

Kunst, Kultur und Bildung: Kulturelle Bildung als Herausforderung an das Schulwesen

Ansätze, Erfahrungen und Entwicklungsmöglichkeiten

Michael Wimmer und Anke Schad

„Education is the process of learning how to invent yourself“ – Elliot W. Eisner

Gehören Kunst und Kultur zur Bildung? Man könnte sich die Beantwortung der Frage in Bezug auf die vielfältigen Formen der Kunst leicht machen und sagen: Selbstverständlich gehören Musik, Literatur, Tanz, Theater, die bildenden Künste, darüber hinaus Film, Video, Fotografie, Architektur und Design zur umfassenden Allgemeinbildung. Mehr noch, ästhetische Fragen und mit ihnen die Beschäftigung mit den Künsten sind immer ein fester Bestandteil von Bildungsbemühungen gewesen und haben diese wesentlich mitbestimmt. Auch die Erweiterung des Kulturbegriffs seit den 1970er Jahren, der seither versucht, mit anthropologischen, ethnologischen oder soziologischen Methoden alle Lebens- und Arbeitsformen der einzelnen sozialen Gruppen mit kulturellen Wertvorstellungen zu verbinden, hat dieser Beziehung im Grundsatz keinen Abbruch getan.

Der Zeitpunkt, eine Analyse des gegenwärtigen Verhältnisses von Kunst, Kultur und Bildung vorzunehmen, könnte für Österreich nicht besser gewählt sein. Während dieses Thema in einigen europäischen Ländern bereits seit mehreren Jahren auf der politischen, administrativen und institutionellen Agenda steht,¹ wurden in Österreich 2007 mit der Zusammenführung der Bereiche Unterricht, Kunst und Kultur in einem Ministerium gute Voraussetzungen geschaffen, um einen kultur- und bildungspolitischen Schwerpunkt zur engeren Verknüpfung von Kunst, Kultur und Bildung zu implementieren.

Zur Erarbeitung einer ersten Bestandsaufnahme beauftragte das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur EDUCULT als unabhängige Forschungseinrichtung mit Schwerpunkt Kulturpolitik und kulturelle Bildung 2007 mit der Durchführung der Studie „Vielfalt und Kooperation“, einer qualitativ gestützten Darstellung und Analyse der Rahmenbedingungen kultureller Bildung in Österreich (EDUCULT 2007). Dabei wurde deutlich, dass das Verhältnis von Kunst, Kultur und Bildung – je nach den politisch-programmatischen, institutionellen, professionellen oder methodischen Intentionen der Akteure/innen – mit sehr unterschiedlichen, zum Teil auch konfigurierenden Konzepten beschrieben wird.

Über die Schwierigkeiten, kulturelle Bildung zu definieren oder: Das Fehlen theoretischer Grundlagen

Diese Vielfalt hat ihre Ursache nicht nur in den spezifischen Interessenlagen der Akteure/innen, sondern auch in einem eklatanten Mangel theoretischer Grundlagen aus dem Bereich der Bildungsforschung, die notwendig wären, den Fachzusammenhang „kulturelle Bildung“

¹ Vgl. hierzu die Maßnahmen von Cultuurnetwerk Nederland (Cultuurnetwerk Nederland, Boekmanstichting 2001), des English Arts Council (OFSTED 2006) oder der Enquete-Kommission in Deutschland (Deutscher Bundestag 2007).

Einfluss der Jugendkulturarbeit

hinlänglich zu konstituieren. Dabei steht Österreich nicht alleine. Auch der deutsche Bildungswissenschaftler Max Fuchs definiert kulturelle Bildung in erster Linie pragmatisch als einen „Sammelbegriff für Prozesse und Aktivitäten in unterschiedlichen Sparten“ (Fuchs 2008: 91), die von Zeichnen und Singen in der Schule oder der Einführung in die Kunstgeschichte über das Vermittlungsangebot von Opernhäusern bis zur Zirkus- und Spielpädagogik und Programmen von Kindermuseen reichen. Angesprochen ist damit also ein weitgehend offenes Handlungsfeld von Pädagog/inn/en, Vermittler/inne/n und Künstler/inne/n in Schulen, Jugendzentren, Kunst- und Kultureinrichtungen, aber auch zuhause und in der Familie.

Die wenigen theoretischen Haltegriffe lassen sich aus der Tradition der Kulturpädagogik herleiten. Diese sah am Anfang des 20. Jahrhunderts eine zentrale Bildungsaufgabe in einer „Enkulturation“ junger Menschen und war mit Erwartung verbunden, diese würden sich die geltenden Rituale, Traditionen und Wertvorstellungen der Gesellschaft zu Eigen machen. Die ursprüngliche Umsetzung dieser „Enkulturation“ als Form des Erlernens eines souveränen Umgangs mit den kulturellen Dimensionen von Gesellschaft war eng mit der Entwicklung der Reformpädagogik und ihres Menschenbildes verbunden.

Historisch betrachtet erwiesen sich die überzogenen idealistischen Erwartungen an die Kulturpädagogik bzw. die musische Erziehung in der Schule als durchaus anfällig für den Missbrauch in totalitären Systemen. Trotz der daher rührenden Belastung des Begriffs erfuhr die Kulturpädagogik in den 1970er Jahren eine Renaissance, zugleich auch eine Neuausrichtung. Der Losung des Frankfurter Kulturdezernenten Hilmar Hoffmann „Kultur für alle“ (Hoffmann 1981) folgend wurde sie um wesentliche Elemente der außerschulischen Jugendkulturarbeit erweitert, die sich in besonderer Weise um ein gesellschaftspolitisch aufgeklärtes, emanzipatorisches Verständnis von Kultur- und Bildungspolitik bemühte (Fuchs 1994). Ihr ging es vor allem darum, einen von der traditionellen Hochkultur klar unterschiedenen, alternativen bzw. autonomen Kulturbegriff zu konstituieren. Dieser sollte mit freizeitpädagogischen Methoden realisiert werden, um so den Anschluss an jeweils aktuelle jugendkulturelle Phänomene wie Popmusik, Film, in der Folge neue Fernsehformate und das Internet – und mit ihm Chatrooms, Cyberspaces, Computer- und Onlinespiele – zu suchen; in der Hoffnung, damit das auf freiwilliges Engagement angewiesene Selbstbildungspotenzial junger Menschen zu fördern.

Die Künste als Referenzmedien

Fuchs weist im Zusammenhang mit dieser Erweiterung des Kulturbegriffs darauf hin, dass kulturelle Bildung nach wie vor nicht verstanden werden kann, „wenn man sich nicht über die Künste verständigt hat“ (Fuchs 2008: 103). Ein auf umfassendem Einbezug aller menschlichen Lebensäußerungen basierender Kulturbegriff scheint heute sein emanzipatorisches Potenzial weitgehend eingebüßt zu haben. Dadurch erlangt das Referenzmedium Kunst als eine elaborierte Reflexionsform dessen, was jeweils als Kultur begriffen wird, eine neue Bedeutung.

Dabei soll nicht verschwiegen werden, dass nicht nur der Begriff der Kultur, sondern auch der der Künste von einer beträchtlichen definitorischen Unsicherheit erfasst worden ist, zumal sich deren gesellschaftliche Funktion in den letzten Jahren nachhaltig verändert hat. Während der Kunstbetrieb – in unterschiedlichste Kunstrichtungen aufgesplittet – immer weniger in der Lage ist, soziale Distinktion zu schaffen, sind Künstler/innen vielfältige neue Allianzen mit der Wirtschaft, dem Sozial- oder Gesundheitsbereich eingegangen, um auf diese Weise neue künstlerische Realisierungsformen zu erproben. Eine dieser Allianzen betrifft unmittelbar den Schul- bzw. den Bildungsbereich.

Kunst- und Kulturvermittlung

Kunstvermittlung

In diesem Zusammenhang hat sich im österreichischen Diskurs der Begriff der „Vermittlung“ etabliert, der ebenfalls unter den Sammelbegriff kulturelle Bildung fällt. Dieser bezieht sich in erster Linie auf das Bildungsangebot von Kunst- und Kultureinrichtungen. Der zuneh-

mend häufige Gebrauch in Form von Musikvermittlung, Theatervermittlung, Filmvermittlung oder Kunst- und Kulturvermittlung im Bereich von Museen und Ausstellungen kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch diese beruflichen Ambitionen in einem noch weitgehend ungeklärten, weil kaum theoretisch aufbereiteten Verhältnis zu aktuellen Strömungen der kulturellen Bildung stehen.

Dementsprechend ausgeprägt sind kontroverse Positionen einzelner Fachdidaktiker/innen aus dem Bereich der Schule, vor allem im Bereich der Bildnerischen Erziehung, die darauf hinweisen, dass mit dem Versuch, das traditionelle Kunst- und Kulturangebot zu vermitteln, die Lebenswelten großer Teile junger Menschen, die über keinen bildungsbürgerlichen Hintergrund verfügen, ausgeklammert blieben. In dem Maße, in dem die Produkte der Kulturindustrie als auch kulturelle Aktivitäten, die Jugendliche in ihren Szenen selbst organisieren, im Rahmen von Vermittlungsbemühungen aus dem Fokus zu geraten drohen, tragen diese Angebote zur Verschärfung sozialer Trennungen bei.

In jedem Fall weist der Zuruf von Max Fuchs zur anhaltenden Bedeutung der Künste für unseren Fachzusammenhang auf die besondere ästhetische Dimension von kultureller Bildung hin, die es sinnvoll erscheinen lässt, kulturelle Bildung als Allgemeinbildung zu definieren, die unter Einbeziehung vielfältiger ästhetischer Ausdrucksformen (Musik, Theater, Tanz, ...) entwickelt wird.

Als pädagogischer Begriff wurde die Beschäftigung mit ästhetischen Fragen gerne der sogenannten „musischen Erziehung“ überantwortet. Bis heute werden vor allem die Schulfächer Musikerziehung, Bildnerische Erziehung, Werkerziehung, darüber hinaus Bühnenspiel sowie Bewegung und Sport mit dem Anspruch identifiziert, Bildung als „Projekt des guten Lebens“ mit künstlerisch-ästhetischen Mitteln zu realisieren. Diese Fächer bilden zusammen mit Teilen des Sprach-, Geschichts- oder Religionsunterrichtes die Basis der kulturellen Praxis in der Schule.

Eine solche spartenspezifische Zuordnung wird seit den 1970er Jahren immer wieder von Seiten der Kulturpädagogik mit dem Argument kritisiert, dass die Auseinandersetzung mit ästhetischen Fragen in allen Bereichen der gestalteten Lebenswelt stattfindet und sich dabei vor allem an den rituellen Formen des gesellschaftlichen Gebrauchs orientieren würde. Eine so verstandene künstlerisch-ästhetische Bildung würde unmittelbar in das Sozialisationsgeschehen eingreifen, das sich innerhalb und außerhalb von Bildungseinrichtungen im Alltag entwickelt und dabei auf das Erkennen und Verändern der gelebten Wirklichkeit ausrichtet (Franke 2000: 696–727).

Education in the arts – Education through the arts

International werden diese unterschiedlichen Zugänge unter „education *in* the arts“ und „education *through* the arts“ verhandelt. „Education *in* the arts“ bezieht sich auf die Aneignung spezifischer kunstbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten als unmittelbare Bildungszwecke (Bamford 2006: 11). Es wird in erster Linie an das Angebot eines spezifischen Fachunterrichts gebunden. Dabei gilt es aber zu berücksichtigen, dass viele ästhetische Ausdrucksformen wie Film, neue Medien, Design und Architektur in der Regel nicht als eigenständige Schulfächer angeboten und daher in der Regel gar nicht oder nur sehr rudimentär verhandelt werden.

Gerade vor dem Hintergrund eines wachsenden Bedarfes von schulischen Leistungsnachweisen gesellt sich zu den auf den Erwerb spezifischer Fähigkeiten in einzelnen Kunstrichtungen bezogenen Ansprüchen ein darüber hinausgehender Begründungszusammenhang. Dieser versucht, Lerneffekte aus der Beschäftigung mit künstlerischen Ausdrucksformen für andere Fachzusammenhänge nachzuweisen. Diese im Englischen mit „education *through* the arts“ bezeichneten Effekte beziehen sich in der Regel auf die Vermittlung kunstbezogener Kompetenzen wie Raumvorstellung, Gestaltungswillen oder Sprachkompetenz. Behauptet wird aber auch – in der Regel empirisch nur sehr schwach gestützt – die Verbesserung der kognitiven Fähigkeiten, der Lern- und Umsetzungsfähigkeit, der Konzentrationsleistung, des kreativen

Bedeutung der Künste

Education in the arts

Education through the arts

Denkens und Handelns sowie der Kombinationsfähigkeit.² Und auch zur umfassenden Persönlichkeitsbildung, die mit der sozialen und emotionalen Entwicklung bzw. mit „soft skills“ wie Teamfähigkeit, Steigerung des Selbstbewusstseins oder Abbau von Aggression assoziiert wird, soll die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur beitragen.

Ästhetische Zeichen als Lernmaterial kultureller Bildung

Die oben angesprochene Dimension der „Enkulturation“ findet heute am ehesten eine Entsprechung im Erwerb von „cultural literacy“, die eine wesentliche Voraussetzung dafür darstellt, sich in einer – zunehmend auf kultureller Vielfalt basierenden – Gesellschaft zurechtzufinden. In diesem Zusammenhang hat Klaus Mollenhauer auf die besondere Bedeutung des Umgangs mit ästhetischen Symbolen für die Pädagogik hingewiesen: Er definiert ästhetische Symbole (Töne, Bilder, Worte, Bewegungen, ...) als bedeutungsvolle kulturelle Zeichen, die zu verstehen unabdingbare Voraussetzung dafür ist, ein Verhältnis zur Welt zu finden und sich in ihr zurechtzufinden. Mollenhauer geht davon aus, dass diese ästhetischen Symbole gelernt und gelehrt werden können wie ein ästhetisches Alphabet, sie ihre Wirkung aber erst mit der subjektiven Erfahrung entfalten. Entsprechend sieht er Schule nur als einen Ort unter mehreren, in denen kulturelle Bildung stattfindet, vor allem wenn es darum geht, kulturelle Erscheinungen nicht nur „zu lesen“, sondern auch aktiv daran teilzunehmen (Mollenhauer 1993).

Diesen wenigen, hier angeführten theoriebezogenen Überlegungen steht keine Systematisierung der vielfältigen Umsetzungsformen gegenüber. Das Fehlen einer auf nachhaltige Wirksamkeit gerichteten bildungspolitischen und wohl auch didaktischen Diskussion hat dazu beigetragen, dass das Thema der kulturellen Bildung in einer vorrangig outputorientierten Bildungsforschung bislang kaum einen Niederschlag gefunden hat und empirisch nachvollziehbare Daten, wenn überhaupt, dann nur sehr bruchstückhaft vorliegen.

Dieses Defizit kann im Rahmen dieses Beitrages nicht behoben werden. Stattdessen beruhen die hier vorgetragenen Überlegungen im Wesentlichen auf den vorliegenden Grundlagen, die tendenziell durch einen normativen Charakter gekennzeichnet sind und – auf Grund fehlender Datenlagen – zurzeit nur in Einzelfällen auf ihre Wirksamkeit überprüft werden können.

Aus pragmatischer Sicht schlagen wir für diesen Beitrag eine Arbeitsdefinition vor, die sich im Wesentlichen auf die Überlegungen von Max Fuchs, kulturelle Bildung sei eine Form der Allgemeinbildung mit künstlerisch-ästhetischen Mitteln, bezieht.³

Hinsichtlich der verschiedenen Lernorte kann unterschieden werden zwischen kultureller Bildung als Teil des curricularen Angebotes, als Teil der fachübergreifenden Projektarbeit, als Bildungsangebot von Kunst- und Kultureinrichtungen sowie als Form der Zusammenarbeit zwischen Schule und Kunst- und Kultureinrichtungen bzw. zwischen Lehrer/inne/n und Künstler/inne/n. Diese Unterscheidung deckt sich weitgehend mit jeweils unterschiedlichen methodisch-didaktischen Umsetzungsformen. Der Fokus dieses Beitrags liegt auf der Schule. Aus Platzgründen muss auf eine nähere Befassung mit dem Bildungsangebot von Kunst- und Kultureinrichtungen verzichtet werden.⁴

Ungeachtet dieses pragmatischen Strukturierungsversuches bleibt festzuhalten, dass eine Diskussion auf breiterer Basis über einen zeitgemäßen Begriff von kultureller Bildung nach wie vor aussteht. Eine solche aber wäre die notwendige Voraussetzung, um eine solide Grundlage für die schulische Auseinandersetzung mit denjenigen künstlerischen und kulturellen Ausdrucksformen zu schaffen, die in der Lage sind, die umfassende Persönlichkeitsentwick-

**Eine Diskussion über
einen zeitgemäßen
Begriff steht aus**

2 Vgl. hierzu etwa Bastian 2002 oder OFSTED 2006, für eine Kritik siehe Schuhmacher 2006.

3 Dass die Beschäftigung mit Kunst und Kultur angesichts der Entwicklung der sogenannten „creative industries“ auch im Bereich des berufsbildenden Schulwesens zunehmend an Bedeutung gewinnt, kann hier nur erwähnt werden.

4 Ein diesbezüglicher Überblick findet sich u.a. bei Mandel 2005.

lung junger Menschen auch in Zeiten eines grundlegenden gesellschaftlichen Wandels zu fördern.

1 Problemanalyse: Bildungspolitische Relevanz des Themenbereichs

1.1 Erfordernisse der Arbeits- und Lebenswelt in Bezug auf Kreativität, Flexibilität, Individualität

1997 veröffentlichte der Europarat eine mehrteilige Studie mit dem Titel „Culture, Creativity and the Young“, an der sich auch Österreich beteiligt hat. Bereits damals meinte der Leiter des Projektes, der Britische Erziehungswissenschaftler Ken Robinson: „The national education systems of all European countries are facing unprecedented challenges. Europe, in common with other regions, is struggling to engage with a catalogue of structural, demographic and cultural changes that are fundamentally transforming established ways of life“ (Robinson 1997: 15). In der Folge war es vor allem Tony Blair mit New Labour (Blair 06. 03. 2007), der „Kreativität“ zu einem Hoffnungsbegriff einer umfassenden Bildungsoffensive zu entwickeln versuchte. Er verband damit die Absicht, den traditionellen Kunstbegriff zu demokratisieren, zugleich aber auch zu ökonomisieren. Dabei wurden bestehende begriffliche Unschärfen normativen Zielsetzungen der Verbesserung sozialer Chancengleichheit und wirtschaftlicher Prosperität untergeordnet.

Auf einer solchen Basis entstanden in den letzten Jahren europaweit eine Vielzahl von Programmen und Projekten, die darauf abstellten, eine intensivere Beschäftigung mit Kunst und Kultur im Rahmen von schulischen und außerschulischen Bildungsprozessen zu stimulieren. Ihre Ziele mussten schon mangels verlässlicher Prognosen über die Arbeitsmarkterfordernisse in den nächsten Jahren notwendig vage bleiben.

Soviel scheint klar: Um angesichts dieser bislang ungekannten gesellschaftlichen Dynamik die Vorstellung eines sinnvollen bzw. sinnstiftenden tätigen Lebens aufrechterhalten zu können, bedarf es eines Sets neuer Qualifikationen. Als Repräsentationen dieser Qualifikationen werden gerne künstlerische Arbeitsformen angeführt, die in besonderer Weise darauf angewiesen sind, unternehmerisches Handeln mit kreativer Gestaltungsfähigkeit, darüber hinaus mit der Bereitschaft zu flexiblem, mobilem oder interkulturellem Handeln zu verbinden.

Diese Anforderungen haben mittlerweile auch Eingang in die europäische Bildungsprogrammatische gefunden. So hat die Europäische Kommission Ende 2006 einen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen vorgestellt. Die Leitlinie dazu lautet: „As globalisation continues to confront the European Union with new challenges, each citizen will need a wide range of key competences to adapt flexibly to a rapidly changing and highly interconnected world“ (European Commission 2006: 4). Dieser Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen enthält auch eine Empfehlung zur Vermittlung von Kulturbewusstsein und kultureller Ausdrucksfähigkeit und nimmt Bezug auf die kulturelle und sprachliche Vielfalt Europas.

Insgesamt weist das Dokument eine starke Tendenz auf, die Beschäftigung mit Kunst und Kultur im Rahmen von Bildungsprozessen auf ihren Beitrag bei der Konstruktion eines gemeinsamen kulturellen Erbes zu reduzieren. Aber es wird auch die Fähigkeit angesprochen, mit künstlerischen Mitteln der eigenen Persönlichkeit Ausdruck zu geben und damit das kulturelle Leben aktiv mitzugestalten. Diese Form des Selbstaudrucks wird als zentral für die Entwicklung kreativer Fähigkeiten erklärt und mit der Hoffnung verbunden, die Qualifikationserfordernisse nicht nur junger Menschen nachhaltig zu verbessern.

**Kreativität als
Hoffnungsbegriff**

Lebenslanges Lernen

B

1.2 Die Rolle von Kunst und Kultur in Bildungsprozessen

Die angesprochenen gesellschaftlichen Veränderungen haben beträchtliche Auswirkungen auf Theorie und Praxis von Kunst und Kultur. Noch in den 1970er Jahren konnte entlang sozialer Trennungen von einer prinzipiellen Unvereinbarkeit von „Hochkultur“ und „Massenkultur“ ausgegangen werden. Der gesellschaftspolitische Anspruch einer „Kultur für alle“ (Hoffmann 1981) fand seine ebenso sozial- wie kulturpädagogische Entsprechung in der Absicht, nicht nur eine kleine Elite, sondern möglichst alle Schüler/innen zumindest der allgemeinbildenden Schulen mit den Leistungen eines gemeinsamen kulturellen Erbes vertraut zu machen und sie auf diese Weise zu befähigen, selbst und aktiv am kulturellen Leben teilzunehmen. Kulturpolitik verstand sich damit als eine Fortsetzung von Sozialpolitik, um auf diese Weise nicht nur eine Umverteilung materieller, sondern auch immaterieller, kultureller Güter herbeizuführen.

Im Zuge der umfassenden Ökonomisierung der europäischen Gesellschaften verlor sich das damit verbundene utopische Potenzial. Stattdessen hat ein „Kulturkapitalismus“ (Jeremy Rifkin) zu einer „Totalkulturalisierung“ aller Arbeits- und Lebensbereiche geführt. Damit kann eine nachhaltige Verlagerung der traditionellen Lernorte kultureller Bildung vermutet werden: Vorliegende sozial-empirische Studien deuten darauf hin, dass „cultural literacy“ immer weniger anhand der Angebote der traditionellen Kunst-, Kultur- und Bildungseinrichtungen erlernt und eingeübt wird, sondern durch die Beschäftigung mit jeweils aktuellen Moden und Lifestyles (in der Regel durch den Kauf bestimmter Markenartikel). Sie sind es, die das kulturelle Verhalten und Selbstverständnis zunehmend bestimmen (IFES 2007).

Diese Verlagerung der Orte von Wertevermittlung hatte Auswirkungen auch auf diese Einrichtungen selbst, deren Programmierung (in Form künstlerischer Produkte und Prozesse) sich an den gewandelten kulturellen Präferenzen der alten und der neuen Zielgruppen orientieren muss. Das Ergebnis ist das vielfältige Neben- und Übereinander rasch wechselnder kultureller Moden und Verhaltensweisen inner- und außerhalb des professionellen Kulturbetriebs; eine Entwicklung, die durch Zuwanderung und die damit verbundenen demografischen Veränderungen nochmals verschärft wird.

Dies betrifft auch die Beschäftigung mit Kunst und Kultur in der Schule; vor allem, wenn es darum geht, neue Formen der Lehr- und Lernkultur zu erproben: Viele Praxisberichte deuten darauf hin, dass es gerade die Beschäftigung mit den unterschiedlichen ästhetischen Ausdrucksformen ist, die den Schüler/inne/n individuelle Lernerfahrungen erlaubt, wie sie im traditionellen Frontalunterricht nicht möglich wären. Schüler/inne/n ist es auf diese Weise möglich, sich nicht nur mit Hilfe der (im Falle nichtdeutscher Muttersprache oft nur ungenügend beherrschten) Unterrichtssprache, sondern unter Nutzung der unterschiedlichen künstlerischen Mittel zum Ausdruck zu bringen. Der/die Schüler/in wird in diesen Settings – durchaus im Sinne einer emanzipatorischen Form der Selbst-Bildung – *selbst* zu einem/einer Kulturschaffenden; ein Umstand, der zu beträchtlichen, zum Teil unerwarteten soziodagogischen Innovationen zu führen vermag.

2 Situationsanalyse: Daten, Indikatoren, Ergebnisse aus Forschung und Evaluation

2.1 Zu den kulturpolitischen Implikationen von Schulentwicklung

Die Bedeutung von Kunst und Kultur in der Schule begleitet die Schulentwicklungsdiskussion seit mehr als hundert Jahren. Christine Stöger hat in ihrer Studie „Kunst in der Schule“

auf die herausragende Bedeutung einer künstlerischen Praxis für die Bildungsentwicklung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts hingewiesen (Stöger 2001).

Ab den 1970er Jahren zeichnete sich ein neuer konzeptioneller Zugang zu Fragen der Kulturpolitik ab. Dieser war gekennzeichnet von Ergebnissen der empirischen Sozialforschung, die eine extreme Ungleichheit im Zugang zu Kunst und Kultur nachweisen konnten (siehe dazu die IFES-Grundlagenforschung im kulturellen Bereich I-III 1975, 1980 und 1989) (IFES 1975, 1980, 1989). Den Ergebnissen zufolge fand bis zu diesem Zeitpunkt nur ein sehr kleiner, überwiegend bildungsbürgerlich ausgerichteter Teil der österreichischen Bevölkerung Zugang zum Angebot der traditionellen Kunst- und Kultureinrichtungen, während der überwiegende Rest Fragen von Kunst und Kultur als ihn nicht betreffend einschätzte.

Dem wollte der damals amtierende Unterrichts- und Kunstminister Fred Sinowatz kulturpolitisch gegensteuern. In der Absicht, möglichst allen jungen Menschen den Zugang zu Kunst und Kultur, insbesondere die Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst zu ermöglichen, entstand ein „Kulturpolitischer Maßnahmenkatalog“, der eine Reihe von neuen Formen der kulturellen Bildung und Erziehung vorsah (Bundesministerium für Unterricht und Kunst 1975: 34–38). Als besonders nachhaltig sollte sich die Einrichtung des Österreichischen Kulturservice (ÖKS) erweisen, dessen Aufgabe darin bestand, die Kontaktfindung und Konfrontation zwischen Künstler/in und Publikum zu erleichtern, zielgruppenorientiert zu arbeiten und insbesondere Lehrlinge und Jugendliche auf dem Land in ihren kulturellen Ambitionen zu unterstützen.

In der Folge entwickelte sich der ÖKS zu einer zentralen Servicestelle für Lehrer/innen aller Schularten Österreichs, die kulturelle Projekte durchführen wollten, beziehungsweise dabei den Kontakt mit Künstler/inne/n aller Sparten suchten. Die Involvierung von Künstler/inne/n in die Unterrichtspraxis ließ diese nach neuen Rollen, etwa als Vermittler/innen künstlerischer Arbeitsprozesse, suchen. Dabei zeigte sich auch die Notwendigkeit spezifischer Kompetenzen sowohl der Lehrer/innen als auch der Künstler/innen, die in einer Reihe gemeinsamer Fortbildungen entwickelt und erprobt wurden.

Mit der Unterstützung des ÖKS (seit 2004 KulturKontakt Austria) wurden und werden bis heute jährlich mehrere tausend „Dialogveranstaltungen“ in ganz Österreich realisiert und darüber hinaus vielfältige Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Kunst- und Kultureinrichtungen ermöglicht. Dazu kam die Etablierung eines Netzwerks von Kulturkontaktpersonen, die an ausgewählten Bundesschulen als zentrale Anlaufstellen schulischer Kulturarbeit dienen.

**Einrichtung eines
Österreichischen
Kulturservices**

2.1.1 Kulturpolitische Schwerpunktsetzungen der SPÖ-ÖVP-Regierungs-koalition 2007/2008

Für die Regierungen Schüssel I und II (2000–2007) stellte die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur an den Schulen keine kulturpolitische Priorität dar. Die Schließung des ÖKS im Jahr 2004 war ein besonders sichtbares Zeichen dafür. Neue Impulse gab es erst mit dem Regierungsantritt der SPÖ-ÖVP-Koalition 2007. So findet sich im Kapitel „Kunst und Kultur“ des Regierungsübereinkommens bereits an erster Stelle der Schwerpunkt „Kulturelle Partizipation fördern“ (Bundeskanzleramt Österreich Januar 2007). Dazu sollten die Rahmenbedingungen kultureller Bildung inner- und außerhalb der Schule nachhaltig verbessert werden.

Im Frühjahr 2007 beauftragte das Ministerium EDUCULT mit einer Darstellung der Rahmenbedingungen kultureller Bildung in Österreich. Unter dem Titel „Vielfalt und Kooperation“ entstand auf der Basis von qualitativen Interviews mit den Akteur/inn/en – Lehrer/inne/n, Mitarbeiter/inne/n der Schulverwaltung und Schulaufsicht sowie Personen aus dem Kunst- und Kulturbetrieb – eine erste Analyse der Probleme und Entwicklungsmöglichkeiten. Die zentrale Aussage des Berichts läuft darauf hinaus, dass durchaus eine beeindruckende Vielzahl von Aktivitäten durchgeführt wird, diese aber punktuell – auf dem besonderen Engagement einzelner Akteure/innen basierend – und isoliert voneinander stattfinden, sodass eine strukturbildende Nachhaltigkeit nicht zustande kommt (EDUCULT 2007).

**Einleitung einer
faktenbasierten Politik**

Als eine unmittelbare Konsequenz wurde zu Beginn 2008 als eine der ersten Maßnahmen eine ministerielle Stabsstelle zur besseren Koordination eingerichtet. Darüber hinaus wurden für die Aktivitäten von KulturKontakt Austria in seiner Eigenschaft als ministerielle Förderinstitution von kulturellen Bildungsaktivitäten 500.000 Euro zusätzlich bereitgestellt. Insgesamt veranschlagte das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur damit 2008 rund 5,5 Millionen Euro für Kulturvermittlung an Schulen (Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur 2007). Dazu kam noch 1 Million Euro für die Vermittlung des österreichischen Films (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008d). Insgesamt erweist sich die Förderungsstruktur als noch zu wenig transparent, um hier eine Wertung vorzunehmen. Immerhin kann vermutet werden, dass sich zurzeit auch in anderen Positionen der öffentlichen Bildungs- und Kulturförderung und -förderung Mittel für die Kulturvermittlung verbergen, ohne dass sie als solche explizit ausgewiesen werden.

B**Unterschiedliche
Strukturen in den
Ländern****2.1.2 Kulturpolitische Zuständigkeiten der Länder**

In Österreich haben die Bundesländer unterschiedliche Strukturen entwickelt, um kulturelle Aktivitäten an Schulen, die über das curriculare Angebot hinausweisen, zu fördern. Im Burgenland und in Tirol ist die Förderung in Kulturservicestellen beim Landesschulrat angesiedelt. In Salzburg gibt es eine Doppelstruktur: Für die Förderung der städtischen Pflichtschulen ist die Abteilung Kultur und Schule der Stadt Salzburg verantwortlich, für alle anderen Schulen in Stadt und Land die Kulturabteilung des Landes. Auch in Oberösterreich liegt die Förderung von Kulturprojekten an Schulen bei der Landeskulturdirektion. Die Kulturvermittlung Steiermark ist ein von Kulturschaffenden und Lehrer/innen gegründeter Verein, der vor allem von Subventionen des Landes und der Stadt Graz getragen wird. Der Stadtschulrat für Wien, der Landesschulrat für Niederösterreich und die Niederösterreichische Landesregierung/Kulturamt fördern – so der entsprechende Verweis auf der Website des BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008d) – „laut eigener Auskunft keine Projekte mit KünstlerInnen an Schulen“. Stattdessen werden Budgetmittel für ausgewählte schulische und außerschulische Kulturprogramme und Projekte zur Verfügung gestellt.

Darüber hinaus bemühen sich einzelne Fachinspektor/inn/en der Landesschulverwaltungen, vor allem für Musikerziehung und Bildnerische Erziehung, die Vernetzung von Schulen und Kultureinrichtungen zu unterstützen und schulübergreifende Kulturprojekte zu organisieren.

Anders als in Deutschland, wo sich die ständige Konferenz der Kultusminister mit dem Thema „Kulturelle Bildung“ befasst und dazu einen eigenen Empfehlungskatalog verfasst hat (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder Februar 2007), gibt es in Österreich aufgrund der politisch anders gelagerten Strukturen kein gemeinsames Vorgehen zwischen den Ländern; ein Umstand, der Datenerhebungen zu den Wirkungen der getroffenen Maßnahmen erschwert und Vergleiche verunmöglicht.

**2.2 Zu den Realisierungsbedingungen kultureller Bildung
an der Schule**

Eine aktuelle systematische, auf empirisch nachvollziehbaren Datensätzen beruhende Darstellung, in welcher Form und in welchem Ausmaß die Beschäftigung mit Kunst und Kultur in den unterschiedlichen Schularten behandelt wird, existiert nicht. Recherchen zu diesem Beitrag haben ergeben, dass ein quantitativer Überblick auch nur zu den zentralen Eckdaten, wie dem tatsächlichen Stundenangebot in den Unterrichtsfächern Musikerziehung, Bildnerische Erziehung oder Werkerziehung, zentral nicht regelmäßig erhoben wird.

Die qualitativen Recherchen zur Studie „Vielfalt und Kooperation“ lassen vermuten, dass die wachsende Ausdifferenzierung des österreichischen Schulsystems im Rahmen der autonomen Schulentwicklung seit den 1990er Jahren eine zunehmend unterschiedliche Angebotsstruk-

tur entwickeln hat lassen. Dazu kommt die Trennung in allgemeinbildendes und berufsbildendes Schulwesen, die jeweils in sehr unterschiedlicher Weise künstlerisch-kulturelle Inhalte und Methoden verhandeln. Mit anderen Worten: Die Unterschiede je nach Standort und Schulart sind größer denn je und die Entscheidung, eine bestimmte Schule zu besuchen, entscheidet wesentlich über Art und Umfang der Beschäftigung mit Kunst und Kultur in der Schule.

Ungeachtet dessen gibt es eine Reihe von Evidenzen, dass reformpädagogisch geleitete Lernformen, die wesentlich auf ästhetischen Mitteln beruhen, in den letzten Jahren Eingang in alle Teile des Regelschulwesens gefunden haben. Über den Stand der Umsetzung einer damit verbundenen „neuen Lehr- und Lernkultur“, die im Rahmen projektorientierter und fächerübergreifender Arbeitsformen über das traditionelle curriculare Angebot hinausweist, gibt es bislang ebenfalls kein systematisch erhobenes Wissen.

2.2.1 Lehrpläne und Schulautonomie

Normative Grundlagen für die Auseinandersetzung mit der Vielfalt künstlerisch-kultureller Ausdrucksformen ergeben sich vor allem aus den geltenden Lehrplänen. Während die Volksschullehrpläne noch am ehesten einen verbindenden und ganzheitlichen Zugang zu den vielfältigen ästhetischen Ausdrucksformen ermöglichen, ist der Regelunterricht in der Sekundarstufe I bereits wesentlich arbeitsteiliger organisiert. Die geltenden Lehrpläne sehen 6–11 Wochenstunden Musikerziehung und 7–12 Wochenstunden Bildnerische Erziehung über die vier Jahre der Sekundarstufe I (AHS und Hauptschule) vor.

Obwohl der Unterricht in Hauptschulen und AHS-Unterstufen auf wortidenten Lehrplänen beruht, ergeben sich erhebliche Unterschiede bezüglich der strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen kultureller Aktivitäten in den unterschiedlichen Schularten. Zu den Unterschieden in der Lehrplanumsetzung, zumal was deren konkrete Auswirkungen für die kulturellen Trägerfächer betrifft, gibt es – wie bereits erwähnt – nur wenige gesicherte empirische Grundlagen.⁵ Eine bislang nicht wiederholte Untersuchung aus dem Jahr 1994 zeigt, dass Lehrer/innen des Gegenstands „Bildnerische Erziehung“, sowohl aus Hauptschulen als auch aus dem AHS-Bereich, den Lehrplan zu fast 80% nur als eine sehr „grobe Leitlinie“ bezeichnen, die „großen Freiraum“ bietet (Goebel 1994). Dies bezieht sich jedoch auf die vor dem Lehrplan 2000 geltende Lehrplanfassung.

Die kulturpädagogische Kritik an der bestehenden engen Spartenaufteilung aufgreifend sieht der Lehrplan 2000 für die Sekundarstufe I die Einführung von fachübergreifenden Bildungsbereichen vor. Darunter findet sich auch der Bereich „Kreativität und Gestaltung“, der prinzipiell für jeden Unterrichtsgegenstand einen Bezugsrahmen für dessen jeweiligen Beitrag zur individuellen Gestaltungs- und Ausdrucksfähigkeit schafft. Im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich sieht der Lehrplan etwa für das Fach Physik den Beitrag „Planung, Durchführung und Auswertung von Experimenten; Einfluss der Physik auf Ästhetik, Funktion und Design“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2000b: 2) vor. Das kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass es nach wie vor die im allgemeinbildenden Schulbereich angebotenen künstlerischen Trägerfächer wie Musikerziehung, Bildnerische Erziehung oder Werkerziehung sind, die in erster Linie mit der Umsetzung kultureller Bildung identifiziert werden.

Schulautonome Lehrplanbestimmungen ermöglichen Ausdifferenzierungen im Stundenausmaß sowie standortspezifische Gestaltungsmöglichkeiten, die prinzipiell einem kunst- und kulturbezogenen Unterricht förderlich sein können, etwa durch die Möglichkeit, Stunden zu blocken oder Unterrichtsgegenstände in Kursform zu führen. Gegenstand der Diskussion sind jedoch vor allem negative Auswirkungen der Schulautonomie gerade für die traditionellen kulturellen Trägerfächer. So werden im Bereich der Musikerziehung Tendenzen notiert,

⁵ Auch in der Evaluation der Schulautonomie in Österreich von 1996 finden sich dazu kaum Anhaltspunkte (vgl. etwa Bachmann 1996).

Konsequenzen eines ausdifferenzierten Schulsystems

denen zufolge sich die Schulautonomie besonders an den Hauptschulen auf Kosten der Musikerziehung auswirke (Eder 2003). Eine Auswertung des Landesschulrats für Steiermark zeigt hingegen in den steirischen Oberstufenrealgymnasien einen Anteil von 28% der musisch-kreativen Fächer an der autonom zu entscheidenden Unterrichtszeit, damit rangieren diese noch vor Mathematik und den Naturwissenschaften (19%) und Informatik (27%). In der steirischen AHS-Langform ist der Anteil der musisch-kreativen Fächer mit 8% hingegen wesentlich geringer (Landesschulrat für Steiermark Juni 2007).

An Berufsschulen sind musisch-kreative Inhalte im Bereich der Pflichtgegenstände überhaupt nicht vorgesehen, sieht man vom kreativen Schreiben im Deutschunterricht (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2003) und vom Religionsunterricht ab, der außer in Tirol und Vorarlberg kein Pflichtgegenstand ist. Eine Reihe von Lehrberufen ist jedoch unmittelbar kunsthandwerksbezogen und vermittelt spezifische kulturelle beziehungsweise kreative Berufspraktiken – etwa als Goldschmied/in, als Buchhändler/in, als Schneider/in oder als Keramiker/in.

2.2.2 Freifächer und Unterrichtsgegenstände

Die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur an der Schule erfolgt aber nicht nur im Rahmen des verpflichtenden Unterrichtsangebotes, sondern in überdurchschnittlichem Ausmaß im Rahmen von Wahlpflichtgegenständen, Freifächern bzw. unverbindlichen Übungen. Für eine Einschätzung des Angebotes erscheint es daher besonders relevant, wenn Lehrer/innen und Mitarbeiter/innen der Schulverwaltung in der qualitativen Bestandsaufnahme von EDUCULT (EDUCULT 2007) teilweise erhebliche Kürzungen dieses Teils des Unterrichtsangebotes seit Mitte der 1990er Jahre beklagen.

Geht man diesem Entwicklungstrend anhand insgesamt sehr bruchstückhafter Befunde nach, so zeigt sich, dass es sich um einen insgesamt recht komplexen Zusammenhang handelt, der weiterer Analysen bedarf. In Salzburg zeigt sich etwa im Vergleich der Schuljahre 2002/03 und 2003/04 im Bereich der Volksschulen sogar ein leichter Anstieg der absoluten Schülerzahlen in den unverbindlichen Übungen Spielmusik, Chorgesang und Bildnerische Gestaltung, während Darstellendes Spiel und Musikalisches Gestalten nahezu gleich bleiben. Die meisten Volksschüler/innen (rund 2800 von insgesamt 3000 in absoluten Schülerzahlen) besuchen laut dieser Statistik die Übung „Interessens- und Begabungsförderung“, wo laut Unterrichtsprofil fächerübergreifendes, kreatives und individualisiertes Lernen gefördert werden soll (Landesschulrat für Salzburg Oktober 2003b).

Zahlen aus Salzburg

Für die Salzburger Hauptschulen ist im selben Schuljahresvergleich eine drastische Abnahme der absoluten Schülerzahl für die unverbindliche Übung Darstellendes Spiel verzeichnet (von rund 320 auf knapp 130). Dafür zeigt die Statistik eine deutliche Zunahme der Schülerzahl für Bildnerisches Gestalten (von rund 80 auf rund 220), Textiles Werken (von rund 60 auf rund 160) und Technisches Werken (von rund 80 auf rund 210) (Landesschulrat für Salzburg Oktober 2003a).

2.2.3 Was im traditionellen Fächerkanon nicht vorkommt

Performative Künste fehlen

In Bezug auf allgemeine Unterrichtsinhalte fällt auf, dass die Auseinandersetzung mit den performativen Künsten Theater und Tanz, wie sie in anderen europäischen Ländern im Regelunterricht angeboten wird, nicht Teil des verpflichtenden Unterrichts an österreichischen Schulen ist. Dieses Defizit steht in Kontrast zu den Tanz und Theater zugesprochenen besonderen Wirkungen, etwa im Bereich Soziales Lernen und Integration.⁶ Aber auch Themen, die den Alltag und damit die Kultur mitgestalten – Design, Architektur, Film, Medienkunst – kommen im Regelunterricht nicht oder nur sehr randständig vor, obwohl es dazu theoretisch

⁶ Dieser Zusammenhang wird unter dem Titel „Das Theater als kulturelles Zentrum in der Schule“ auch im zweiten Zwischenbericht der ExpertInnenkommission zur Neuen Mittelschule näher ausgeführt (ExpertInnenkommission 2008: 93ff).

Anknüpfungspunkte in den Lehrplänen für Bildnerische Erziehung gibt. Außerschulische Initiativen, oft aufgrund des Engagements von Interessenvertreter/innen, etwa im Bereich von „Drama Education“, haben hier eine Reihe interessanter Schulprojekte hervorgebracht, jedoch bislang noch nicht zu einer systematischen Verankerung dieser kulturellen Ausdrucksformen an der Schule geführt (EDUCULT 2007).

2.2.4 Grundsatzерlässe zur ganzheitlich-kreativen Erziehung und zum Projektunterricht

Der Grundsatzерlass zur ganzheitlich-kreativen Erziehung wurde bereits 1987 vom Unterrichtsressort veröffentlicht und 1994 wieder verlautbart. Über 20 Jahre nach seiner Abfassung hat der Text nichts von seiner Relevanz als Plädoyer für schulische Innovationen, problemorientiertes und erforschendes Lernen, Individualisierung und Prozessorientierung etc. verloren (Bundesministerium für Unterricht und Kunst 16. 11. 1994). Eine ähnliche Richtung verfolgt der Grundsatzерlass zum Projektunterricht von 1992 (2001 nochmals verlautbart), der darüber hinaus die schulischen Rahmenbedingungen zur Integration von Projekten in den Unterricht beschreibt (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 30. 07. 2001).

Damit sind wesentliche Elemente, Voraussetzungen und Ziele für vielfältige Maßnahmen im Bereich der kulturellen Bildung an Schulen, die über das curriculare Angebot hinausweisen, bereits seit Jahren benannt; ein Umstand, der die Frage aufwirft, warum diese noch nicht strukturbildende Bestandteile des Regelunterrichts geworden sind und welche Maßnahmen bislang zur Implementierung dieser Erlassentexte gesetzt wurden. Die bildungspolitische Herausforderung besteht in erster Linie darin, zu entscheiden, welcher Steuerungsinstrumente es bedarf, um die systematische Umsetzung der Erlassintentionen sicherzustellen. Hierzu gibt es einzelne laufende universitäre Forschungsprojekte (Siller 2006 – laufend; Malmberg et al. 2007), jedoch keine breite Diskussion bzw. umfassende Analyse.

2.2.5 Schulen mit kulturellem Profil

Nach unseren Recherchen werden Daten zu den schulischen Profilbildungen an keiner zentralen Stelle gesammelt. Immerhin liegen Informationen zu Teilaspekten auf unterschiedlichen politisch-administrativen Ebenen vor. Am ehesten dokumentiert werden Schwerpunktbildungen im Bereich Musik. Eine österreichische Besonderheit sind die insgesamt 96 Musikhauptschulen, davon die meisten in Ober- und Niederösterreich sowie in der Steiermark (Mann 2007). Die Musikhauptschulen bieten zwischen 20 und 24 Wochenstunden Musikerziehung über vier Jahre, einschließlich einer Wochenstunde Instrumentalunterricht sowie einer Wochenstunde instrumentales oder vokales Musizieren im Ensemble.⁷ Auch im Volksschulbereich gibt es musikalische Schwerpunktbildungen an 127 Standorten (außer Wien).⁸

Abseits der im Rahmen eigener Arbeitsgruppen gut vernetzten und institutionalisierten Sonderformen, wie sie in Musikhaupt-, -volksschulen und -gymnasien (die sich in Österreich an acht Standorten der Aufgabe der Begabtenförderung widmen) bestehen, werden schulautonome Schwerpunkt- und Profilbildungen in anderen Sparten nach unserem Wissensstand kaum systematisch analysiert. Im Jahresbericht zu den allgemeinbildenden höheren Schulen des Landesschulrats Steiermark findet sich ein Resümee zur Schulautonomie, bei dem im musisch-kreativen Bereich neun schulautonome Schwerpunkte an vier Schulen verzeichnet sind (im Vergleich: im Bereich Mathematik, Naturwissenschaften neun Schwerpunkte an acht Schulen) (Landesschulrat für Steiermark Juni 2007). Im Bereich der Realgymnasien gibt es – wie stichprobenartige Recherchen zu Tage fördern – durch die Schulautonomie mittlerweile vielfältige Modelle; aber auch hier überwiegen die Anbindungen an die traditionellen Trägerfächer zugunsten von Musik- und Kunstzweigen.

7 Darüber hinaus weist die Eurybase-Statistik für 9% aller Hauptschulen eine Schwerpunktsetzung im musisch-kreativen Bereich aus (Directorate-General for Education and Culture European Commission 2006/07), allerdings ist unklar, nach welchen Kriterien dieser Prozentsatz errechnet wurde.

8 Berechnung beruht auf den Informationen auf <http://www.musikvolksschule.at/>.

Frage der Steuerungsinstrumente

Hauptsächlich Musikschwerpunkte

Was die berufsbildenden Schulen betrifft, zeichnen sich hier in erster Linie höhere Lehranstalten aus, die Ausbildungen der Fachrichtung Kunst/Gestaltung anbieten. Berufsbildende Schulen der Fachrichtung „Kunst“ verzeichneten einen überdurchschnittlichen Zuwachs von 3,3% im Schuljahr 2007/08, traditionell gibt es an diesen Schultypen einen hohen Schülerinnen-Anteil von 69% (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008c).

2.2.6 Kooperationen von Schulen und Kultureinrichtungen

Eine Reihe von Texten der zentralen Schulverwaltung, von Lehrplänen und Erlässen sehen die Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen Kunst- und Kultureinrichtungen vor. Das betrifft auch die Einbeziehung von Künstler/inne/n in den Unterricht. Über Art und Umfang dieser Kooperationen gibt es bis dato keine umfassenden Analysen. In qualitativen Interviews betonen Lehrer/innen die Bedeutung solcher Lernerfahrungen für Schüler/innen, aber auch für sich selbst. Zugleich beklagen sie, dass die bestehenden institutionellen Rahmenbedingungen solche Kooperationen erschweren. Dies betrifft auch die Finanzierung solcher Partnerschaften.

Das ist der Grund warum etwa KulturKontakt Austria Dialogveranstaltungen (DVA) zur aktiven Einbindung von Künstler/inne/n in das Unterrichtsgeschehen finanziell unterstützt. Im Schuljahr 2005/06 konnten auf diese Weise 1760 DVA gefördert werden. Im Mittelwert waren daran 55 Schüler/innen beteiligt. Die meisten (333) fanden im Bereich Literatur statt, gefolgt von Musik (323), bildende Kunst (294) und Theater (263). Dass demgegenüber nur 41 DVA im Bereich Film/Video, 32 im Bereich Architektur und lediglich 15 im Bereich neue Medien gefördert werden konnten, zeugt von einer Orientierung an einem klassischen „Kulturkanon“, der auf diese Weise seine schulische Verstärkung findet. Die Zahlen machen deutlich, dass es sich dabei um punktuelle Bemühungen in der Regel von einzelnen engagierten Lehrer/inne/n handelt, die aber keinerlei Anspruch auf systematische Verankerung im österreichischen Schulwesen mit seinen insgesamt mehr als 6000 Schulen zulassen (KulturKontakt Austria 2008).

KulturKontakt Austria betreibt über die Förderung von DVA hinaus ein Fördermodell „Schulkulturbudget für Bundesschulen“, das fachübergreifende kulturelle Projektarbeit in der Schule zum Inhalt hat. 2007/08 wurden 271 Projekte bewilligt. Es zeigte sich – so die zuständige Fachreferentin von KulturKontakt Austria – ein „Trend zu fächer- und klassenübergreifenden Großprojekten“ (Schweigkofler-Wienerberger 2008: 1).

Förderstatistiken

Auf Länderebene veröffentlichen einzelne regionale Kulturservicestellen ähnliche Zusammenstellungen (Tiroler Kulturservicestelle 2007). Auch diese Datensätze sind als Förderstatistiken zu verstehen und darüber hinaus nicht sehr umfangreich, d. h. sie bieten keine Gesamtschau des Ist-Zustands und bilden daher nur eine sehr beschränkte Grundlage für vergleichende Analysen. Dies erschwert auch erheblich die Evaluierung von Programmen, sofern diese überhaupt vorgesehen wird (NPO – Institut für interdisziplinäre Non-Profit Forschung Januar 2007).

KulturKontakt Austria

Während Kooperationsmodelle im Ausland in den letzten Jahren auf breiter Ebene institutionalisiert wurden – etwa die „Creative Partnerships“ in England oder „Kinder zum Olymp!“ und „Kultur.Forscher!“ in Deutschland – fehlt bislang eine solche vergleichbare strukturelle Basis in Österreich. Beispiele guter Praxis gibt es jedoch zahlreiche, die zumindest auf regionaler Ebene auch von einer medialen Öffentlichkeit wahrgenommen werden (eine Sammlung von Good Practice findet sich in EDUCULT 2007). Ab 2009 wird KulturKontakt mit dem Programm p[ART] eine neue Initiative starten, um nachhaltige Partnerschaften zwischen Schulen und Kultureinrichtungen zu fördern.

Erwähnt werden sollte auch das Thema Zusammenarbeit von Schulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen. Hier gibt es in Österreich interessante Pilotmodelle in der Zusammenarbeit mit Musikschulen, wohl auch, weil hier das größte Angebot besteht (Gürtelschmied et al. 2008). Andere mögliche Kooperationspartner/innen, wie Tanzschulen oder Kunsthochschulen, bilden die Ausnahme.

2.2.7 Zur Qualifikation des Lehrpersonals

Was das Lehrpersonal betrifft, so ist vor allem der Qualifikationsbedarf im Bereich der Beschäftigung mit Kunst und Kultur, wenn diese über die kulturellen Trägerfächer hinausweist, nicht geklärt. Dazu kommt, dass die Lehrer/innen in den kulturellen Trägerfächern je nach Schulart eine unterschiedliche Ausbildung absolvieren. Generell lässt sich sagen, dass die Ausbildungen für Pflichtschullehrer/innen an den Pädagogischen Hochschulen ein größeres Gewicht auf die pädagogischen Qualifikationen legen, während die universitäre Ausbildung stärker künstlerisch ausgerichtet ist.

Was die Qualifikationen zu projektorientiertem, fachübergreifendem Arbeiten oder zur Zusammenarbeit mit außerschulischen Kunst- und Kultureinrichtungen betrifft, so stellen diese – von einigen Ausnahmen abgesehen⁹ – keinen Ausbildungsschwerpunkt dar. Stattdessen hängt die Qualität schulischer Kulturprojekte in erster Linie vom individuellen Interesse und Engagement der beteiligten Lehrer/innen ab. Exemplarische Erhebungen zur Perspektive der Lehrenden gibt es in Österreich vor allem im Bereich Musikerziehung (etwa Sammer 2007; Bailer 1999).

Generell wird angegeben, dass ein entscheidender Faktor für das Gelingen eines Projekts und Basis für die nötige Überzeugungskraft gegenüber dem Kollegium, der Direktion, sowie Eltern und Schüler/innen die ausreichende Motivation der Lehrenden sei.

Direkt erfasst wird derzeit aber nur die formale fachliche Qualifikation. Eine vom Landesschulrat Salzburg erstellte Statistik zum Schuljahr 2002/03 weist aus, dass an Hauptschulen im Land Salzburg 75,2% der Musikerziehung von fachgeprüften Lehrpersonen gehalten werden, dagegen nur 61,8% der Bildnerischen Erziehung (Landesschulrat für Salzburg Dezember 2002). Dem gegenüber steht – trotz jüngster Initiativen wie der Einrichtung eines Bundeskoordinationszentrums für schulische Kulturarbeit an der Pädagogischen Hochschule Wien – ein nur unzureichendes Angebot an Fortbildungsmöglichkeiten.

2.3 Überblick über Forschungs- und Evaluationsergebnisse zum Thema und seinen Teilaspekten – international und national: Gesichertes Wissen und kontroverse Themen

2.3.1 Grundsatzfragen

Die Frage der Beforschung und Evaluierung von Maßnahmen kultureller Bildung ist umstritten. Die Mehrheit der Akteure/innen in diesem Bereich nimmt angesichts steigender Erwartungen der Sichtbar- und Vergleichbarmachung schulischer Leistungsmessungen eine defensive Haltung ein. Zugleich muss sie zur Kenntnis nehmen, dass die öffentliche Aufmerksamkeit um die PISA-Ergebnisse, vor allem in den Bereichen Naturwissenschaften, Lesen und Mathematik, die Beschäftigung mit Kunst und Kultur in der Schule einmal mehr in den Schatten treten lässt; ein Umstand, der zuletzt bei der UNESCO-Weltkonferenz zu „arts education“ in Lissabon 2006 die Forderung nach einem Kultur-PISA hat aufkommen ließ.

Dazu entwickelte sich zuletzt im internationalen Kontext wie auch im deutschsprachigen Raum eine breitere und durchaus kontroverse Fachdiskussion rund um Fragen der Transparenzzeugung, Evaluierung, Standardisierung und damit auch zu den Voraussetzungen künftiger Qualitätsentwicklung im Bereich kultureller Bildung. So fand im Frühjahr 2007 in Wildbad Kreuth in Bayern eine erste Konferenz zum Thema „Evaluation kultureller Bildung?“ statt. Dabei konnte die Diskussion durchaus auf einem Set positiver Befunde aufbauen, etwa wenn Schulen mit einem ausgewiesenen kulturellen Profil meist ganz oben in den aktuellen Rankings (und damit in der öffentlichen bzw. veröffentlichten Meinung) rangieren (Wimmer Mai 2007). Auch die internationale Konferenz „The Impact of Arts and Cultural

⁹ Zur Projektorientierung des Musikunterrichtes findet zurzeit unter der Leitung von Isolde Malmberg ein Forschungsprojekt am Institut für Musikpädagogik an der Universität für Musik und darstellende Kunst in Wien statt.

Education for Children and Young People“ 2007 in Paris belegte in einer Vielzahl von Beiträgen, dass der Einsatz neuer ästhetischer Sprachen im Unterricht auf unmittelbar nachvollziehbare und nachhaltige Weise das soziale Gefüge der Klasse positiv beeinflussen kann (La Documentation française, Centre Pompidou 2008).

Im österreichischen Zusammenhang gibt es derzeit wenige Positionen zur Frage der Evaluierung von kultureller Bildung. Franz Billmayer, Professor für Kunst und ihre Didaktik am Mozarteum Salzburg, der sich eingehend mit Bildungsstandards für seinen Fachbereich befasst, skizziert die Kontroverse im Fach Bildnerische Erziehung folgendermaßen: „Die Gegner führen vor allem Befürchtungen ins Feld, dass mit Bildungsstandards Normierungen eingeführt werden, die dem Spezifischen der Kunstpädagogik, der dort entwickelten Subjektivität, dem vom Subjekt ausgehenden Lernen, der geforderten Kreativität und der Offenheit der Kunst grundsätzlich widersprechen und so dem Fach mehr schaden als nutzen“ (Billmayer 2006: 1). Diese Position werde vor allem im Diskurs der deutschen Fachdidaktiker/innen vertreten. Die Befürworter/innen dagegen – zu denen sich Billmayer zählt – sehen vor allem Chancen für eine Grundsatzdiskussion über Ziele und Inhalte der Bildnerischen Erziehung bzw. der schulischen Kunstpädagogik und Möglichkeiten, die Qualität des Unterrichts entscheidend zu verbessern. Daneben spielen naturgemäß auch fachpolitische Fragen eine wichtige Rolle: die Formulierung von Bildungsstandards bietet einen Nachweis, dass das Fach einen wesentlichen Beitrag zur Allgemeinbildung leistet und dass nachweisbar etwas gelernt wird (Billmayer 2006).

2.3.2 Good Practices versus Didaktische Forschungen

Bei der Erhebung zu Fragen rund um die Beschäftigung mit Kunst und Kultur in der Schule können wir bislang – jedenfalls was quantitativ nachvollziehbare Daten betrifft – nur auf einige wenige Bestandsaufnahmen und Analysen zurückgreifen. Diese lassen keine vertiefende qualitative Analyse der Rahmenbedingungen zu.

Was es aber gibt, das ist eine Vielzahl von Dokumentationen von Einzelprojekten bzw. Sammlungen von Good Practices, welche jedoch nur sehr selten in einen größeren Kontext gestellt werden. Im Bereich empirisch-pädagogische beziehungsweise didaktische Forschung finden wir einzelne hauptsächlich spartenspezifische universitäre Arbeiten, vorwiegend in der Musikpädagogik, z. B. zum musikalischen Erinnerungsvermögen (Langer et al. 2006), zur schulischen Projektarbeit (Malmberg laufend) und der Bildnerischen Erziehung zum Medienkonsum unter besonderer Berücksichtigung der Geschlechterspezifika (Vamos 2007).

Zusammengefasst bedeutet dies, dass wir trotz einzelner Blitzlichter kein auch nur annähernd vollständiges Bild haben, was in Österreich wo, in welcher Qualität und mit welcher Wirkung passiert.

2.3.3 Zur Akzeptanz des kulturellen Unterrichts bei den Schüler/innen

Bei der Durchführung kultureller Schulaktivitäten kommt den Eltern in der Regel eine nur sehr untergeordnete Rolle zu. Was wir wissen, ist, dass eine Mehrheit ein größeres Angebot kultureller Aktivitäten an den Schulen begrüßt (IFES 2007). In informellen Gesprächen mit Elternvertreter/innen wird eine zunehmende „Privatisierung des Engagements“ kritisiert, derzufolge kulturelle Aktivitäten in der Regel durch gesonderte Elternbeiträge finanziert werden müssen; ein Umstand, der immer wieder zu sozialen Spannungen führt.

Was die Schüler/innen betrifft, so haben wir es auch hier mit einer generell schwachen Datenlage zu tun. Die wenigen vorliegende Studien (etwa Langer et al. 2006, NPO-Institut Januar 2007; Volgger 2007) deuten darauf hin, dass vor allem die Fähigkeiten zur Vermittlung der beteiligten Lehrer/innen, Künstler/innen bzw. Kulturvermittler/innen über die Qualität der dabei gemachten Erfahrungen entscheiden. Positive Erlebnisse – die sich seitens der Schüler/innen vor allem durch die Faktoren Freude/Spaß statt Langeweile, Aktivität/Praxis statt Rezeptivität/Theorie, Bezug zur Gegenwart/Lebenswelt und Vermitt-

lungskompetenz der Lehrperson auszeichnen, können dabei motivieren¹⁰ (Langer et al. 2006). Umgekehrt kommt Bamford in ihrem internationalen Vergleich zum Ergebnis, dass schlechte Erfahrungen durchaus auch nachhaltig negative Lerneffekte nach sich ziehen können (Bamford 2006).

Bislang fehlen Langzeitstudien, die über die nachhaltigen Wirkungen des kulturellen Unterrichts – hinsichtlich sozialer und integrativer Aspekte, Partizipation am Kulturleben, Karriereverläufe, Haltung gegenüber lebenslangem Lernen etc. – Auskunft geben. Auch wissen wir wenig darüber, wie kulturelle Gewohnheiten, die weitgehend außerhalb der Schule geprägt werden, in Bezug zur weit geringeren Anzahl an Kulturerlebnissen im schulischen Kontext stehen (Oelkers 2008). Jürgen Oelkers beschreibt, dass das Fach Musik in der Schweiz, wo der Beliebtheitsgrad von Unterrichtsfächern seit den 1980er Jahren erhoben wird, regelmäßig hinter Sport, Biologie, Zeichnen, Englisch, Geschichte und Geografie liegt (Oelkers 2003).

Positive Erfahrungen sind entscheidend

B

2.3.3 Zum Stand der internationalen und nationalen Wirkungsforschung

Die Wirkungsforschung ist in jenen Ländern am weitesten gediehen, in denen Standardisierung und Outputorientierung seit Jahren Bestandteil der Bildungspolitik sind. Dies gilt insbesondere für die USA und Großbritannien, wo für die Gegenstände Kunst- und Musikunterricht, aber auch Tanz- und Theaterunterricht eigene Standards entwickelt wurden. Das änderte aber bislang nichts am Umstand, dass diese Gegenstände vor dem Hintergrund wachsender Outputorientierung des schulischen Angebotes auch in diesen Ländern unter einen besonderen Legitimationsdruck geraten.

Aus diesem Grund lassen sich vermehrt Bemühungen feststellen, nicht nur die intrinsischen Effekte, sondern vor allem die extrinsischen und damit z. B. die möglichen positiven Wirkungen der Künste für den Erwerb von Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten nachzuweisen („education through the arts“; Burton/Abeles Juli 1999; OFSTED 2006). Dabei steht oftmals ein advokativer Ansatz im Vordergrund, teilweise auf Kosten von empirischer und theoretischer Fundierung. Im deutschsprachigen Raum haben besonders Wirkungsstudien zur musikalischen Bildung, die auf der Basis neurowissenschaftlicher und psychologischer Argumente die kognitive oder sozialpräventive Wirkung von (klassischer) Musik belegen wollen, für Diskussion gesorgt (Bastian 2002). Ein jüngster Forschungsbericht im Auftrag des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung kommt jedoch zu dem Schluss, dass es „kaum eindeutige Belege für spezifische Wirkungen von Musikunterricht auf andere kognitive Fähigkeiten“ (Schumacher 2006: 6) gibt.

Kaum Belege für die extrinsischen Wirkungen kultureller Bildung

Anders sieht dies jedoch bei der Frage nach den emotionalen und sozialen Effekten aus, die sich besonders schwer objektivieren lassen: Ralph Schumacher von der Humboldt Universität Berlin geht davon aus, dass Kunst- und Kulturprojekte „auf der Basis des bisher verfügbaren praktischen Erfahrungswissens versuchen, die Bedingungen schulischen Lernens zu verbessern. Ebenso wie diese wichtigen Initiativen brauchen wir aber auch weitere theoriegeleitete Untersuchungen zum Einfluss musikalischer und künstlerischer Betätigung auf die soziale und emotionale Entwicklung sowie auf die Lernmotivation, um zu belastbaren Ergebnissen zu gelangen, auf deren Grundlage fundierte pädagogische Konzepte entwickelt werden können“ (Schumacher 2006: 12). In eine ähnliche Richtung geht die Forschung des Project Zero an der Harvard University, die in Anlehnung an Elliot Eisner (Eisner 2002) eine den Kunst- und Kulturunterricht instrumentalisierende Argumentation kritisiert und stattdessen die intrinsischen Wirkungen von „arts education“ untersucht und hervorhebt (Hetland 2007).

In Österreich hat sich Ferdinand Eder 2006 mit der Frage beschäftigt: „Wie gut sind Musikhauptschulen?“ Die vergleichende Analyse zwischen Musikklassen und Regelklassen ergab, dass „erhebliche Unterschiede in der kognitiven Leistungsgeschwindigkeit, aber auch

¹⁰ Franz Billmeyer, Mozarteum Salzburg, führt aktuell eine empirische Befragung zum Unterrichtsgeschehen im Fach Bildnerischer Erziehung aus Schüler/innen/perspektive durch, deren Auswertung bis dato noch aussteht.

im familiären Hintergrund bestehen“ (Eder 2006: 18). Insgesamt bescheinigt der Autor den Musikhauptschulen in seinen Forschungsergebnissen ein allgemein etwas besseres Klima, ein positiveres Befinden der Schüler/innen und günstigere Lerneinstellungen. Dieses positive Bild zeige jedoch Risse im Leistungsbereich: In den mathematischen Kompetenzen gebe es „zumindest Indizien, dass die Musikhauptschulen insgesamt, aber auch die Musikklassen, den Durchschnitt der Hauptschulen nicht erreichen“ (Eder 2006:85). Eder schließt daraus: dass „[...] konsistente Belege für den pädagogischen Mehrwert dieser Klassen bzw. Schulen [...] nicht gefunden werden“ (Eder 2006: 86) konnten.

B

3 Forschungsfragen und Wissenslücken

Der internationale Forschungsdiskurs im Bereich „arts education“ nimmt die Entwicklungen in Österreich, wie ein Blick in aktuelle Forschungskompendien (Bresler 2007; Eisner/Day 2004) verdeutlicht, bislang nur sehr punktuell wahr. Auch in der nationalen Bildungsforschung hatte das Thema kulturelle Bildung bisher keinen großen Stellenwert, sieht man von vereinzelten Forschungsprojekten ab, die oft aus sehr spezifischen Interessenlagen heraus entstanden sind. Ganz offenbar spiegelt sich auch im Forschungsbetrieb eine Schulrealität, die der Beschäftigung mit Kunst und Kultur als „soft skills“ eine tendenziell randständige Bedeutung zumisst, für die es noch dazu besonders schwierig erscheint, adäquate Messinstrumente zu entwickeln.

Aus Sicht der Autor/inn/en lassen sich hinter diesem Defizit mehrere Ursachen vermuten:

- es gibt innerhalb der unterschiedlichen politisch-administrativen Ebenen der Schulverwaltung keinen Systemisierungswillen beziehungsweise keine strukturierte Erhebungs- und Analysetradition von relevanten Daten;
- die Natur des Gegenstands erschwert eine Beforschung mit den Methoden der Bildungsforschung; und
- die Akteure/innen selbst haben eine generell abwehrende Haltung gegenüber Evaluierung und Standardisierung.

Die Weiterentwicklung von Schule – vom Wissenserwerb zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen – wird in Österreich gerne an den PISA-Ergebnissen festgemacht. Da diese im Wesentlichen auf den Erwerb von Lese-, Schreib- und mathematischen Kompetenzen bezogen sind, bleibt das Ausmaß des Erwerbs kultureller Kompetenzen weitgehend unterbelichtet. Dies betrifft auch mögliche Nachweise, inwieweit diesbezügliche Fähigkeiten positive Auswirkungen auf den Kompetenzerwerb in den anderen Schlüsselkompetenzen haben können.

Um bessere, auch quantitativ nachvollziehbare Grundlagen für eine faktenbasierte Politik zu schaffen und um den Diskurs mit neuen Argumenten anzureichern, bedarf es zunächst einer systematischen Bestandsaufnahme des Ist-Zustandes kultureller Bildung in Österreich.

Dazu hat EDUCULT das Forschungsprojekt „Kulturelle Bildung zählt!“ entwickelt, um 2008–2010 im Auftrag des BMUKK Fragestellungen zu den Rahmenbedingungen kultureller Bildung an österreichischen Schulen zu untersuchen: Aktuell wird dieses Forschungsprojekt erstmals auf Basis quantitativer Erhebungen durchgeführt.¹¹

Bislang unerforscht erscheint in Österreich der Umstand, dass die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur an der Schule, vor allem aber Kunst- und Kulturvermittlung, weitgehend von einem weiblichen Fachpersonal betrieben wird.

¹¹ Weitere laufend aktualisierte Informationen finden sich auf www.educult.at

Zudem lässt sich unschwer konstatieren, dass der Anteil an Fachpersonen mit Migrationshintergrund im Bereich kultureller Bildung weit hinter der demografischen Zusammensetzung der österreichischen Bevölkerung hinterherhinkt; mehr als ein Indiz dafür, dass das zurzeit aktive Personal in seiner Vorbildwirkung die Vielfältigkeit kultureller Zugänge nur sehr ungenügend repräsentiert. Auch dieser Aspekt erscheint nach wie vor weitgehend unerforscht.

4 Politische Analyse und Entwicklungsoptionen

4.1 Ansätze und Erfahrungen im internationalen Kontext: Wie wird das Thema in anderen Bildungssystemen gesehen und behandelt?

Mit der 2006 erschienenen Publikation „The Wow Factor“ hat die australisch-britische Erziehungswissenschaftlerin Anne Bamford eine Zusammenfassung ihrer in 60 Ländern durchgeführten vergleichenden Studie zu „arts education“ vorgelegt. Die wesentlichen Ergebnisse ihrer von der UNESCO unterstützten Arbeit, die als Ausgangslage auch für die Erarbeitung einer auf Österreich gemünzten Entwicklungsstrategie relevant sein könnten, sind unter anderem (Bamford 2006):

- die Beschäftigung mit Kunst und Kultur in der Schule sind in nahezu jedem Land Teil der Bildungspolitik
- es gibt generell eine Kluft zwischen ‚Lippenbekenntnissen‘ zu kultureller Bildung und deren Umsetzung
- positive Wirkungen stellen sich nur ein, wenn sich die entsprechenden Programme durch eine hohe Qualität auszeichnen
- qualitativ hochwertige kulturelle Bildung zeichnet sich in der Regel durch eine gute Partnerschaft zwischen Schulen und außerschulischen Einrichtungen aus.

Die UNESCO hat 2006 im Rahmen ihrer letzten World Conference in Lissabon eine „Road map for arts education“ (UNESCO 2006a) herausgegeben. Darin sind umfangreich und detailliert die Konsequenzen angesprochen, die sich aus der Beschäftigung mit Kunst und Kultur für die Schule ergeben. In dem Dokument finden sich auch eine Reihe von Empfehlungen zur nationalen Umsetzung wie Steigerung des Bewusstseins der Öffentlichkeit, Bereitstellung von Ressourcen und Lehrmaterialien, Unterstützung der laufenden Weiterbildung von Lehrer/innen und Künstler/innen, Förderung von aktiven und nachhaltigen Partnerschaften zwischen Schulen und Kultureinrichtungen oder fundierte Dokumentation und regelmäßige Evaluierung von Schulprojekten sowie Weitergabe von Wissen.

UNESCO Roadmap

Es zeigt sich, dass die Umsetzung solcher internationaler Agenden im nationalen Rahmen wesentlich vom jeweiligen politischen Willen abhängt. Trotz einzelner Vorarbeiten des ÖKS beziehungsweise seit 2004 von KulturKontakt Austria liegt hier in Österreich noch einiges Entwicklungspotenzial. Beispiele aus anderen Ländern könnten hier neue Impulse geben: In den Niederlanden gibt es einen eigenen Unterrichtsgegenstand – „Kulturelle und Kunst-sinnige Vorming“ – der eine neue Qualität der Zusammenarbeit zwischen Schulen und außerschulischen Kultureinrichtungen ermöglicht. In diesem Zusammenhang ist es erfreulich, dass es seit 2002 ein europäisches Netzwerk für Regierungsbeamte/innen gibt, die mit der Verknüpfung kultur- und bildungspolitischer Fragestellungen auf vergleichender europäischer Ebene beauftragt sind.¹²

12 <http://www.culture-school.net/network.htm>

4.2 Mögliche Konsequenzen aus Forschungsergebnissen, Evaluations- und Implementationsstudien

Das österreichische Schulwesen hat in den letzten Jahren eine nachhaltige Ausdifferenzierung erfahren, die sich unter anderem in einer unterschiedlichen, auch kulturellen Profilbildung der einzelnen Standorte äußert. Diese Entwicklung korrespondiert mit einem Steuerungsverlust der zentralen und auch föderalen Schulverwaltungen, die immer weniger in der Lage erscheinen, die laufende Entwicklung strukturell zu beeinflussen.

Die vorliegenden Evidenzen im Rahmen der Studie „Vielfalt und Kooperation“ deuten darauf hin, dass es eine Vielzahl von Aktivitäten unterschiedlicher Qualität und Reichweite zum Thema Kunst und Kultur in der Schule gibt. Diese existieren freilich weitgehend isoliert voneinander und hängen wesentlich vom jeweils individuellen Engagement und Durchhaltevermögen der Akteure/innen ab.

Im Zuge der aktuellen Bemühungen um eine stärkere „Outputorientierung“ erscheint es vorrangig, dieses Engagement zu bestärken, vor allem aber, die einzelnen Aktivitäten stärker zu vernetzen. Das betrifft auch die Sichtbarmachung der damit verbundenen Wirkungen und eine Qualitätsdiskussion zu einer gemeinsamen Standardsetzung.

Zur Entwicklung entsprechender Steuerungsinstrumente orten wir im Bereich der Schulverwaltungen den Bedarf, die bestehenden Maßnahmen zwischen den einzelnen Gebietskörperschaften stärker aufeinander abzustimmen. Dies vor allem vor dem Hintergrund einer wachsenden sozialen Kluft, die auch im Rahmen der bestehenden Aktivitäten eher verschärft als gemildert wird. Dies betrifft auch den Bedarf, Maßnahmen nicht nur zu verlautbaren, sondern auch deren Implementierung (etwa durch regelmäßige Evaluierung der Vorgaben) sicherzustellen.

Was die Weiterentwicklung im Bereich Schule betrifft, sehen wir die Notwendigkeit einer Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Kultureinrichtungen und Schulen. Dabei bedarf es der weiteren Stimulierung eines die herrschende Praxis reflektierenden Fachdiskurses, um die Aufgabe von Schule dahingehend zu präzisieren, welche kulturellen Inhalte in welcher Form und mit welcher Qualität vermittelt werden sollen – und wie dabei nicht nur auf das Angebot des professionellen Kunst- und Kulturbetriebs, sondern in gleicher Weise auf die Vielfalt der kulturellen Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen Bezug genommen werden kann. Beide Bildungsdimensionen erscheinen heute mehr denn je notwendig, um die sozialen Barrieren beim Versuch, an der ganzen Vielfalt des kulturellen Lebens aktiv teilzunehmen, so gering wie möglich zu halten. Dies auch angesichts einer wachsenden Anzahl von ganztägigen Schulformen, deren Qualität unter anderem im Zusammenwirken schulischer und außerschulischer kultureller Angebote, etwa im Rahmen des Campus-Modells in Wien, beruht.¹³

**Strukturelle Veränderung
statt einzelner
Leuchttürme**

Was die Weiterentwicklung des schulischen Unterrichts betrifft, gibt es vor allem Handlungsbedarf im Bereich der Lehrer/innen/aus- und -fortbildung. Dies umfasst sowohl die Errichtung von kulturellen Kompetenzzentren, die Vermittlung kulturell relevanter Qualifikationen, die Verhandlung innovativer Modelle der Leistungsbeurteilung sowie eine den Inhalten und Methoden kultureller Bildung entsprechende Qualitätsdebatte zur Entwicklung von vergleichbaren Standards. Daran schließt sich der Bedarf einer Diskussion über Fragen einer den kulturellen Bildungsinhalten entsprechenden Didaktik an.

4.3 Alternative Entwicklungsszenarien

Entwicklungsmöglichkeiten in Österreich liegen vor allem in der Etablierung einer neuen Lehr- und Lernkultur, die auf der Förderung des projektorientierten, einzelne Fachdiszi-

¹³ Wir verweisen in diesem Zusammenhang auf Deutschland, das im Rahmen eines massiven Ausbaus von Ganztagschulen ein Handlungsfeld „Kreativität und Kooperation“ eröffnet hat.

plinen verbindenden Unterrichts, auf Methoden des forschenden und selbst gestaltenden Lernens sowie dem Einbeziehen der ganzen Vielfalt künstlerischer Ausdrucksformen in alle schulischen Lehr- und Lernformen basiert.

Dazu schlagen wir unter anderem folgende Entwicklungsszenarien vor:

- die Entwicklung eines kultur- und bildungspolitisch gleichermaßen relevanten politischen Handlungskonzepts zur Unterstützung bzw. Konkretisierung der aktuellen symbolischen Politik
- die integrative und nachhaltige Berücksichtigung des Aspekts kultureller Bildung in der gesamten Bildungsforschung bzw. damit in Beziehung stehender Begleitmaßnahmen (z. B. Bildungsdokumentation)
- die Schaffung von Anreizen, etwa durch stärkere Berücksichtigung des Vermittlungsaspekts im Rahmen der bestehenden Kunst- und Kulturförderungsprogramme oder durch Auszeichnung herausragender schulischer Initiativen („Arts Awards“), um auf diese Weise die weitere Qualitätsentwicklung zu motivieren
- die Einrichtung eines Wahlfachs „Kultureller Kompetenzerwerb“ nach dem Beispiel der Niederlande, das ein „Cultuur en school“-Programm aufgelegt hat
- die Entwicklung eines gesamtösterreichischen Referenzprojektes zur Förderung der Zusammenarbeit von Schulen und außerschulischen Kunst- und Kultureinrichtungen nach dem Beispiel „Kinder zum Olymp!“ in Deutschland oder „Creative Partnerships“ in England
- die Intensivierung der europäischen Zusammenarbeit beziehungsweise eine Diskussion um die Umsetzung der Zielvorgaben der EU-Empfehlungen zu lebensbegleitendem Lernen (Schlüsselkompetenzen) in Bezug auf die österreichische Situation
- stärkere Berücksichtigung kultureller Bildung in der Lehrer/innen/aus- und -fortbildung; insbesondere Qualifizierung von Lehrer/innen als Projektkoordinator/innen und Vermittler/innen kultureller Kompetenzen
- Entwicklung von kulturellen Schulprofilen, verbunden mit der Konzeption und Umsetzung eines Jahresplans, der die Verbesserung der Bedingungen schulischer Kulturarbeit vor Ort zum Ziel hat
- Förderung der nachhaltigen Zusammenarbeit von Schulen und Kultureinrichtungen.

Eine Reihe von diesbezüglichen Leitlinien ist im zweiten Zwischenbericht der Expert/innen-Kommission für eine Neue Mittelschule mit dem Titel „Schule als kulturelles Zentrum“ (Putz-Plecko/Wimmer Jänner 2008) detaillierter erläutert.

4.4 Mögliche erste/nächste Schritte zur Verbesserung der Situation

Als nächste mögliche Schritte empfehlen wir:

- Schaffung eines Überblicks sowie Koordination der einzelnen Maßnahmen des BMUKK
- die Transparentmachung der zurzeit für kulturelle Bildung bereitgestellten Ressourcen
- Berücksichtigung der wachsenden sozialen Ungleichheit bei der Vergabe von Fördermitteln
- Einrichtung einer Arbeitsgruppe zur Abstimmung der Maßnahmen kultureller Bildung zwischen den einzelnen Gebietskörperschaften
- Implementierung eines Kompetenzzentrums zugunsten der Schaffung von empirischen

Entwicklung eines faktenbasierten kultur- und bildungspolitischen Handlungskonzepts

Grundlagen. Dieses hätte im Sinne von „evidence based policy“ die notwendigen Entscheidungsgrundlagen für eine künftige kultur- und bildungspolitische Schwerpunktsetzung bereitzustellen sowie die Entwicklung künftiger Steuerungsinstrumente bei der Implementierung dieser Schwerpunkte und eine Evaluierung der getroffenen Wirkungen im Sinne der ursprünglichen Zielsetzungen sicherzustellen

- Entwicklung von Bildungsstandards im Bereich der Vermittlung von „cultural competences“ and „cultural literacy“
- Einbeziehung der Ergebnisse der Bildungsforschung im Bereich kultureller Bildung in die Vorbereitung künftiger kultur- und bildungspolitischer Entscheidungen
- Konkretisierung von Durchführungsbestimmungen bei der Verlautbarung künftiger kulturrelevanter Bildungsdokumente (z.B. im Rahmen der anstehenden Wiederverlautbarung des Grundsatzerlasses zur ganzheitlich-kreativen Erziehung) sowie regelmäßige Kontrolle der erfolgten Implementierung bzw. erzielten Wirkungen
- Durchführung von Modellprojekten im Zusammenwirken von Musik- und Bildnerischen Erzieher/inne/n, Sprachlehrer/inne/n mit Kolleg/inn/en aus den Naturwissenschaften
- Schwerpunktbildung zugunsten einer ganzheitlich-kreativen Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur im Rahmen der Modellversuche Neue Mittelschule
- Einrichtung einer interdisziplinären Lehrer/innen/Arbeitsgemeinschaft (koordiniert vom Bundeskoordinationszentrum für schulische Kulturarbeit)
- Verbesserung der Serviceleistungen vor Ort.

Als eine sinnvolle Begleitmaßnahme empfehlen wir durch die Einbeziehung von Meinungsträger/inne/n anderer gesellschaftlicher Gruppen aus dem Bereich der Kunst, der Wissenschaft, der Gesundheit, der Stadtentwicklung oder der Medien die Intensivierung und Verbreiterung des fachlichen und öffentlichen Diskurses über zeitgemäße Konzepte kultureller Bildung und ihre Wirkungen für junge Menschen zu fördern.