss ein Kunstprodukt. Um zum Ergebnis zu kommen, müssen die Kinder ganz viele technische Probleme bewältigen. Wenn es darum geht, eine Skulptur zu bauen oder eine Ausstellung zu machen, muss ich dazu mit Werkzeugen ganz banal technische Herausforderungen bewältigen. Wenn etwas mit Klang, Muster und Rhythmus zu tun hat, dann ist es auch immer etwas Mathematisches, das darin steckt. (Zivilgesellschaftliche*r Akteur*in)

Nicht nur in den angedeuteten praktischen Bildungsansätzen, auch im Bereich Kultur- und Sozialwissenschaften lassen sich unschwer Gemeinsamkeiten mit Naturwissenschaften und Technik finden. Im Zuge einer Verengung aufklärerischer Konzepte dominierten wechselseitige Ausschlussverfahren, die durch institutionelle Abgrenzungen noch einmal verschärft wurden. Der Soziologe Armin Nassehi betonte in diesem Zusammenhang bereits 2004 in einem Artikel von Zeit Online, dass Ergebnisse der Kultur- und Sozialwissenschaft technologischen Erkenntnissen ähneln. Jede Form der Erkenntnisse stelle seiner Ansicht nach eine Technologie dar, „deren politische, ökonomische und pädagogische Umsetzung ebenso zerstörerische wie aufbauende Kräfte freisetzen kann“ (Nassehi 2004: 3). Seiner Ansicht nach sind Positionierungen erst möglich, wenn die Kultur- und Sozialwissenschaften ihren Abwehrkampf gegen die vermeintlich harten Wissenschaften beenden und sich auf die Suche nach

Gemeinsamkeiten machen. Folglich geht es darum, das Selbstbewusstsein einer „weichen Wissenschaft“ mit „technologischem Selbstbewusstsein“ zu härten (Nassehi 2004: 1ff.).

In Bezug auf Schul- und Unterrichtsentwicklung kann davon ausgegangen werden, dass sich die Aufrechterhaltung einer darauf bezogenen Fachhierarchie, in der einzelne Unterrichtsfächer getrennt neben- bzw. über- und untereinander stehen, zualterererst an der Organisation von Fachlehrer*innen orientiert und von diesen stetig reproduziert wird. Ein*e Interviewpartner*in bezeichnet dies als „künstliche Erwachsenentrennung“ der Themenbereiche und der Auseinandersetzung mit diesen, die im Kontrast zu einer modern-vernetzten Welt-sicht steht. Jene „Teilung der Welt“ führe zu einer zunehmend willkürlichen Abstraktion von Themenfeldern, die eine Distanzierung zum lebensweltlichen Alltag von Schüler*innen verschärft und damit Verbindungen zu gesellschaftlichen Gegebenheiten erschwert. Ein*e Interviewpartner*in nennt in diesem Zusammenhang, dass dadurch die lebensweltliche Relevanz von Inhalten geschmälert wird und Themen für Kinder wenig nahbar werden: „Das bedeutet auch, dass es Schüler*innen nicht gelingen kann, Unterrichtsinhalte oder Kompetenzen, die man versucht, aufzubauen, mit gesellschaftlich relevanten Fragestellungen zu verbinden oder mit Dingen, die den Jugendlichen im Alltag passieren.“ (Zivilgesellschaftliche*r Akteur*in)

„es macht keinen Sinn zu trennen, Ziele lassen sich vereinigen und man kann sich darüber verständigen, wer einen Beitrag leisten kann. Dann ist jeder Beitrag ein wichtiger.“

*Zivilgesellschaftliche*r Akteur*in*

In weiterer Folge heben Interviewpartner*innen der Zivilgesellschaft die Notwendigkeit hervor, gemeinsame Ziele in den Vordergrund zu rücken und damit den Beitrag einzelner Projekte oder Initiativen zu stärken, was die Möglichkeit eines Neudenkens von Unterrichtsstrukturen ermöglichen würde. Es spricht vieles dafür, einen Unterricht in der Schule anzustreben, der eine Konkurrenz zwischen unterschiedlichen Themenfeldern wie Kulturelle Bildung und MINT vermeidet und das Gemeinsame in den Vordergrund stellt. Indem der Fokus auf dem Prozess des situativen Abwägens zwischen Schwerpunkten der Ausgestaltung des jeweiligen Unterrichtsangebotes liegt, würde dies Verknüpfungen zwischen den Themenfeldern und Zugängen hervorheben.

„Da gibt es ja so viele Kompetenzen, die man ansteuern könnte, wenn man mal nur den Gedanken eines stärker fachübergreifenden, projektorientierten Unterrichts weiterverfolgen könnte.“

*Zivilgesellschaftliche*r Akteur*in*

Es gilt herauszuarbeiten, welche Möglichkeiten sich für einen Zusammenschluss zwischen Kultureller Bildung mit anderen Fachzusammenhängen ergeben. Beispielsweise hat ein*e Interviewpartner*in der Bildungspolitik betont, dass Kinder durch den Umgang mit Künsten offener und aktiver werden, was ein freudvolles und motiviertes Lernen auch und gerade im MINT-Bereich unterstützt. Kulturelle Bildung kann dabei einen Anknüpfungspunkt für den Anschluss verschiedener Themenfelder bieten, eine Art Schmelzpunkt für verschiedene Projekte sein, aus dem sich Schwerpunkte in der jeweiligen

Ausgestaltung ergeben, die sowohl technisch als auch künstlerisch sein kann. Dazu ist es für alle bislang institutionell getrennten Fachzusammenhänge notwendig, sich einander zu öffnen und eine gemeinsame Weiterentwicklung anzuregen.

Um solch groß gesteckten Ziele erreichen zu können erscheint es entscheidend, Relevanzen für einzelne Akteur*innen hervorzuheben. Das betrifft vor allem Lehrer*innen die bereit sind, sich mit ihren Schüler*innen auf solch einen Weg einzulassen.

„Kolleginnen oder Kollegen machen nur mit,
wenn etwas für sie hervorspringt.“

*Zivilgesellschaftliche*r Akteur*in*

Vorrangig notwendig erscheinen maßgeschneiderte Qualifikationsmaßnahmen, die Lehrer*innen dazu befähigen, die Zusammenarbeit mit anderen Fachvertreter*innen nicht als Einschränkung, sondern als Bereicherung ihres Berufsbildes zu sehen. Dabei könnte die Zusammenarbeit als eine Stärkung wirken und auf diese Weise gemeinsame Ziele in den Vordergrund stellen, um so – durchaus unter Einsatz des spezifischen Fach-Knowhows – gemeinsam ihre Umsetzung zu gewährleisten. Um jene Entwicklung bestmöglich anregen zu können, gilt es, Schulen mehr Freiraum zu geben, der es ihnen erlaubt, experimentelle Lernsettings zu organisieren und dabei vom klassischen Fächerkanon abzuweichen. Dies könnte Lehrer*innen dazu ermutigen, Inhalte über neue Lernwege zu erschließen.

2.4 „Kulturelle Bildung ist eine Möglichkeit mit Welt („Außenwelt“) in einem post-industriellen Zeitalter umzugehen“

„Wir brauchen mehr Kunst, mehr Musik, mehr Poesie in diesen Zeiten der Krisen, der mentalen Krisen vielleicht, der wachsenden Komplexität“ (Caspar König)

Die Oxford University hat bereits 2013 eine Studie über mögliche Zukünfte der Arbeitswelt herausgebracht. Deren Ergebnisse weisen darauf hin, dass bereits in wenigen Jahren weite Teile der Lohnarbeitsverhältnisse auch in den mittleren und höheren Qualifikationsbereichen von Automatisierung bedroht sein könnten. Nicht nur niedrig Qualifizierte, sondern auch Beschäftigte im Transport- und Dienstleistungsgewerbe, Anwalt*innen, Mediziner*innen und wohl auch Lehrer*innen werden sich demnach künftig nicht mehr ausschließlich über ihr Arbeitsverhältnis definieren können. (Vgl. Frey/Osborne 2013)

Auch wenn andere Zukunftsszenarien in eine entgegengesetzte Richtung deuten, wonach die – nur mit der umfassenden Transformation des Industriezeitalters vergleichbare – digitale Revolution zu ganz neuen, heute noch gar nicht beschreibbaren Jobanforderungen führen wird: Vieles spricht dafür, dass die zurzeit noch dominante Funktion von Schule, junge Menschen auf einen Arbeitsmarkt vorzubereiten, den es in dieser Form bereits in wenigen Jahren so gar nicht mehr geben wird, zu-

nehmend relativiert erscheint bzw. in die Sackgasse einer zunehmenden Anzahl „arbeitsloser“ Existenzen führen wird.

So wenig wir uns heute eine haltgebende Existenzform abseits der Logik des (Lohn-)Erwerbs vorstellen können, so sehr steigt die Anforderung an Schule, über die unmittelbaren Anforderungen des Arbeitsmarktes hinausgehende Begründungen für ein sinnstiftendes Lebens zu entwickeln. Damit wird Schule wesentlich darüber befinden, ob dieser neue Epochenbruch, der u.a. das Ende der Arbeitsgesellschaft, wie wir sie kennen, einläutet, zu massenhafter Verelendung führen wird oder als umfassende Befreiung von den Nöten einer fremdbestimmten Existenz erfahren und erlebt werden kann. Der Philosoph Konrad Paul Liessmann formuliert es folgendermaßen: „Bildung wird in naher Zukunft nicht die Aufgabe haben, junge Menschen auf Arbeitsplätze vorzubereiten, sondern darauf, ohne traditionelle Arbeit sinnvoll zu leben.“ (Liessmann 2018)

Vieles spricht dafür, dass Kulturelle Bildung als eine experimentelle Versuchsanordnung einen wesentlichen Beitrag zur Ermöglichung eines nicht völlig verunsichernden Übergangs von der fremdbestimmten Lohnarbeits- zur selbstbestimmten Tätigkeitsgesellschaft zu leisten vermag. Die Gründe liegen auf der Hand und reichen von der bereits erwähnten Auseinandersetzung mit Ängsten bis zu einer neuen Form der Sinnstiftung im Umgang mit sich und der Welt. Letztere kommt auch in den Konzepten der „Lebenskunst“ zum Ausdruck, die aktuell eine Renaissance erfahren (vgl. Gödde/Zirfas 2014).

Liessmann (2017) nimmt die soziale Herausforderung einer permanenten Optimierung des Lebens wahr, die sich darin auszeichnet, dass ein Großteil der Menschen gefordert ist, jeden Tag des Jahres effizient planen zu müssen. In weiterer Folge führt dies dazu, dass alle Teilbereiche des Lebens den Anspruch haben optimal genutzt werden zu müssen und einer Wettbewerbsfähigkeit unterzogen werden. Lebensbereiche, denen kein direkter Nutzen gegenüber steht, bleiben dieser Argumentation zufolge zunehmend auf der Strecke. Diese gesellschaftliche Entwicklungsdiagnose lässt sich auch in der Schule wiederfinden, indem Unterricht auf Leistung und Effizienz fokussiert ist und wenig Raum für scheinbar „nutzenfreie“ Aktivitäten hat. Die Forschungserfahrungen von EDUCULT zeigen, dass die Auseinandersetzung mit Kunst eine Art Gegenpol in der Schule einnehmen kann, indem die Beschäftigung mit freier Kunst für Schüler*innen eine ist, in der sie Konzentration und Entspannung erleben und neue Kraft für die Anforderungen der Schule und des Alltages sammeln. Darüber hinaus ermöglichen freie ästhetische Auseinandersetzungen das Erleben von Situationen, die nicht unmittelbar nutzengeleiteten Charakter haben.

Aktivitäten der Kulturellen Bildung können Momente des persönlichen „Zu-sich-findens“ schaffen. Beobachtungen in von EDUCULT evaluierten Projekten und Gespräche mit Praktiker*innen haben deutlich gemacht, dass hier Aktivitäten verhandelt werden, die für sich selbst stehen können und keinem Zweck dienen müssen. In Momenten, in denen Schüler*innen selbst aktiv sein können, sich

über kreative Ausdrucksweisen wie Zeichnen, Musizieren oder im Rahmen von Performances darstellen bzw. ausdrücken, geben ihnen Zeit zur Konzentration auf Dinge, die Wert in sich selbst tragen und nicht von fremdbestimmtem Leistungsdruck und -optimierung geprägt sind. Ob sich aus jenen Prozessen weitere, zielgerichtete Handlungs- bzw. Denkanleitungen ergeben, darf offenbleiben. In aller Regel erfahren die jungen Menschen diese experimentellen Settings als eine persönliche Stärkung, die das Erleben zukünftiger Ereignisse und Bewältigung von Arbeitsaufgaben positiv zu beeinflussen vermögen.

- **Künstlerische Settings als Situationen des Ausgleichs in der Schule erleben**
*„Da kann man sich austoben und vom Unterricht wegkommen, man kann sich entspannen und Spaß haben und es ist witzig, wenn man mit Freunden etwas macht, das Spaß macht.“ (Schüler*in, Grundschule)*
- **Der Kontrast zum Unterricht als Möglichkeit, neue Kraft zu tanken**
*„Wenn ich hier rausgehe, dann gibt mir das neue Kraft. Die bekomme ich von der guten Laune. Weil es anders ist als im normalen Unterricht.“ (Schüler*in, Grundschule)*
- **Kunst als eine Tätigkeit abseits von Bewertung**
*„Ich finde Kunst sehr gut, da kann man einfach drauflosmalen. Da gibt es halt nie so eine richtige Vorschrift und es ist halt auch nicht immer so, man kann in Kunst halt nichts falsch machen. Jedes Bild ist nicht falsch oder richtig.“ (Schüler*in, Grundschule)*
- **Kunstbegegnung als Ausgleich zu schulischen Anforderungen**
*„Angenommen man hatte gerade einen Test oder es war gerade ganz anstrengend, ist es wie eine Art Pause, weil du einfach machen kannst, worauf du Lust hast. Du kannst halt ganz viel machen, ganz kreativ sein.“ (Schüler*in, Grundschule)*

Wirkungsanalyse von Projekten Kultureller Bildung in der Schule (EDUCULT)

In diesem Zusammenhang rekurren unsere Gesprächspartner*innen auf eine Kulturelle Bildung, die jungen Menschen in der Schule dabei unterstützt

- sich in einer sich ständig verändernden Welt immer neu zu erfinden und zu positionieren,
- Ausgleich gegen steigende Anforderungen arbeitsweltlicher Routinen zu erleben,
- Denken und Handeln in Alternativen zu lernen und
- Schlüsselkompetenzen auszubilden, die Relevanz sowohl für den Arbeitsmarkt als auch für alle anderen lebensweltlichen Zusammenhänge haben.

Kulturelle Bildung stellt demnach eine herausragende Lernform dar, wenn es darum geht, im spielerischen Umgang mit der inneren und äußeren Fremdheit eine optimistische und tätige Haltung in einer sich ständig verändernden und weiterentwickelnden Welt zu erleichtern. Außerdem unterstützen die Erfahrungen Schüler*innen dabei, unbekanntem Entwicklungen mit Interesse und einem Willen zur Mitgestaltung entgegenzutreten.

Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Offenheit einen Beitrag zur Demokratieentwicklung darstellt. Die Konfrontation mit Neuem und Unbekanntem, wie es im Rahmen Kultureller Bildung oft geschieht, gibt nur allzu oft den Anstoß für ganz unter-

schiedliche Interpretationen und erlauben so die Akzeptanz von zum Teil ganz unterschiedlichen Einstellungen, die den Zusammenhalt in der Gruppe nicht schmälert, sondern in ihrer Vielfalt bereichert.

Ein*e Gesprächspartner*in betont Aktivitäten Kultureller Bildung als eine Möglichkeit, unterschiedliche Meinungen und Interpretationsweisen zu erfahren, die in weiterer Folge die Ausbildung eigener Haltungen begründen.

„Es ist extrem wichtig zu erfahren, dass die Mehrheit nicht automatisch Recht hat. Es braucht gegenteilige Erfahrungen, um die Eigene ausbilden zu können. Das ist wie Yin und Yang.“

*Zivilgesellschaftliche*r Akteur*in*

Kulturelle Bildung findet oftmals in gemeinschaftlichen Settings statt. Neben den Erfahrungen mit eigenen Kompetenzen werden damit auch soziale Prozesse in der Gruppe gefördert. Ein*e Vertreter*in bildungspoliti-

scher Entscheidungsträger*innen beschreibt dies wie folgt: „Soziale Beziehung – ich glaube, das ist das Entscheidende, das Kulturelle Bildung ausmacht –, die Interaktion zwischen Menschen und die Hilfe, die wir jungen Menschen anbieten, um ihre Talente zu erkennen und auch auszuleben, das kann man nur über soziale Beziehung definieren.“ (Bildungspolitische*r Entscheidungsträger*in)

Eine*e Interviewpartner*in betont die Besonderheit, dass Kulturelle Bildung die Erschließung neuer Lernorte und –settings begünstigt. Indem Aktivitäten nicht nur im Klassenraum stattfinden, erfahren Schüler*innen Ortswechsel, was in weiterer Folge einen flexiblen Unterrichts- und Lernprozess in der Schule anregt. Es ist davon auszugehen, dass die Aneignung neuer Lernorte die Identifikation von Schule und Lernen stärkt. Sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen treten als Gestalter*innen auf. Indem ihre persönliche Mitgestaltung Lernorte verändert, wird die Umgebung zu eigen gemacht.

Sowohl Vertreter*innen der Kulturellen Bildung als auch die anderer Fachzusammenhänge sind sich einig, dass Grundgedanken der Kulturellen Bildung auf nahezu alle Lebens- und Arbeitsbereiche übertragen werden können und diese somit in den meisten Gesellschaftsbereichen wirken. Folglich kann davon ausgegangen werden, dass Kulturelle Bildung in der Schule die Ausbildung von Schlüsselkompetenzen und Kulturtechniken unterstützt.

„Kulturelle Bildung lässt die jungen Menschen ganzheitlicher und nachhaltiger qualifizieren.“

*Zivilgesellschaftliche*r Akteur*in*

„Es sind kleine Persönlichkeiten, die anderen Schüler*innen einen Schritt voraus sind. Die sind schon auf der Bühne gestanden.“

*Bildungspolitische*r Entscheidungsträger*in*

Ein*e Interviewpartner*in betont die Potentiale Kultureller Bildung für die Wirtschaft und die Anknüpfung an Anforderungen des Arbeitsmarktes. Vor allem die Bedeutung für die durchaus auch arbeitsmarktrelevante Persönlichkeitsentwicklung wird dabei her-

vorgehoben. Dieser Erfahrung zufolge bevorzugen Unternehmen Schüler*innen, die Erfahrungen mit Methoden der Kulturellen Bildung gemacht haben und/oder direkt mit diesen in Verbindung stehen, da die Erfahrungen damit deren Persönlichkeit stärken und sie reflektierter und selbstbewusster auftreten lassen würden. Dieser Argumentation zufolge stellen Aktivitäten Kultureller Bildung eine Basis dar, um gegenwärtigen Arbeitsmarktanforderungen kreativer entgegenzutreten zu können.

2.5 „Kulturelle Bildung trägt zur Vergemeinschaftung bei“

„Kulturelle Bildung, als eine Form ethischer und gesellschaftlicher Bildung, ist ein Grundinstrument der sozialen Integration.“ (UNESCO Road Map for Arts Education)

Es liegt in der Natur der gegenwärtig dominierenden Wirtschaftsform, die Individualisierung voranzutreiben. Sie bewirkt damit eine nachhaltige Isolierung der Menschen voneinander, wohl ein zentraler Grund für die Überhandnahme von Angst und Verunsicherung. Statt die Menschen auf nachhaltige Weise aufeinander zu beziehen, stellt die Logik der „Konkurrenzgesellschaft“ auf ein „Recht des Stärkeren“, das über den persönlichen Erfolg entscheidet.

Der Begriff „Vergemeinschaftung“ wird hier dem Begriff der „Identität“ vorgezogen, da dieser gerade im aufkommenden Klima einer Wiederauflage von „Kulturkämpfen“ nur zu leicht zu ungewünschten Missverständnissen zu führen vermag (vgl. Jullien 2018). Instanzen der Vergemeinschaftung, seien es die Kirchen oder politische Parteien, in denen das Miteinander eingeübt und praktische Solidarität erfahren werden konnte, scheinen demgegenüber in die Defensive gedrängt. Dies zeigt sich auch im Verlust solidarischen Denkens und Handelns, der sich in einem tendenziellen Abbau von Wohlfahrtsstaatlichkeit manifestiert. Entsprechend bezieht sich die gelingende Lebensgestaltung immer weniger auf ein wie auch immer geartetes Kollektiv, sondern wird vom persönlichen Erfolg oder Scheitern abhängig gemacht.

Gegen diese Tendenzen empfiehlt sich Kulturelle Bildung als eine Möglichkeit einer auf Freiwilligkeit beruhenden Vergemeinschaftung, indem sie

- die Ausbildung schulischer und außerschulischer Gemeinschaften unterstützt,
- zu einer Erkundung des Sozialraumes Schule und seines Umfeldes beiträgt und

- Schüler*innen ihre Einbettung in kulturelle Kontexte positiv (und auch negativ) erfahren lässt.

Mit dem Thema der Vergemeinschaftung soll noch einmal das „große Ganze“ in den Blick genommen werden, um sich so der Frage zu widmen, was Kulturelle Bildung auf einer gesellschaftlichen Ebene leisten kann. Gerade in Zeiten wachsender Polarisierung werden neue Erzählungen gesucht, die sich auf den weithin ungebrochenen Wunsch nach lokaler, regionaler, nationaler, aber auch europäischer Zusammengehörigkeit beziehen. Dazu ist zu fragen, ob und wenn ja, inwiefern Kulturelle Bildung zur inhaltlichen Ausgestaltung eines auf Freiwilligkeit selbstbewusster Individuen bezogenen Wir-Gefühls beizutragen vermag? Was also kann Kulturelle Bildung zur Befriedigung berechtigter Gemeinschaftsansprüche leisten?

Aktivitäten Kultureller Bildung bringen oft Kinder und Jugendliche verschiedener Klassen und Altersgruppen zusammen, was den Austausch zwischen den Schüler*innen aber auch Fachlehrer*innen fördert. Sie tragen damit zum Zusammenhalt in der Schule bei und fördern eine Schul-

„Gemeinsame Projekte Kultureller Bildung fördern den Zusammenhalt der Schule. Das gibt ein Schulgefühl.“

*Vertreter*in Kulturelle Bildung*

gemeinschaft, die die Grundlage für ein unterstützendes Lehr- und Lernumfeld legt, in dem Schüler*innen gerne lernen und Lehrer*innen mit Motivation unterrichten. Eine Interviewpartner*in hat das Beispiel einer Kleinstadt eingebracht, in der das örtliche Theater geschlossen wurde und dieses seither von einer Schule bespielt wird, wodurch das Theaterprogramm/-angebot vor Ort fortgeschrieben werden konnte: „Da gibt es den Ort Bernburg in Sachsen-Anhalt, ein winziges Städtchen mit einem wunderbaren Barocktheater, das wird komplett von den Schulen bespielt und die Schulen machen im Grunde mit ihrem Theaterprogramm das Theaterangebot vor Ort.“ (Vertreter*in Kulturelle Bildung)

Schule wirkt somit direkt in den örtlichen Sozialraum, indem der Kontakt zu lokalen Museen, Konzerthäusern und Künstler*innen aufgebaut und die Teilnahme am kulturellen Leben und die Mitgestaltung des kulturellen Angebotes gewährleistet werden kann. Insofern wird Schule, vor allem im ländlichen Raum, eine zunehmende Bedeutung als Kulturträgerin innerhalb einer Kommune zugesprochen, wie auch das folgende Zitat deutlich macht:

„Wenn die Schule das Konzert macht, dann gehen wirklich alle hin, denn wir haben ja nicht überall so eine hohe Dichte mit kulturellen Einrichtungen, dass man für eine lokale Bevölkerung immer ein kulturelles Angebot vorhalten kann. [...] In ländlichen Regionen sind Schulen mit so einem Profil oft ganz gefragte Kulturträger.“ (Vertreter*in Kulturelle Bildung)

Ein*e Interviewpartner*in der Zivilgesellschaft betont in diesem Zusammenhang die Vertiefung des Gemeinschaftsgedankens, die sich in der Kompetenzerweiterung der Schüler*innen sowie in den „neuen“ Austausch- und Kooperationsverhältnissen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen äußern würde: „Es sind dann kulturelle Angebote, die neu sind, und Kinder sind ja auch erfrischend und

trauen sich Dinge zu, die man ihnen gar nicht von vornweg zutrauen würde.“ (Zivilgesellschaftliche*r Akteur*in)

Immer wieder wird der Kulturellen Bildung der Auftrag einer Heranführung an den mitteleuropäischen/deutschsprachigen Kulturraum zugesprochen. Dies ermöglichen einheimischen ebenso wie zugewanderten Kindern, eine (positive) Beziehung zum lokalen oder regionalen kulturellen Erbe als wichtige Voraussetzung für jegliche Form der gelingenden Vergemeinschaftung zu entwickeln.

„Wir haben auch eine Verantwortung für die Vermittlung unseres kulturellen Erbes.“

*Vertreter*in Kulturelle Bildung*

2.6 „Kulturelle Bildung ist ein zentrales Schlüsselkonzept der Schulentwicklung – Stiftungen haben dabei eine zentrale Bedeutung“

„Nach langen Überlegungen bin ich zur Überzeugung gelangt, dass es nur ein Mittel gibt, den aktuellen gesellschaftlichen Widrigkeiten etwas entgegen zu halten, das ist der Anspruch auf Schönheit.“ (Michael Köhlmeier)

In den Gesprächen hat sich gezeigt, dass Stiftungen im Feld Kultureller Bildung bedeutende Akteur*innen in der inhaltlichen Ausrichtung und Finanzierung von Programmen darstellen. Damit prägen sie Theorie und Praxis Kultureller Bildung maßgeblich. Auf diese Weise ist es Stiftungen – oft im wechselseitigen Einvernehmen mit der öffentlichen Schulverwaltung – gelungen, ein besseres Bewusstsein für die Bedeutung Kultureller Bildung in der aktuellen Schulentwicklung zu schaffen. Dennoch führt eine/e Interviewpartner*in aus, dass eine strukturelle Verankerung von Konzepten der Kulturellen Bildung in der Schulentwicklung noch eine geringere Rolle einnimmt. In diesem Kapitel geht es um die Darstellung einer Rolle von Kultureller Bildung in Form von Potentialen. Der Ausbau dessen wird im letzten Kapitel „Conclusio und Impulse zur Weiterentwicklung“ dargestellt.

„Ich glaube, dass Kulturelle Bildung helfen oder einen Beitrag leisten kann, dass Schule ganzheitlicher denkt.“

*Zivilgesellschaftliche*r Akteur*in*

Inhaltlich wird der Charakter von Kultureller Bildung als zentrales „Schlüsselkonzept“ beschrieben, das Schulentwicklung vor allem hinsichtlich einer Gestaltung von Schule als Lernort mit moderner Lernhaltung ermöglicht. Kulturelle Bildung hilft Schule dabei als „Ganzes“ zu agieren, indem fächerübergreifende Thematisierungen aktueller Themen möglich werden. Vor allem den fächerübergreifenden Charakter betrachtet ein*e bildungspolitische*r Entscheidungsträger*in als Spezifik Kultureller Bildung in der Schule, da dadurch die „Gesamtverantwortung von Schule“ zur Geltung kommt und das Schulprogramm als Ganzes gelebt wird. So könne ein Ausbau des Bildungsanspruches erreicht

und Schule zu einem „Kulturort“ werden, den sich Schüler*innen zu eigen machen, an dem sie sich wohlfühlen und eine Balance zwischen Unterricht und Freizeit erleben, was auch Anknüpfungspunkte für außerschulische Kooperationen bietet. Ein*e zivilgesellschaftliche*r Akteur*innen führt aus, dass diese besonders im Konzept der Ganztagschulen passende Ergänzungen darstellen, wenn diese nicht zufällig oder zusätzlich passieren, sondern eine stetige Verankerung im Unterricht darstellen.

„Eine Neugestaltung der Schule, eine Verwobenheit zwischen eher schönen, angenehmen Angeboten, die eben nicht pauken und züchtig in der Klasse sitzen und lernen sind. Aspekte, der Kulturellen Bildung, die Teil jedes Unterrichts sind, das halte ich für richtig.“

*Zivilgesellschaftliche*r Akteur*in*

Das könne zu einer vernetzten Zusammenarbeit führen, die sich in gemeinsamen Bildungsplänen der Institutionen niederschlägt und den ganzheitlichen Aspekt der Schulentwicklung unterstützt.

Damit geht der Anspruch einher, Schule so zu gestalten, dass Schüler*innen diese als einen Ort des

„Wir haben die Erfahrung gemacht, dass auch künstlerisch kulturelle Aspekte den Schülern den Zugang zur Schule, ihr Erleben von Schule und ihr Wohlbefinden in Schule maßgeblich prägen können, wenn es gut gemacht ist.“

*Bildungspolitische Entscheidungsträger*in*

Vertrauens, der vielfältigen Möglichkeiten, des Entdeckens und Erlebens erfahren. In den Gesprächen hat sich Kulturelle Bildung als ein Konzept dafür herausgestellt. Ein/e bildungspolitische Entscheidungsträger*in beschreibt dieses als Zugang zu Schule zu sehen, der das Erleben und Wohlbefinden der Schüler*innen und des Schulklimas prägt.

Auch in den Erfahrungen der Evaluation und Wirkungsanalyse von Projekten Kultureller Bildung in der Schule konnte EDUCULT diese Besonderheit wahrnehmen und in dem Erleben der einzelnen Akteur*innen (Schulleitung, Lehrer*innen, Schüler*innen und Künstler*innen) wiederfinden. Freie Projekte Kultureller Bildung, die einen Kontrast zum Schulalltag darstellen, haben sich als eine Art „Überraschungsräume“ erwiesen, die besonderen Charakter aufweisen, indem sie freies Gestalten statt Arbeitsanleitung bieten, offenes Arbeiten statt Leistungsdruck ermöglichen, eine Routinen in Frage stellen und damit Anstöße zum Aufbrechen von Unterrichtsformaten bieten. Insgesamt hat sich herausgestellt, dass diese Kontraste den Charakter ausmachen aus dem in der Schule ein Raum zum Wohlfühlen und Zeit zum Entdecken geschaffen wird. Auch für Lehrer*innen haben sich Möglichkeiten entwickelt, indem sie ihre Schüler*innen in „neuem Licht“ sehen und eigene Unterrichtsmethoden reflektieren konnten sowie angeregt wurden, Kreativität im Unterricht zuzulassen.

- **Anregung von Innovation in der Schule/im Unterricht**
*„Die Lehrer*innen stecken in Rhythmisierung, in Noten, Stundenplan usw. Die Künstler*innen bringen einen Freiraum rein, der eine Lockerheit im Umgang quer zu denken zulässt.“* (Schulleitung, Grundschule)
„Das gibt eine neue Dynamik, die für das gesamte Schulleben bereichernd ist.“ (Lehrer*in, Grundschule)
- **Neues entdecken**
„Das Besondere daran ist, dass wir Kinder mal etwas anders machen, Neues entdecken, kreativ sind.“ (Schüler*in, Grundschule)
- **Entspannung in der Schule erleben**
„Ich finde gut, dass man sich ein bisschen entspannen kann.“ (Schüler*in, Grundschule)

Wirkungsanalyse von Projekten Kultureller Bildung in der Schule (EDUCULT)

Stiftungen in der Schulentwicklung

Die Gespräche haben gezeigt, dass Vertreter*innen der Kultusministerkonferenz Kulturelle Bildung aktuell als wesentlichen Faktor der Schulpolitik einschätzen und als wertvollen Beitrag erleben. Vor allem die Bemühungen der Stiftung Mercator werden in diesem Zusammenhang hervorgehoben:

„Das lässt sich aus einer Vielzahl von Aktivitäten, die ich jetzt einfach alleine mal an der KMK festmache, beurteilen. Sie haben die entsprechenden Empfehlungen schon zitiert, die die KMK 2013 verabschiedet hat unter der Präsidentschaft von Sylvia Löhrmann aus Nordrhein-Westfalen, das hat auch ganz viel mit dem Engagement der Mercator Stiftung zu tun. Da war Kulturelle Bildung und Erinnerungskultur ein Bestandteil ihrer Präsidentschaft.“ (Bildungspolitische*r Entscheidungsträger*in)

Auch im Feld der Kulturellen Bildung wird wahrgenommen, dass Stiftungen an bildungspolitischen Entscheidungen mitwirken. In der Kooperation mit Ländern werden gezielt Angebote entwickelt, aus denen neue Strukturen und Programme entstehen. Ein*e Interviewpartner*in betont, dass die Stiftung Mercator für die Kultusministerkonferenz der Länder mittlerweile eine verlässliche Ansprechpartner*in darstellt und mit gezielten Programmen wie jenes der Kulturagenten aber auch in Zusammenarbeit mit anderen Stiftungen und dem Rat für Kulturelle Bildung bedeutende Arbeit leistet, auf die sich die Länder verlassen können (Bildungspolitische*r Entscheidungsträger*in). Vor allem die

„Ohne Stiftungen ist der Schwerpunkt Kulturelle Bildung in Politik schwer zu halten.“

*Bildungspolitische*r Entscheidungsträger*in*

Verbindung des Engagements von Stiftungen mit den Aktivitäten der Kultusministerkonferenz scheint dabei zentral.

Für das Feld Kulturelle Bildung sind Projektfinanzierungen von Stiftungen unumgänglich geworden. Interviewpartner*innen betonen, dass damit sowohl eine Chance als auch Gefahr einhergeht, da die in-

haltliche Arbeit von der Finanzierung der Stiftung abhängig wird und erfolgreiche Projekte nicht fortgeführt werden können, „wenn sich Stiftungen entziehen“ (bildungspolitische*r Entscheidungsträger*in). In Bezug auf Förderungen hat sich vor allem die Forderung nach Kontinuität als zentral herausgestellt. Da Stiftungen als „Innovationsmotoren“ in der Initiierung neuer Ideen gelten, können sie genauso schnell für den „Kill“, wie es ein*e zivilgesellschaftliche*r Akteur*in benennt, verantwortlich sein, wenn es zu einem Finanzierungsstopp und dem Ausbleiben alternativer anderer staatlicher oder privater Ressourcengeber*innen kommt. In den Gesprächen wurde deutlich, dass Laufzeiten über mehrere Jahre unumgänglich geworden sind, um nachhaltige Entwicklungen im Schulbereich einleiten zu können. Ein*e Interviewpartner*in plädiert auf einen Zeitraum von mindestens zehn Jahren. Außerdem ist eine Art Institutionalisierung notwendig, die einer Abhängigkeit vom Engagement einzelner Lehrer*innen oder der Schulleitung entgegentritt.

Eine weitere bedeutende Rolle von Stiftungen stellt die inhaltliche Lobby-Arbeit dar. Indem Ziele definiert und veranschaulicht werden, haben weitere Akteur*innen die Möglichkeit, Anschluss zu finden, eigene Relevanzen auszubauen und das Thema zu unterstützen. Es hat sich gezeigt, dass Stiftungen die Möglichkeit haben, einerseits breite gesellschaftspolitische Diskurse aufzugreifen, aber auch randständige Themen anzusprechen und einer Bearbeitung zu unterziehen, was sie zu „Innovationsmotoren“ macht.

Um bildungspolitische Anschlussfähigkeit zu erreichen, scheint es bedeutend, Ziele zu definieren, an die verschiedene Akteur*innen anknüpfen können und aus denen ein gemeinsamer gesellschaftlicher Auftrag formuliert werden kann. Dies stellt eine Basis dar, um nicht nur punktuelle und temporäre Initiativen Kultureller Bildung zu befördern, sondern langfristig strukturbildend zu wirken. Ein*e Interviewpartner*in verweist auf die Notwendigkeit, Interessierte aller Sparten und Disziplinen einzubeziehen und mit politischem Willen zu versehen.

„Es muss tatsächlich politisch gewollt sein.“

*Zivilgesellschaftliche*r Akteur*in*

Bedeutend ist es, die Initiation und Ermöglichung einzelner Projekte und Programme weiterzudenken. Erst über die Schaffung nachhaltiger Strukturen kann weitreichende Entwicklung ermöglicht werden, wie die folgende Aussage deutlich macht:

„Verlässlichkeit und Nachhaltigkeit – das sind für Länder ganz entscheidende Kriterien. Was wir nicht mehr brauchen, sind kurzfristige Leuchtturmprojekte, die keine Anschlussfinanzierung bekommen aus diversen Gründen, so dass wir alle – das ist auch so ein Punkt, den wir voneinander gelernt haben – am Anfang eines Projektes immer gleich im Blick haben. Wie geht es weiter, wenn der eine oder andere das aus Satzungsgründen oder förderpolitischen Gründen nicht mehr weiter unterstützen kann, so dass wir dann im Interesse derer, die es erreichen soll, für eine gewisse Nachhaltigkeit Sorge tragen können.“ (Bildungspolitische*r Entscheidungsträger*in)

3 Exkurs: Welchen Beitrag kann die Kulturpolitik für schulische Kulturarbeit leisten?

Schule und Kulturbetrieb stehen in traditionellen Beziehungen zueinander. Beide Institutionen galten vor allem in bildungsbürgerlichen Milieus lange Zeit als kommunizierende Gefäße. Dabei kam den Schulen seitens des Kulturbetriebs die Aufgabe zu, junge Menschen darauf vorzubereiten als kundiges und interessiertes Publikum zu fungieren. Diese Beziehung scheint heute im Zuge wachsender Arbeitsteilung weitgehend obsolet geworden zu sein. Schulen sehen sich immer weniger als „Zulieferer“ für den Kulturbetrieb.

Ungeachtet dessen haben sich mittlerweile eine Vielzahl von Schulstandorten ein spezifisches kulturelles Schulprofil gegeben, das sich in der Regel nicht auf die Verhandlung des jeweils aktuellen Angebotes des Kulturbetriebs bezieht, sondern auf Konzepte einer „Neuen Lehr- und Lernkultur“ abzielt, in der Kunst und Kultur als eine Querschnittsmaterie verhandelt wird, um „Schule neu zu denken“ (Hentig 2012).

Viele dieser „Kulturschulen“ suchen eine enge Zusammenarbeit mit benachbarten Kunst- bzw. Kultureinrichtungen, um den Erlebnis- bzw. Erfahrungshorizont der Schüler*innen zu erweitern. Spezifisch künstlerische Zugänge werden so zu fixen Bestandteilen eines reichen und vielfältigen Unterrichtsangebotes. Somit sehen sie sich in der Lage, dem wachsenden Druck, Unterricht auf die Vermittlung von unmittelbar verwertbarem Wissen und Fertigkeiten auf den Arbeitsmärkten zu beschränken, entgegenzuwirken (siehe These 2.3.).

Das Zusammenwirken mit dem Kulturbetrieb hält darüber hinaus die Erinnerung daran wach, dass „Bildung“ mehr ist als eine spezifische Zurichtungsform für den Arbeitsmarkt. Insbesondere als fachübergreifendes Unterrichtsangebot hält Kulturelle Bildung bewusst, dass jede Form des Wissens beziehungsweise die Vermittlung von Fertigkeiten einer kulturellen Grundlegung bedarf, will es erfolgreich angewendet werden.

Neue Formen der Kooperation

Vielfältige Projekte der EDUCULT-Praxis⁴ zu Kultureller Bildung sowie Erfahrungsberichte von „Kulturschulen“ zeigen, dass Künstler*innen und andere Vertreter*innen des Kulturbetriebs die überkommenen Schulstrukturen zu verflüssigen und damit den Schulalltag mit ihren ästhetischen Angeboten zu beleben und zu dynamisieren in der Lage sind.

4 Beispielsweise die Projekte „Kultur.Forscher“ (<http://educult.at/forschungsprojekte/kultur-forscher/>), „Lernen mit, in und durch Kultur“ (<http://educult.at/forschungsprojekte/lernen-in-mit-und-durch-kultur/>) oder „Max – Artists in Residence an Grundschulen“ (<http://educult.at/forschungsprojekte/max-artists-in-residence-an-grundschulen/>).

- Aktivitäten der Kulturellen Bildung machen Schule zu attraktiven Lernorten, an die sich Kinder noch lange erinnern.
- Das Zusammenwirken mit Künstler*innen macht auch das Berufsbild des/der Lehrer*in reicher. Durch das Erfahren neuer Zugänge und didaktischer Methoden, aber auch der Beobachtung der Schüler*innen in kreativen Prozessen, sind sie unter anderem besser in der Lage, die unterschiedlichen Potentiale der Schüler*innen entdecken und fördern zu helfen.
- Kooperationen zwischen Schulen und Kunst- bzw. Kultureinrichtungen erlauben Synergie-Effekte im Rahmen einer gemeinsamen Strukturierung des Lernangebots, die die jeweils auf sich gestellte Institution alleine nicht zu leisten vermag.

Die im Weiteren angeführten positiven Effekte kommen nicht grundsätzlich und per se zur Wirkung, sondern bedürfen gewisser Vorbedingungen. Ohne diese näher auszuführen geht dieser Exkurs bewusst auf die möglichen Mehrwerte ein, um das Bild, das in den anderen Kapiteln in Bezug auf Bildungspolitik gezeichnet wird, zu vervollständigen.

Welche Mehrwerte können sich für Künstler*innen und den Kulturbetrieb ergeben?

Durch die Zusammenarbeit von Künstler*innen und Kunst-/Kulturbetrieben mit Schulen ergeben sich zahlreiche zumindest potentielle Vorteile. In diesem Zusammenhang sind vier Aspekte hervorzuheben:

- Kultureinrichtungen schaffen engere Beziehungen zu jungen Menschen. Ihre Vertreter*innen lernen deren Interessen, Befindlichkeiten, aber auch Potentiale genauer kennen. Sie erfahren Schüler*innen in ihrer natürlichen Umgebung und erhalten damit Einblick in deren Lebensrealitäten. Diese Kenntnisse können in die Weiterentwicklung des künstlerischen Angebotes einfließen.
- In der Zusammenarbeit mit Schulen wird die Bewältigung organisatorischer Probleme erleichtert. Vor allem dann, wenn es darum geht, Begegnungen zu ermöglichen.
- Im Rahmen partizipativer Projekte werden Voraussetzungen für die Weiterentwicklung eines Verständnisses von Kunst geschaffen, das sich auf gemeinsames künstlerisches Tun bezieht.
- Die Weiterentwicklung künstlerischer Formate wird ermöglicht. (Hierfür bedarf es entgegen den oft starren Schulstrukturen offener und kreativer Settings.)

Welche Mehrwerte können sich für Schulen ergeben?

Das Zusammenwirken mit Kunst- und Kultureinrichtungen

- hilft mit, Schule als offenes Lernzentrum zu positionieren, das sich in vielfältigen Kooperationsformen mit außerschulischen Akteur*innen weiß,
- schafft neue Möglichkeiten der lebensweltlichen Erfahrungen, die nur außerhalb der Schule gemacht werden können (Schule als offenes Lehr- und Lernzentrum),
- ermöglicht den spielerisch-ernsthaften Umgang mit Ängsten und Unsicherheiten,
- fördert die Lernmotivation und eröffnet experimentelle Lernräume,

- ▶ erhöht die Dynamik von Schulentwicklung, wenn es darum geht, die geltenden schulischen Lernziele zu überdenken und – unter Einbeziehung ästhetischer Ausdrucksformen – offenes Lernen zu ermöglichen (s. Eisner 2012) und
- ▶ erlaubt die Auseinandersetzung mit den sozialen Wirklichkeiten mit künstlerisch-ästhetischen Mitteln, die außerhalb der Schule von großer Bedeutung sind.

Welche Mehrwerte können sich für Kulturpolitik ergeben?

- ▶ Kulturpolitik kann als Querschnittsmaterie verstanden werden, die mehrere gesellschaftliche Bereiche und Ebenen umfasst. Kulturelle Bildung kann damit Begründungen schaffen, die ein engeres Zusammenwirken von Kultur- und Bildungspolitik rechtfertigen und forcieren.
- ▶ Daraus entwickelte Kooperationen und Projekte erhöhen die Wirksamkeit angestrebter kulturpolitischer Ziele. Sie erlauben die Implementierung von kulturpolitischen Absichten in einer Partnerschaft, die im vergleichsweise kleinen Politikfeld Kultur allein nicht wirksam sein können.
- ▶ Die Anknüpfung an das Feld Schule ermöglicht die Verankerung von Kulturpolitik in der Institution Schule, die alle sozialen Gruppen erreicht. Damit nimmt es der Kulturpolitik das Klischee des Elitären und verankert Kunst und Kultur stärker in der Mitte der Gesellschaft.

Im Sinne gemeinsamer Lobby-Arbeit stellt die Herstellung von Kooperationen und inhaltlichen Bündnissen von Akteur*innen eine große Möglichkeit insbesondere für Stiftungen dar, ihren Einsatz zu optimieren, wenn es darum geht, Kräfte zu bündeln und gemeinsam stärker aufzutreten.

Es geht darum ...

... „Akteure zu sammeln, Umsetzungsstrategien zu entwickeln, Länder konkret und auch so fächerübergreifendes Bündnis herzustellen, d.h. aus der Konzentration von Kultureller Bildung das weiter zu denken, sich zu öffnen, Gleichgesinnte in anderen Fächern heranzuholen.“ (Zivilgesellschaftliche*r Akteur*in)

... „so vorzudenken, dass eben Verwaltung und die politische Ebene eben von Anfang an Teil des Prozesses sind, so dass es dann eine höhere Chance hat, umgesetzt zu werden.“ (Zivilgesellschaftliche*r Akteur*in)

4 Conclusio und Impulse zur Weiterentwicklung

4.1 Über hundert Jahre Schulentwicklung

Schulentwicklung findet seit mehr als hundert Jahren statt. Dabei hat die Beschäftigung mit Kunst und Kultur immer wieder eine bedeutende Rolle gespielt. Wenn sich der Schulalltag heute anders gestaltet als zu Beginn des 20. Jahrhunderts so fällt auf, mit welcher mächtigen Beharrungskraft im und um das „eiserne Gebäude Schule“ Schulreformer*innen immer wieder konfrontiert waren.

So hat bereits die Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit ihrem Anspruch, Schule „vom Kinde aus“ zu denken, nachhaltige Akzente gesetzt, die – bei aller Weiterentwicklung des öffentlichen Schulwesens – bis heute auf Einlösung warten. Und so können wir uns bis heute auf die Schriftstellerin Ellen Key beziehen, die 1902 das „Jahrhundert des Kindes“ ausgerufen hat. Ganz offensichtlich sind ihre Überlegungen über einen guten Unterricht, die den Einbezug lebensweltlicher Erfahrungen der Kinder ebenso umfassen sollte wie den Anspruch auf lebensbegleitendes bzw. kompetenzorientiertes Lernen, heute aktueller denn je. Key sprach von „vier Ecksteinen der neuen Schule“, die eine zeitgemäße Schule bestimmen sollten. Sie reichten von der Vorstellung, dass im Rahmen der besonderen Förderung individueller Anlagen nicht jedes Kind zur gleichen Zeit bzw. überhaupt das Gleiche lernen müsse über die Forderung nach einer Konzentration auf gewisse Themen zu gewissen Zeitpunkten (und damit der Überwindung von zersplitterten und unzusammenhängend vermittelten Unterrichtsgegenständen) zur Motivation von möglichst selbstständigem Arbeiten während der gesamten Schulzeit (samt experimentell-kritischer Grundhaltung) und einer Wirklichkeitsberührung während aller Schulstadien. Wir stellen erstaunt fest, dass sich ihre Forderungen nach einer modernen Unterrichtsgestaltung bis heute nicht haben restlos umsetzen lassen.

Unschwer lassen sich bei den heutigen Bemühungen um die Implementierung von „Kulturschulen“ Anleihen bei reformpädagogischen Konzepten der „Arbeitsschule“ ziehen. Schon damals einem durchaus weiten Arbeitsbegriff verpflichtet – der mehr mit Muße (der Begriff bedeutet im Griechischen „Schule“) zu tun haben sollte, als mit der Vorbereitung auf einer von Lohn- und Erwerbsarbeit dominierten Existenz – setzten führende Schulentwickler*innen vorrangig auf die zentralen kindlichen Eigenschaften des sich Bewegens, Ausprobierens, Erfahrens, Bauens usw., also des produktiven Schaffens.

Es fällt auf, dass die damaligen reformpädagogische Bemühungen einher gingen mit einer engen Kooperation mit damals aktueller Kunstströmungen.⁵ Ohne noch den Begriff der Kulturellen Bildung zu

5 In Österreich erwies sich Eugenie Schwarzwald als Vorreiterin. In ihrem Bemühen, vor allem Mädchen und jungen Frauen an höherer Bildung teilhaben zu lassen, entwickelte sie ihre eigene, aus privaten Mitteln ermöglichte Schulform, in der Künstler*innen aller Genres ein und ausgingen und die Schüler*innen mit dem zeitgenössischen Kunstschaffen vertraut machten.

strapazieren setzte sich vor allem die Kunsterziehungsbewegung vehement für eine vertiefte Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur als ein zentrales, alle Fachthemen verbindendes Unterrichtsprinzip ein. Ihre Vertreter*innen wussten sich in Nachfolge von herausragenden Figuren wie Johann Heinrich Pestalozzi, der mit seiner Forderung nach einer „Schule mit Kopf, Herz und Hand“ eine bis heute gültige Handlungsmaxime für Kulturelle Bildung ausgerufen hat. Ihre gemeinsame Euphorie über die Notwendigkeit einer grundlegenden Schulreform soll aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die unterschiedlichen Ansätze auch zu einer Reihe von Konflikten geführt haben, ja in manchen ihrer spezifisch antimodernistischen und völkischen Intentionen die politische Wende hin zu nationalistischen und faschistischen Herrschaftsformen begünstigten. Diese Tatsache sollte uns in der Einschätzung Kultureller Bildung in Zeiten wachsender Demokratieüdigkeit und Forderungen nach einem autoritär begründeten politischen Systemwechsel durchaus eine Warnung sein.

Im historischen Verlauf stellt das Aufkommen reformpädagogischer Ansprüche keinen Zufall dar. Vielmehr spricht vieles dafür, dass ihr Begründungszusammenhang im Epochenbruch des ausgehenden 19. Jahrhunderts zu suchen ist. Immerhin erfolgte damals ein umfassender Transformationsprozess, der die bislang überwiegend in der Landwirtschaft tätigen lokalen Bevölkerungen in moderne, national unterschiedene Industriegesellschaften umwandelte. In diesem Zusammenhang muss die Reformpädagogik (auch) als eine vehemente Gegenbewegung gegen diese Form der Modernisierung verstanden werden. Sie wollte schon damals Schule nicht auf ihre Rolle als Zurichtungsmaschine für die kapitalistisch getriebene industrielle Produktionsweise beschränken, sondern als eine staatliche Instanz zur Durchsetzung eines umfassenden, stark kulturell konnotierten Humanitätsbegriffs etablieren. Vieles spricht dafür, dass dieser grundlegende Konflikt, der die Schulentwicklung die letzten hundert Jahre durchzieht, bis heute nicht ausgestanden ist.

4.2 Ist zeitgemäße Kulturelle Bildung eine Antwort auf aktuelle Fragen?

Rund hundert Jahre später zeigen sich fast täglich mehr Evidenzen, die allesamt darauf hindeuten, dass die europäischen Gesellschaften an einen neuen, vor allem umfassender Digitalisierung und Automatisierung geschuldeten Epochenbruch gelangt sind. Auch dieser ist drauf und dran, unser aller Lebens- und Arbeitsverhältnisse nachhaltig zu verändern. Daraus ergibt sich zwangsweise die Frage, ob eine zeitgemäße Kulturelle Bildung willens und in der Lage ist, sich dieser Herausforderung zu stellen und damit eine neue Phase der Reformpädagogik einzuläuten, die nicht nur innerhalb der Schule, sondern auch außerhalb der Schulmauern gesellschaftliche Wirkung zu entfalten vermag.

Diese kurze historische Verlaufsskizze lässt darauf schließen, dass zentrale Argumente zugunsten einer schulentwicklungsrelevanten Kulturellen Bildung seit vielen Jahren auf dem Tisch liegen; dementsprechend müssen die Chancen, neue, bessere, überzeugendere Argumente entwickeln und ins Treffen führen zu können, als bescheiden angesehen werden. Das bedeutet nicht, die jeweiligen

Argumente für die unterschiedlichen Gesprächs- und Verhandlungspartner*innen in deren Sprache bestmöglich aufzubereiten.

Stattdessen spricht vieles dafür, den im Bereich der Kulturellen Bildung bislang vernachlässigten Machtaspekten mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Dabei kommen wir nicht um den beunruhigenden Befund herum, dass sich innerhalb des Schulsystems eine machtvolle systemische ebenso wie institutionell begründete „Verhinderungskultur“ breitgemacht hat, die es neuen Initiativen immer wieder besonders schwer macht, sich durchzusetzen. Dazu kommen starke äußere, vor allem wirtschaftlich dominierte Kräfte, die sich in der Lage sehen, ihre Ansprüche an Schule in einer Weise zu definieren, denen der Kunst- und Kulturbereich – jedenfalls bislang – keine vergleichbar starke Lobby entgegenzusetzen vermag.

Spätestens in dieser Auseinandersetzung wird ein mit ungleichen Mitteln geführter Wertekonflikt deutlich, der zwischen unmittelbarer Nutzenorientierung bzw. Verwertbarkeit schulischer Bildung und umfassender Persönlichkeitsbildung und damit verbundenem Eigensinn oszilliert. Diese Kontroverse kann nur sehr bedingt rational gelöst werden; sie verweist stattdessen auf weltanschauliche Fragen, die – zum Teil hoch emotional aufgeladen – auf ebenso lang tradierte wie dem System Schule eingeschriebene Machtverhältnisse verweisen, denen auch Kulturelle Bildung unterworfen ist. Unmittelbar angesprochen ist damit das spezifische Menschenbild, das mit Hilfe Kultureller Bildung verwirklicht werden will und für das es – in pluralistisch verfassten Gesellschaften – der Konfliktbereitschaft zur Herstellung politischer Kompromisse bedarf.

Entscheidend für Schulentwicklung erscheint uns der Stand des bildungspolitischen Bewusstseins innerhalb breiter Teile der Gesellschaft. Vieles spricht zurzeit dafür, dass die Bedeutung von Bildung in verschiedenen gesellschaftlichen Milieus sehr unterschiedlich eingeschätzt wird; insgesamt scheint mit der Abnahme der Glaubwürdigkeit des Versprechens, Bildung schaffe hinreichende Zukunftsaussichten, bildungspolitische Wertvorstellungen im Abnehmen begriffen. Dies zeigt sich auch anhand pragmatischer Politik, die zuletzt der Aufrechterhaltung und Erneuerung der schulischen Infrastruktur nur bedingt die Aufmerksamkeit gewidmet hat, die eine nachwachsende Generation mit ihren spezifischen Bildungserfordernissen verdienen würde. Besonders gravierend zeigt sich dieser Umstand bei den Lehrer*innen: Für das Schuljahr 2018 fehlen nach Angaben des Deutschen Lehrer*innen-Verbandes 40.000 ausgebildete Lehrkräfte, die durch den vermehrten Einsatz sogenannter „Quereinsteiger*innen“ nur sehr bedingt kompensiert werden können.⁶

Zumindest angesprochen seien damit gravierende bildungspolitische Defizite, die in der Regel dazu führen, dass zwar – im Sinne der angesprochenen Beharrungskräfte – der traditionelle Regelunterricht zur Not aufrechterhalten werden kann, während weitergehende Konzepte der Schulentwicklung, schon auf Grund des Fehlens dafür ausgebildeten Personals, weiter auf Realisierung warten

6 Siehe hierzu: <https://www.tagesschau.de/inland/lehrermangel-deutschland-101.html> [aufgerufen am 18.09.2018].

müssen. Dazu kommen die in breiten Bevölkerungsteilen völlig unverständlichen Auseinandersetzungen über die bildungspolitischen Zuständigkeiten der einzelnen Gebietskörperschaften, die das Image der Schule zusätzlich belasten.

Wir wissen spätestens mit den Ergebnissen der Hattie-Studie (vgl. Spiewak 2013), dass den Lehrer*innen zentrale Bedeutung für jede Form der Schulentwicklung zukommt. Entsprechend spricht fast alles dafür, das Image der Lehrer*innen in der öffentlichen Wahrnehmung nachhaltig zu verbessern und gleichzeitig in ihre Qualifizierung zu investieren. Sie in diesem Zusammenhang für Fragen von Kunst und Kultur zu interessieren und in der Folge mit Methoden des fachübergreifenden Unterrichts auszustatten, scheint eine der zentralen Handlungsanleitungen dieser Überlegungen.

Wenn wir zuvor darauf hingewiesen haben, dass Kulturelle Bildung – sowohl theoretisch als auch praktisch – vielfach unter Beweis gestellt hat, dass sie einen signifikanten Beitrag zu Schulentwicklung zu leisten vermag, so kommen ihre Vertreter*innen doch nicht darum herum, ihre Umsetzungsformen auf immer neue Weise ins Verhältnis zu den aktuellen gesellschaftlichen Verhältnissen zu setzen. Voraussetzung dafür ist einerseits eine unstillbare Neugierde für die gesellschaftliche Situation und andererseits die Fähigkeit, die sich daraus ergebenden Kenntnisse in entsprechende Praxisformen zu übertragen.

4.3 Impulse für Handlungsempfehlungen, um Kulturelle Bildung als Bildungsziel im Rahmen umfassender Schulentwicklung zu etablieren.

Wir haben im Rahmen dieser Überlegungen versucht, zumindest einige Hinweise auf signifikante Zeiterscheinungen und ihre Bearbeitbarkeit mit den spezifischen Mitteln der Kulturellen Bildung zu geben. Nach unseren Gesprächen mit einer Reihe von zentralen Akteur*innen spricht vieles dafür, Kulturelle Bildung nicht auf ausgewählte methodische Aspekte zu beschränken. Vielmehr deutet einiges darauf hin, dass wir es bei Kultureller Bildung mit einem umfassenden Bildungsziel zu tun haben, in dem grundlegende weltanschauliche Fragen aufgehoben sind. Als solche betreffen sie das Was ebenso wie das Wie (im Einzelfall auch das Wo) schulischen Unterrichts.

► „Silodenken“ aufgeben

Es ist an dieser Stelle müßig, noch einmal darauf hinzuweisen, dass Kulturelle Bildung auf vielfältigen Ebenen zu wirken vermag und als übergreifendes Prinzip der Gestaltung von zeitgemäßen Lehr- und Lernformen über einzelne Fachzusammenhänge von Bedeutung sein kann. Entscheidender für künftiges Gelingen erscheint uns da schon die Bereitschaft des Sektors, ein vor allem der drohenden Randständigkeit geschuldetes „Silodenken“ aufzugeben und an der eigenen Anschlussfähigkeit zu arbeiten. Verbunden wäre dieser Anspruch mit der Aufgabe einer vorrangig defensiven Haltung, um so als offensiv (mit-)gestaltender Faktor stärker ins Zentrum des Schulgeschehens zu rücken. Es gilt, oh-

ne Preisgabe der eigenen spezifischen Fachzuständigkeit sich sowohl schulintern als auch schulextern um vertiefte Formen der Zusammenarbeit zu bemühen, um so gemeinsam Schulentwicklung zugunsten eines nach allen Richtungen „offenen Lernzentrums“ voranzutreiben.

- Neue Formen der Zusammenarbeit etablieren, Gestaltungsräume für alle schaffen

Schulintern geht es darum alle Beteiligten als aktive Gestalter*innen einzubinden. Begonnen von Schüler*innen und Eltern, kann das gesamte Schulpersonal von Schulwart bzw. Schulwärtin zu Lehrer*innen und Schulleitung, einbezogen werden. Das Miteinander kann so gemeinsam weiterentwickelt, Ansätze der Kulturellen Bildung im Schulalltag verankert und flexibel gestaltet werden. Unterricht und Schulleben nehmen damit für Schüler*innen, Eltern und Lehrer*innen persönlichen Charakter an, den sie selbst und aus der Gruppe heraus entwickeln können.

Aus der Sicht unserer Gesprächspartner*innen werden Stiftungen als wichtige Akteurinnen gesehen, von denen erhofft wird, sie könnten dafür einen hinreichenden Anschub geben, allenfalls auch Druck auf das institutionelle Gefüge Schule ausüben, wenn es darum geht, das System Schule auf einen aktuellen Stand zu bringen. Gewünscht wird die Errichtung einer breiten Handlungsbasis („kritische Masse“), die eine engere Zusammenarbeit mit weiteren Initiativen der Zivilgesellschaft wie gemeinnützigen Organisationen, Interessensverbänden usw. erlaubt.

Dass dabei dem Kunst- und Kulturbereich als potentiell Lobbyisten besondere Bedeutung zukommt, sollte sich spätestens mit den machtvollen Interventionen der Wirtschaft zugunsten der Schwerpunktbildung im MINT-Bereich herumgesprochen haben. Und es gilt für die Vertreter*innen Kultureller Bildung, zu erkennen – geht es jedenfalls nach den Rückmeldungen der MINT-Vertreter*innen –, dass sich gerade mit dieser Gruppe durchaus neue strategische Allianzen zur gemeinsam gewollten Schulentwicklung bilden lassen.

Blickrichtungen können auch in Zusammenschlüssen mit weiteren Akteur*innen der Schulentwicklung gehen, die ebenso den Anspruch haben, das Schulwesen aktiv zu beeinflussen. So können Allianzen mit außerschulischen Institutionen (Sportvereine, Musikschulen, Jugendzentren, Freizeitinstitute etc.) und gemeinnützigen GmbHs (wie Teach First Deutschland) geschlossen werden, die es erlauben, präzisere und wirkungsmächtigere Rollen in der Schulentwicklung einzunehmen.

- Kulturelle Bildung als Schlüsselkompetenz zur modernen Lebensgestaltung

Schulakteur*innen sind sich einig darüber, dass die Gestaltung einer pädagogisch zeitgemäßen Schule im Vordergrund steht. Entscheidend dafür scheinen, neben festgelegten Curricula und Lerninhalten, die Vermittlung von Lernaspiration, die Stärkung persönlicher Resilienz junger Menschen, die Persönlichkeitsbildung und kreative Identitätsfindung, die Vermittlung von kulturellem Auftrag und sozialem Zusammenhalt, die Stärkung der Schulgemeinschaft, aber auch der Kompetenzerweiterung und Begabten-/ Spitzenförderung und die Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt. Kulturelle Bildung

kann demnach die Rolle eines übergreifenden Schlüsselkonzepts der Schulentwicklung, zur personenzentrierten Schul- und Unterrichtsgestaltung sowie des Miteinanders, einnehmen.

- Schulinterne und politische Strukturen sowie Ressourcen schaffen und Schulautonomie fördern

Schulen sind oft mit einer Vielzahl an Anforderungen konfrontiert, auf die Rücksicht genommen werden muss, um nicht den Charakter eines weiteren Aufgabenbereiches einzunehmen. Demnach geht es darum, gemeinsam mit involvierten Akteur*innen, inhaltlich organisatorische Strukturen (Stundenaufteilungen, Ausstattung von Räumen, Einbindung des Lehr- und Leitungspersonals, Raum für Visionen und Skepsis, Fortbildungen etc.) zu schaffen, die als Basis für eine fundierte Auseinandersetzung wirken. Dabei hat es sich als zentral herausgestellt nachhaltige politische Strukturen zu schaffen, in denen Konzepte direkt verankert werden und über politische „Lippenbekenntnisse“ hinausgegangen wird. Nicht die Bereitstellung monetärer Leistungen durch Bund oder Länder soll im Zentrum stehen, vielmehr geht es darum, wahres Interesse an der politischen Agenda zu schaffen. Indem die Verankerung von Konzepten umgesetzt wird, haben einzelne Schulakteur*innen Bausteine, auf die sie aufbauen und die sie in schulautonomer Form praktisch umsetzen können.

- Auseinandersetzung mit der ganzen Vielfalt künstlerischer Ausdrucksformen

Indem Künstler*innen in den Unterricht und in Lernsituationen in der Schule einbezogen werden, Kreativräume in Schulen geschaffen werden, fächerübergreifende themenzentrierte Lehr- und Lernformate umgesetzt werden, kann Kulturelle Bildung Anschluss an vielfältige Themen des Schulalltages finden.

Unsere Überlegungen sollten deutlich gemacht haben, dass Kulturelle Bildung einen signifikanten Beitrag im Umgang mit allen Menschen betreffenden lebens- und arbeitsweltlichen Zeiterscheinungen zu leisten vermag. Ja, die Auseinandersetzung mit künstlerischen Ausdrucksformen muss nicht, aber sie kann helfen, Angst, Verunsicherung, Fremdheit oder Isolation handhabbar zu machen.

In einer Schule, die zuletzt stark vom Bemühen um eine stärkere Kompetenzorientierung geprägt war, könnte das heißen, mit Hilfe von Kunst nicht nur Wissen und Fähigkeiten, sondern auch Haltungen gegenüber der Welt zu stärken. Und sie wäre damit näher am Autor Michael Köhlmeier, als den meisten ihrer Vertreter*innen bewusst ist, wenn dieser zuletzt gemeint hat: „Wir wissen: Kunst, Musik, Literatur können Inhumanität nicht heilen. Aber sie können die Humanität stärken.“ (Köhlmeier 2018)

- Integration Kultureller Bildung in den Schwerpunkt European Citizenship

Die Stiftung Mercator hat sich zuletzt verstärkt um eine stärkere Implementierung eines Unterrichtsprinzips „European Citizenship“ bemüht. Sie trägt damit den aktuellen politischen Krisenerscheinungen in den europäischen Gesellschaften Rechnung. NECE (Networking European Citizenship Educati-

on), der Zusammenschluss vielfältiger Initiativen im Bereich der politischen Bildung hat zuletzt in Marseille dazu eine zeichensetzende Konferenz organisiert. Auffällig war dabei die starke Bereitschaft, neue Koalitionen mit Akteur*innen der Kulturellen Bildung einzugehen, um in der Beschäftigung mit Kunst und Kultur die Lebenswelten vor allem junger Menschen besser als bisher ansprechen zu können. Hinzuweisen bleibt auf eine Initiative des Europarats zur Erarbeitung eines Kompetenzkataloges für eine demokratische Kultur (Europarat 2018), der zuletzt im Mercator-Kontext besondere Aufmerksamkeit erregt hat und den es folglich gälte, auf seine Implikationen für Kulturelle Bildung hin zu untersuchen.

5 Literaturverzeichnis

- Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed.
- Bude, Heinz (2014): Gesellschaft der Angst. Hamburg: Hamburger Edition.
- Eisner, Elliot (2002): „What education can learn from the arts“. URL: http://www.infed.org/biblio/eisner_arts_and_the_practice_of_education.htm [aufgerufen am 12.09.2018].
- Europarat (2018): „Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften“. URL: <https://rm.coe.int/prems-000818-deu-2508-competences-for-democratic-culture-8556-couv-tex/168078e34e> [aufgerufen am 18.09.2018].
- Frey, Carl B./ Osborne, Michael A. (2013): „The Future of Employment: How susceptible are Jobs to Computerisation?“ URL: https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf [aufgerufen am 18.09.2018].
- Fuchs, Max/Liebau, Eckart (2012): „Kapiteleinführung: Mensch und Kultur“. In: Bockhorst/Reinwand/Zacharias (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed. S. 28.
- Fuchs, Max (2016): Das starke Subjekt. Lebensführung, Widerstandsfähigkeit und ästhetische Praxis. München: kopaed.
- Gödde, Günter/Zirfas, Jörg (Hg.) (2014): Lebenskunst im 20. Jahrhundert. Stimmen von Philosophen, Künstlern und Therapeuten. Paderborn: Fink.
- Hentig, Hartmut von (2012): Die Schule neu denken: Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Frankfurt: Beltz.
- Jullien, François (2018): Es gibt keine kulturelle Identität. Frankfurt: Suhrkamp.
- Key, Ellen (1902): Das Jahrhundert des Kindes. Berlin: S. Fischer Verlag. URL: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/das-jahrhundert-des-kindes-6496/1> [aufgerufen am 18.09.2018].
- Köhlmeier, Michael (2018): Festrede 30 Jahre allerArt am 20.1.2018. Bludenz. URL: <http://allerart-bludenz.at/veranstaltung/impressionen-und-festrede-koehlmeier-jubilaeum-30-jahre-allerart-am-20-1-2018/> [aufgerufen am 18.09.2018].
- Liessmann, Konrad P. (2017): Bildung als Provokation. Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- Liessmann, Konrad P. (2018): „Wie digital soll das Bildungssystem der Zukunft sein?“ Standard.de. URL: <https://www.derstandard.de/story/2000086554297/wie-digital-soll-das-bildungssystem-der-zukunft-sein>
- Maset, Pierangelo (2017): „Schwarze Pädagogik 4.0. Das Fach Kunst im Sog von Kompetenzorientierung und Digitalisierung“. In: BDK-Mitteilungen (1). S. 24-27.
- Nassehi, Armin (2004): „Wasser auf dem Mars, Leben auf der Erde. Warum die Sozialwissenschaften nützlicher sind, als ihre Kritiker ahnen“. Zeit Online. URL: <https://www.zeit.de/2004/20/GW-Nassehi?print> [aufgerufen am 02.08.2018].
- Neumann, Eckhart (1996): Funktionshistorische Anthropologie der ästhetischen Produktivität. Berlin: Reimer Verlag.
- Reinwand, Vanessa-Isabelle (2012): „Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung“. In: Bockhorst/Reinwand/Zacharias (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed. S. 108-115.
- Spiewak, Martin (2013): „Ich bin superwichtig!“ Zeit Online. URL: <https://www.zeit.de/2013/02/Paedagogik-John-Hattie-Visible-Learning> [aufgerufen am 18.09.2018].
- Zulehner, Paul (2016): Entängstigt euch! Die Flüchtlinge und das christliche Abendland. Ostfildern: Patmos Verlag.