

AUF DEN PUNKT I/III KULTUROORT SCHULE

BILDUNGSPOLITISCHE
HANDREICHUNG

AUF DEN
PUNKT I/III
**KULTURORT
SCHULE**

BILDUNGSPOLITISCHE
HANDREICHUNG

INHALT

VORWORT	4
Prof. Dr. Eckart Liebau, Vorsitzender des Rates für Kulturelle Bildung	
GRUSSWORT	6
Udo Michallik, Generalsekretär der Kultusministerkonferenz	
KULTURELLE BILDUNG ALS ÖFFENTLICHES GUT	9
BILDUNGSLANDSCHAFT	10
Prof. Diemut Schilling, Künstlerin	
TEIL I: HANDREICHUNG	
SCHULE ALS KULTURORT	
WARUM SCHULEN KULTURORTE SIND	14
DREI SCHLAGLICHTER	25
Unterricht und Schulfächer	26
Ganztag und Bildungspartner	36
Aus-, Fort- und Weiterbildung	46
DREI EMPFEHLUNGEN	56
DER RAT FÜR KULTURELLE BILDUNG	58
TEIL II: GEDANKENSTRICHE	
RATSMITGLIEDER ZUM KULTURORT SCHULE	
Mit Beiträgen von Johannes Bilstein, Thomas Krüger, Benjamin Jörissen, Diemut Schilling, Eckart Liebau, Antje Klinge, Mustafa Akça und Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss	63
ANHANG	
Endnoten	82
Beteiligte	86
Impressum	95

Vorwort

„Auf den Punkt“ lautet der Titel der neuen Publikationsreihe des unabhängigen Expertengremiums Rat für Kulturelle Bildung. Sie richtet sich vorrangig an Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger¹ in der Politik und in der Verwaltung sowie in der Zivilgesellschaft mit dem Ziel, in Form einer Handreichung einen gebündelten und präzisen Überblick über die wichtigsten Handlungsfelder in einem komplexen Aufgabenbereich zu geben. Unser Thema hier: der Kulturort Schule. Dazu finden Sie ein eigenes Kapitel sowie drei thematische Schlaglichter und drei Handlungsempfehlungen. Wir freuen uns sehr, dass Udo Michallik, Generalsekretär der Kultusministerkonferenz, unser Anliegen und unsere Publikation mit einem Grußwort unterstützt.

Zum Kulturort Schule

Der Rat für Kulturelle Bildung hat sich in seinen Denkschriften, Studien und anderen öffentlichen Äußerungen kontinuierlich mit der Bedeutung Kultureller Bildung in der und für die Schule beschäftigt. Dabei hat er ein komplexes Verständnis von Schule als Kulturort entwickelt, das auch die digitalen Transformationen und den damit verbundenen Kulturwandel einschließt. Danach ist die allgemeinbildende Schule als Kulturort in einem dreifachen Sinn zu verstehen: Wir meinen damit die allgemeine Bildungsfunktion, die soziale Struktur und die besonderen ästhetisch-künstlerischen Aufgaben der Schule.

Es ist wichtig, die Mehrdimensionalität des Begriffs zu betonen, weil sich erst damit die Komplexität der bildungspolitischen und pädagogischen Forderung erschließt, ästhetische Prinzipien in der Schule stärker als bisher üblich systematisch zu berücksichtigen und zur Geltung zu bringen.

Zur Kulturellen Bildung

Die Begründungen und Notwendigkeiten für diese Handreichung liegen weit vor der Corona-Krise und haben auch darüber hinaus Bestand. Dennoch wird deutlich, dass die Schule „nach Corona“ nicht mehr dieselbe ist. Die in der Krise aus der Not heraus neu entwickelten Möglichkeiten der Verbindung digitaler und analoger Formen schulischer Praxis werden eine wesentliche Bedeutung für die weitere Entwicklung haben. Nach Ansicht des Rates für Kulturelle Bildung ist evident, dass Kultureller Bildung vor diesem Hintergrund noch einmal wachsende Bedeutung zukommt. Neue Formen der Wahrnehmung, Gestaltung sowie der Vermittlung und Aneignung sind hier gefragt: Der Kulturort Schule muss und wird sich deutlich, möglicherweise sogar fundamental wandeln.

Zu dieser Handreichung

Kulturelle Bildung, als wesentlicher, eigenständiger Bestandteil der Gesellschaft, stellt ein öffentliches Gut dar, das niemandem verwehrt werden darf und zu dem jeder Mensch in unserer Gesellschaft Zugang haben

Ein Ausblick

muss. Die Schule als Kulturort ermöglicht solche Zugänge. Für jede der drei Handlungsempfehlungen für die Bereiche Unterricht und Schulfächer, Ganztage und Bildungspartner sowie Aus-, Fort- und Weiterbildung gibt es im ersten Teil der Handreichung Begründungen, die sich aus der langjährigen Arbeit des Rates für Kulturelle Bildung und anderer Akteure ableiten lassen. Um die Vielfalt der Perspektiven und das Feld möglichst breit zu erfassen, haben wir Akteurinnen und Akteure verschiedener Bereiche der Kulturellen Bildung eingeladen, sich als Critical Friends² kommentierend und kritisch zu den Themen unserer Handreichung zu äußern. Der zweite Teil der Handreichung ist zur Vertiefung gedacht – dort finden sich als „Gedankenstriche“ die individuellen Perspektiven von Ratsmitgliedern auf den Kulturort Schule.

Kulturelle Bildung ist freilich nicht auf die Schule begrenzt. Sie fällt in verschiedene Bereiche und Zuständigkeiten. Auf die hier vorliegende bildungspolitische Handreichung werden daher eine jugendpolitische und eine kulturpolitische Handreichung folgen. Für die Entstehung und Sicherung kultureller Bildungslandschaften bedarf es öffentlich geförderter, zivilgesellschaftlicher, privatwirtschaftlicher und informeller Orte und Akteure, des Gemeinsinns der politisch Handelnden ebenso wie zivilgesellschaftlichen Engagements.

Ein Dank

Die Arbeit des Rates für Kulturelle Bildung wird durch das langjährige Engagement der fördernden Stiftungen im Rat für Kulturelle Bildung e.V. (Bertelsmann Stiftung, Deutsche Bank Stiftung, Karl Schlecht Stiftung, PwC-Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator, Stiftung Nantesbuch) ermöglicht; wir wissen das sehr zu schätzen. Ohne die Mitarbeiterinnen der Geschäftsstelle in Essen wäre diese Publikation nicht möglich gewesen. Allen, die zum Gelingen dieser Handreichung beigetragen haben, danken wir herzlich!

Ein Wunsch

Wir wünschen, dass die Politik die durch die Stiftungen ermöglichten Anstöße des Rates für Kulturelle Bildung aufnimmt und für eine dauerhafte und intensive Sicherung der Kulturellen Bildung auf allen relevanten Ebenen sorgt und wir hoffen auf eine breite Debatte dazu in der interessierten Öffentlichkeit.



Professor Dr. Eckart Liebau

Vorsitzender des Rates für Kulturelle Bildung
Essen, im September 2020

Grußwort

Liebe Leserin, lieber Leser,

die Ihnen vorliegende bildungspolitische Handreichung „Kulturort Schule“ greift aktiv eine der wichtigsten Aufgaben unserer Schulen auf: die Kulturelle Bildung. Kultur und Bildung gehören untrennbar zusammen. Für Schulen ist die Kulturelle Bildung ein Grundauftrag. Sie leistet unverzichtbare Beiträge zur emotionalen und sozialen und nicht zuletzt persönlichen Entwicklung. Sie wirkt integrierend, indem sie kulturelle Vielfalt erlebbar werden lässt, und sie trägt dazu bei, sozial bedingte Bildungsnachteile auszugleichen. Kulturelle Bildung fördert Kinder und Jugendliche darin, ihre kreativen Potenziale entfalten zu können.

Noch immer lesenswert ist das Schwerpunktkapitel „Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf“ im Bericht „Bildung in Deutschland 2012“. Dieser Bericht bestätigt: Kulturelle Bildung verbessert die Bildungschancen von benachteiligten Kindern und Jugendlichen. Darauf aufbauend, hat die Kultusministerkonferenz ihre „Empfehlungen zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung“ aktualisiert. Darin kommt der Kooperation von Schulen mit Kultureinrichtungen und außerschulischer Kinder- und Jugendbildung eine wesentliche Bedeutung zu. So werden Schulen selbst zu einem Kulturort und festen Bestandteil der kommunalen Bildungslandschaft.

Dabei fangen wir nicht bei null an – ganz im Gegenteil. Initiativen wie „Kinder zum Olymp“ der Kulturstiftung der Länder und Kooperationen von Schulen mit Orchestern, Theatern und Museen haben nicht nur die öffentliche Wahrnehmung und das Bewusstsein für die Kulturelle Bildung geschärft. Tausende von Projekten, die in den vergangenen Jahren entstanden sind, stellen die Kreativität und das Engagement von Einrichtungen und Mitwirkenden eindrucksvoll unter Beweis.

Die Corona-Epidemie und die fortschreitende Digitalisierung unserer Gesellschaft stellen Kultur- wie Bildungseinrichtungen vor eine große Herausforderung. Die Hygienevorschriften zu wahren und dabei den Bildungs- und Kulturauftrag zu erfüllen, ist die wohl größte Aufgabe, vor der unser Bildungssystem und unser Kulturleben jemals gestanden haben. Analoge und digitale Lernformen intelligent zusammenzuführen, neue Formate zu entwickeln, die den Austausch, die Begegnung und das Lernen erleichtern, sind eine Herausforderung, die aber auch kreative Chancen bietet.

Unseren kulturellen Reichtum zu erhalten, fortzuentwickeln und auszubauen, setzt die Offenheit eines Publikums voraus, das dieses kulturelle Angebot nutzen möchte und zu nutzen versteht. Bildungspolitik darf sich

nicht verengen lassen auf Leistungsvergleiche und das Erfüllen bestimmter Benchmarks – sie muss auf eine ganzheitliche Bildung ausgerichtet sein. Dabei ist die Kulturelle Bildung unverzichtbar – ihre Bedeutung im Bildungsauftrag der Schulen nimmt tendenziell eher zu als ab.

Ich beglückwünsche den Rat für Kulturelle Bildung zu dieser Handreichung, danke allen, die bei der Entstehung mitgewirkt haben, und werbe für eine weite Verbreitung.



Udo Michallik

Generalsekretär der Kultusministerkonferenz
Berlin, im September 2020

Kulturelle Bildung als öffentliches Gut

Die Achtung der Freiheit der Kunst ist ein wesentlicher Teil der freiheitlich-demokratischen Ordnung unserer Gesellschaft und genießt Verfassungsrang. In den Künsten wird das Verhältnis von Mensch und Welt in besonderer und unersetzlicher Weise wahrgenommen und gestaltet. Eine darauf bezogene Kulturelle Bildung hilft dabei, eigene gestalterische Möglichkeiten zu entwickeln und mit diesen Kompetenzen in den Dialog mit anderen zu treten.

Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Transformationsprozesse wie Digitalisierung, Globalisierung, demografischer Wandel und Migration gewinnt Kulturelle Bildung höhere Bedeutung denn je als eine entscheidende Ressource für individuelle Bildungsprozesse und die gesellschaftliche Entwicklung.

Um kulturelle Beteiligung des Einzelnen zu ermöglichen und Interesse an gesellschaftlicher Teilhabe zu fördern, bedarf es verlässlicher Strukturen und professionell qualifizierter Personen in der Vermittlung. Dabei muss benachteiligten Kindern und Jugendlichen besondere Förderung zukommen. Kulturelle Bildung, als wesentlicher, eigenständiger Bestandteil der Gesellschaft, stellt somit ein öffentliches Gut dar, das niemandem verwehrt werden darf und zu dem jeder Mensch in unserer Gesellschaft Zugang haben muss.

TEIL I: **HANDREICHUNG**

SCHULE ALS KULTURORT

Warum Schulen Kulturorte sind

Gemeinsame Position der Expertinnen und Experten im Rat für Kulturelle Bildung

Kulturelle Praxen und Gegenstände begleiten einen Menschen ein Leben lang – und sind allgegenwärtig. Die eigenen Möglichkeiten im Interpretieren und Weiterentwickeln des Vorgefundenen, Klang-, Bild- und Textwelten auf der Straße, im Stream, auf Bühnen, Leinwänden und Bildschirmen zu erschließen und ihnen neue hinzuzufügen – diese Kompetenzen müssen gelernt und geschult werden und setzen in vielen Fällen Anleitung und Förderung voraus. Die Beschäftigung mit Kunst und Kultur ist voraussetzungsreich: Sie erfordert Konzentration, Muße, den Willen dranzubleiben, die Bereitschaft irritiert und überrascht zu werden, Grenzen abzustecken und gegebenenfalls zu verschieben. Die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur, mit ästhetischer Praxis und kulturellen Praktiken ist eine Fähigkeit, die gelernt werden will und bildungspolitischer Beachtung für die allgemeinbildende Schule als Kulturort bedarf.

Der bildungspolitische Auftrag der Kulturellen Bildung beginnt und endet nicht an den Schultoren: Der frühkindliche Bereich, dessen hohes Potenzial für die Kulturelle Bildung zunehmend entdeckt wird³ sowie die kulturelle Erwachsenenbildung, auch im tertiären und beruflichen Bildungssystem, erfordern politische Aufmerksamkeit.

Die Schule aber ist besonders entscheidend als Türöffner⁴ und Wegbereiter für kulturelle Bildungsverläufe. Ob Grundschule oder weiterführende Schule, öffentliche oder Privatschule, allgemein- oder berufsbildende Schule – alle Schulen sind Kulturorte. Sie sind wichtige Knotenpunkte innerhalb der kommunalen Bildungslandschaft und entscheidend für die kulturelle Bildungsbiografie eines Menschen.

Drei Dimensionen des Kulturorts Schule

Die allgemeinbildende Schule ist ein Kulturort in einem dreifachen Sinn: Sie ist erstens dafür da, die jüngere Generation systematisch in zentrale Bereiche der Kultur der Gesellschaft einzuführen und die entsprechenden grundlegenden Lern- und Bildungsprozesse zu ermöglichen: Enkulturation.⁵ Sie tut dies – zweitens – in kulturell gestalteten Umgebungen und Formen, die im Kern als soziale und personale Beziehungen strukturiert sind und von allen Beteiligten immer auch ästhetisch wahrgenommen und gestaltet werden: Kulturraum. Und sie trifft – drittens – dabei auch eine Auswahl kultureller Gegenstände, vermittelt Wissen über die Künste, lehrt und eröffnet Erfahrungs- und Gestaltungsräume ästhetischer Pra-

xis: Künstlerisch-ästhetische Bildung. Insofern ist eine allgemeinbildende Schule immer auch eine Schule der Kultur, die das heutige und zukünftige Kunst-, Kultur- und Weltverständnis von Schülern und Schülerinnen wesentlich beeinflusst und mitprägt. Aber das in dieser Dreidimensionalität enthaltene Potenzial wird in Schulen noch nicht ausgeschöpft.

Gut ein Viertel der Bevölkerung in Deutschland hat laut dem nationalen Bildungsbericht⁶ im Jahr 2018 einen Migrationshintergrund; dieser Anteil ist im Vergleich zu vor zehn Jahren um 7 Prozentpunkte gestiegen und liegt bei Kindern und Jugendlichen deutlich höher – zusätzlich lernt ein beträchtlicher Anteil der Vorschulkinder Deutsch als Zweitsprache.⁷ Die kulturellen Realitäten und gesellschaftlichen Herausforderungen im Zusammenhang mit Digitalisierung⁸, Klimawandel, wachsenden sozialen Ungleichheiten und zunehmender Pluralisierung der Lebensformen sind unterschiedlich und komplex, sie wirken auf den Kulturort Schule ein und fordern ihn ganz besonders heraus.

Die Bedeutung der Schule als Kulturort wächst daher unter den aktuellen gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Bedingungen. Das zeigt sich nicht zuletzt auch in dem Ausnahmezustand, den die Corona-Krise ausgelöst hat: der erzwungenen zeitweisen Aufhebung der Schule als Ort der Begegnung. Hier wird umso deutlicher, dass Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeiten gerade unter Bedingungen wachsender Unsicherheit durch fehlende Orientierung und fundamental veränderte Alltags- und Lernroutinen immer wichtiger werden. Es kommt daher wesentlich darauf an, die Schule insgesamt auch an der Entwicklung dieser Fähigkeiten auszurichten. Dazu ist eine Stärkung und Ausweitung der ästhetischen Fächer und Bereiche in allen Schularten ebenso erforderlich wie eine auf die gesamte Schule bezogene Inhalts-, Organisations- und Personalentwicklung – um den Kulturort Schule in allen seinen Dimensionen zu verwirklichen und zur Geltung zu bringen.

Kulturelle Bildung in der Schule als Movens für Veränderung

Gute Kulturelle Bildung in der Schule zeigt sich daher erstens darin, dass Allgemeinbildung gelingt (Enkulturation), zweitens darin, dass die Schule grundlegend in allen ihren Aspekten als Ort Kultureller Bildung gestaltet wird (Schule als Kulturraum) und drittens darin, dass den ästhetischen Fächern und Bereichen besondere Aufmerksamkeit zukommt (künstlerisch-ästhetische Bildung). Dabei findet gute Kulturelle Bildung eine produktive Balance zwischen allgemeiner Grundbildung für alle Schüler und Schülerinnen in den ästhetischen Fächern und Bereichen und der Förderung individueller künstlerischer und kultureller Interessen. Kulturelle und künstlerische Inhalte in der Schule – ob im Unterricht oder im Ganztagsangebot, ob innerhalb oder außerhalb des Schulgebäudes – ermöglichen Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und auch Eltern, den starren Rah-

Siehe Thomas Krüger: *Diversity matters: Warum wir ästhetische Praxis in der Schule (erst recht) brauchen*, S. 66.

men eines in der Tendenz oft instrumentellen Bildungsverständnisses zu lockern. Die ästhetische Bildung in den künstlerischen Fächern und Bereichen eröffnet eigene Lernräume und Wege, mit (kulturellen) Ambivalenzen umzugehen, eigene kulturelle Interessen und Identitäten zu reflektieren und auch in Gemeinschaft zu erleben. Der Kulturort Schule muss einen Beitrag für das Zusammenleben in einer heterogenen, kulturell vielfältigen Gesellschaft leisten⁹ und eine Antwort auf die kulturellen Herausforderungen finden, mit denen Schüler und Schülerinnen Tag für Tag konfrontiert sind und auf die sie auch nach ihrer Schulzeit tägliche Antworten finden müssen. Von dieser Kompetenz hängt nicht nur der eigene Lebensweg, sondern die Stabilität der Gesellschaft ab.

In diesem Sinne gilt es, das Potenzial aller Dimensionen des Kulturortes Schule auszuschöpfen:

- 1 die Vielfalt und Vielgestaltigkeit der Ausdrucksformen und Traditionen im Rahmen der Allgemeinbildung, das Wissen darum, dass die Gegenstände von Allgemeinbildung veränderlich sind, das Verständnis von Digitalisierung als tiefgreifend transformierendem kulturellen Prozess mit starkem Einfluss auf Bildungswelten und -prozesse,
- 2 die verschiedenen kulturellen Schichten und Ebenen, die das Aufeinanderprallen, Ineinandergreifen und Interagieren sozial-kultureller Vorder- und Hintergründe und ästhetischer Orientierungen in Klassenzimmern und Pausenhöfen des Kulturraums Schule zutage fördern,
- 3 die Spannungsfelder im ästhetischen Erlebnis zwischen Selbstvergewisserung und Befremdung in der künstlerisch-ästhetischen Bildung in Musik, Kunst, Theater, Tanz und Literatur, beim gemeinsamen Museumsbesuch und im Unterricht per Videochat.

Daher kommt es darauf an, dass die ästhetische Praxis in der Schule als Ort der Enkulturation, als Kulturraum und als Ort künstlerisch-ästhetischer Bildung einen deutlich höheren Stellenwert erhält: als Triebkraft zur Erschließung und Gestaltung von Lebenswelten.

Schulen als Kulturorte ernst nehmen – was der Kulturort Schule leisten muss

Die Ansprüche an die Schule als Kulturort und an den Schulentwicklungsprozess¹⁰ sind also sowohl auf der politischen als auch auf der schulischen Ebene hoch – sie bedürfen einer bildungspolitischen Anerkennung der kulturellen Dimensionen der Schule, die ihren Niederschlag sowohl in personellen Ressourcen und im Curriculum findet, als auch einer individuellen Reflexion und Umsetzung dieser Dimensionen innerhalb der Schulen. Der

Kulturort Schule ist keine Insel, sondern Teil einer kommunalen Bildungslandschaft mit aktiv zu gestaltenden Beziehungen und Wechselwirkungen zu lokalen Kulturorten und -institutionen als Bildungspartnern für den Unterricht, für außerunterrichtliche Aktivitäten und für die extracurricularen Ganztagsangebote.

Indikatoren für gelingende kulturelle Schulentwicklung

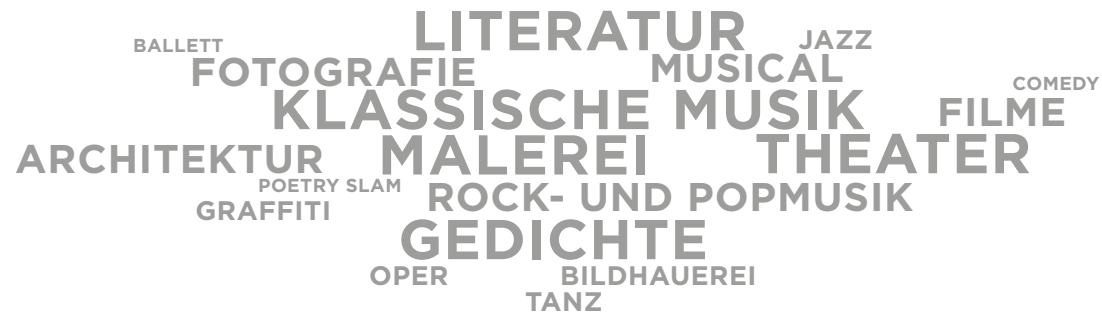
Die Schule erfüllt ihre Aufgabe als Kulturort innerhalb der kommunalen Bildungslandschaft und als Wegbereiterin für kulturelle, von vielfältigen Erfahrungen geprägte Bildungsbiografien am besten, wenn ...

Siehe Johannes Bilstein: *Qualitäten Kultureller Bildung – oder das lebenslange Unternehmen, der Welt und dem Leben Gestalt zu verleihen*, S. 64.

- die Schule insgesamt nach Prinzipien Kultureller Bildung gestaltet ist und sich in ihrer Praxis an solchen orientiert: Dies umfasst pädagogische Prinzipien wie Freiwilligkeit, Selbstwirksamkeit und Stärkenorientierung sowie ästhetische und künstlerische Qualitätsmerkmale,
- Schülerinnen und Schüler Gelegenheit haben, ästhetische Fähigkeiten und Fertigkeiten bei besonderem Interesse vertieft auszubilden,
- alle Schüler und Schülerinnen Unterricht in den bestehenden ästhetischen Schulfächern in hoher Qualität und hinreichendem Umfang haben,
- ästhetische Bereiche und Gegenstände, die kein eigenes Schulfach darstellen, Berücksichtigung an anderer Stelle im Curriculum finden,
- alle Lehrerinnen und Lehrer über gute performative Fähigkeiten der Wahrnehmung, des Ausdrucks, der Darstellung und der Gestaltung verfügen und diese inhaltlich wie methodisch als Grundlage ihrer pädagogischen Tätigkeit innerhalb und außerhalb des Unterrichts, in analogen und digitalen Vermittlungsformen nutzen,
- die (außerunterrichtliche) Kulturelle Bildung in Zusammenarbeit mit professionell ausgewiesenen Personen aus den Künsten und der Kulturvermittlung stattfindet,
- Kulturelle Bildung und Bildungspartnerschaften zwischen der Schule und kulturellen Einrichtungen Teil des Schulalltags sind,
- Eltern in die Gestaltung und Entwicklung des Kulturraums Schule eingebunden werden und sich darin einbringen können.

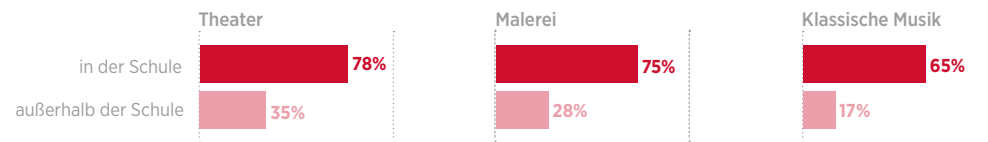
Die Schule ist für viele Kinder und Jugendliche ein entscheidender Kulturort

Der Kulturort Schule bietet Kindern und Jugendlichen Räume für vielfältige Kulturerfahrungen.



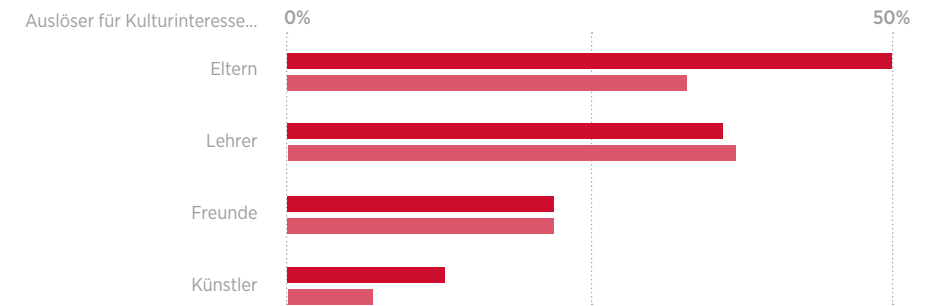
Bedeutung einzelner Themen und Sparten im Schulunterricht laut Befragung des Rates für Kulturelle Bildung von Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Klassen (n=532).¹¹ Die Größe der abgebildeten Begriffe orientiert sich an der relativen Häufigkeit von Angaben auf die Frage „Das hat im Unterricht schon eine Rolle gespielt“.

In der Schule lernen Jugendliche andere Kunstformen kennen als in ihrer Freizeit.



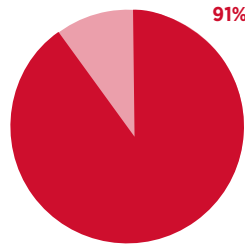
Häufigkeit der Angaben „Das hat in der Schule insgesamt schon eine Rolle gespielt“ (oberer Balken) und „Damit habe ich mich mit Eltern, Freunden, in Vereinen, Kultureinrichtungen usw. beschäftigt“ (unterer Balken) in Prozent laut Befragung des Rates für Kulturelle Bildung von Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Klassen (n=532).¹²

Für einen großen Teil der Jugendlichen sind Lehrer und Lehrerinnen Auslöser ihres Kulturinteresses. Die relative Bedeutung der Lehrpersonen in dieser Hinsicht steigt mit niedrigerem formalem Bildungsabschluss der Eltern.

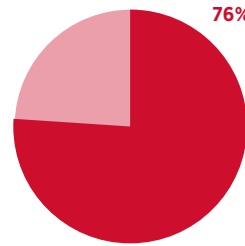


Antworthäufigkeiten zu Auslösern für kulturelles Interesse laut Befragung des Rates für Kulturelle Bildung von Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Klassen¹³, hier Befragung der nach eigenen Angaben „sehr“ oder „etwas“ kulturinteressierten Schüler und Schülerinnen (70 Prozent der Stichprobe (n=532)). Ohne die Antwort „hat sich einfach so entwickelt“. Untere Balken: Eltern der Befragten haben mittleren, einfachen Abschluss.

Die Vermittlung kulturellen Wissens und ästhetischer Praxis ist ein von Eltern erwartetes Bildungsziel

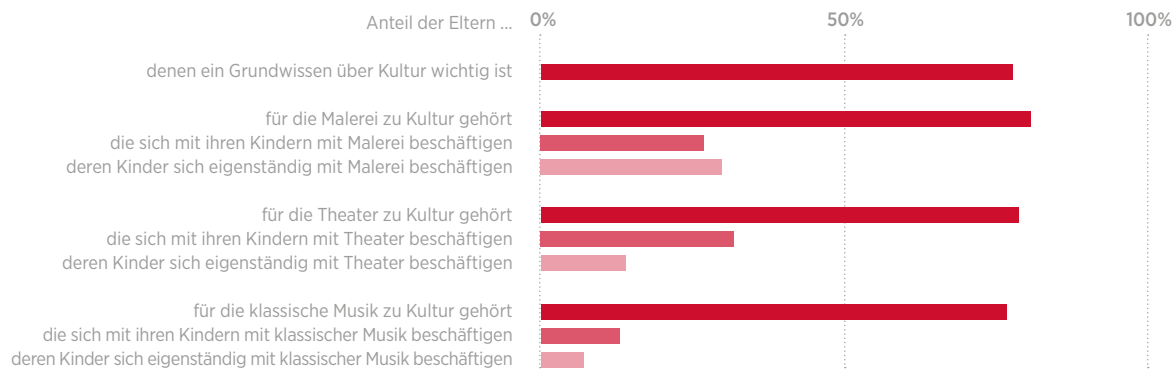


Rote Fläche: kumulierte Häufigkeiten der Antworten „sehr wichtig“ (47 %) und „wichtig“ (44 %) zur Aussage „Für die Entwicklung von Kindern halte ich Kulturelle Aktivitäten für...“ laut Elternbefragung (n=664) des Rates für Kulturelle Bildung (2017).¹⁴



Rote Fläche: kumulierte Antworthäufigkeiten „voll und ganz“ (38 %) und „eher“ (38 %) zur Aussage „Ich habe großes Interesse, dass mein Kind/meine Kinder an angeleiteten Angeboten zu Kunst, Musik, Tanz, Theater oder Ähnlichem teilnimmt/teilnehmen“ laut Elternbefragung (n=664) des Rates für Kulturelle Bildung (2017).¹⁵

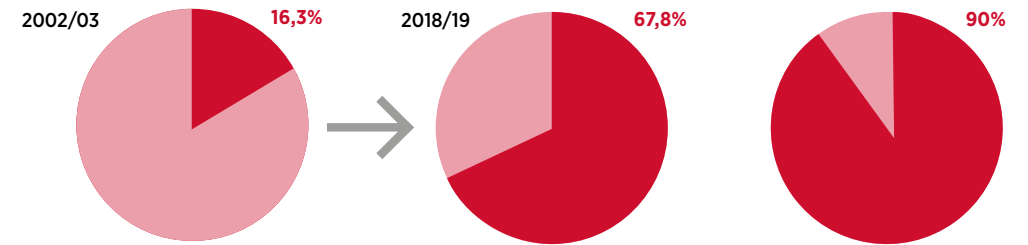
Die meisten Eltern messen einem kulturellen Grundwissen und den klassischen Kultursparten hohe Bedeutung zu, auch wenn diese in familiären Aktivitäten eine eher untergeordnete Rolle spielen.



Häufigkeit der Antwort „wichtig“ zur Aussage „Ein gewisses Grundwissen über Kultur zu haben, finde ich...“ (oberer Balken), Antworthäufigkeiten in Prozent zu den Aussagen „Das verbinde ich mit Kultur, das gehört für mich zu Kultur“, „Damit beschäftige ich mich zusammen mit meinen Kindern“ und „Damit beschäftigen sich meine Kinder eigenständig ohne Eltern“ in Bezug auf ausgewählte Kategorien laut Elternbefragung (n=664) des Rates für Kulturelle Bildung (2017).¹⁶

Die (Ganztags-)Schule hat sich zu einem zentralen Ort für kulturelle Aktivitäten außerhalb des Unterrichts entwickelt

Der Trend zur Ganztagschule eröffnet Potenziale für Kulturelle Bildung an Schulen. Fast alle Schulen mit Ganztagsangebot verfügen über mindestens ein außerunterrichtliches Angebot im musisch-kulturellen Bereich.



Anteile von Schulen mit Ganztagsangebot an Schulen allgemein (hier: Primarbereich und Sekundarstufe I) laut KMK-Bericht von 2020.¹⁷

Anteil der Ganztagschulen mit mindestens einem außerunterrichtlichen Angebot im musisch-kulturellen Bereich laut SteG-Bericht von 2019.¹⁸

Mehr als jede zweite Grundschule mit Ganztagsangebot¹⁹ arbeitet mit kulturellen Bildungspartnern zusammen. Grundschulen gehören zu den häufigsten Kooperationspartnern der öffentlichen Musikschulen.²⁰



Träumen und wachen. Was kann Schule als Kulturort leisten?

Ich träume von einer Schule, in der die kulturellen Mitbringsel der Schülerinnen und Schüler Anknüpfungspunkte für die kulturelle Bildung in ihren vielfältigen Äußerungsformen sind. Die Lehrerinnen und Lehrer vertreten eine Gesellschaft, die durch Traditionen und Vielfalt geprägt ist, und es ist ihnen ein wichtiges Anliegen, den Schülern und Schülerinnen den Zugang zu den damit verbundenen Erfahrungshorizonten zu ermöglichen. Dieses Spannungsverhältnis bestimmt nicht nur den Fachunterricht in den künstlerischen Fächern, sondern es durchzieht den schulischen Alltag, in der Zusammenarbeit mit Künstlern und Künstlerinnen und in unterrichtsergänzenden Aktivitäten: Die Schule ist ein Ort kultureller Bildung im Sinne umfassender ästhetischer Erfahrungen.

Ich erwache und sehe eine Schule, in der Wissensvermittlung wichtiger ist als ästhetische Erfahrungen. Kulturelle Vielfalt wird nicht als Chance, sondern Belastung erlebt. Notgedrungen muss sich die Schulverwaltung wenigstens halbherzig um Nachwuchs für die künstlerischen Fächer bemühen. Kulturelle Bildung ist marginalisiert. Verwaltet wird das Bestehende. Auswirkungen kultureller Unterschiede im Schulalltag werden verdrängt. Eine ziellos treibende Schule gibt ästhetischer Erfahrung und Auseinandersetzung wenig Raum. So fehlen Impulse und Ressourcen für erweiterte räumliche und zeitliche Horizonte kultureller Bildung.

Horst Weishaupt

Ehemaliger Leiter der Arbeitseinheit Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens am DIPP | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Auf dem Weg dahin. Wie gelingt Schule als Kulturort?

Kulturelle Bildung in der Schule öffnet den Kindern und Jugendlichen einen neuen Zugang zur Welt und erschließt ihnen eigene Kreativitätspotenziale – mit Filmen und Tanz, Pinsel und Smartphone, Musikinstrumenten oder Slam-Poetry. Sich selbst zu erproben, sorgfältig und konzentriert ein Produkt zu gestalten, gemeinsam mit anderen ein Theaterstück zu entwickeln: All das fördert soziale, emotionale und kognitive Kompetenzen und stützt die Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Eine Beschränkung der Schule auf die Kernfächer – wie in der Corona-Krise praktiziert – erfüllt den komplexen Bildungsauftrag der Schule nicht!

In einer Schule als Kulturort begreifen Pädagog*innen die Vielfalt ihrer Schülerschaft als Chance und nutzen ihre unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen. Neben hochwertigem Fachunterricht bieten sie interdisziplinäre Vorhaben und Projekte an, die ausreichend Zeit für die eigene Gestaltung und Reflexion bieten. Sie wissen um die Bedeutung von Erwachsenen als Initiatoren von Kulturinteresse und unterstützen die Arbeit multiprofessioneller Teams. Mit den Schüler*innen entwickeln sie ästhetisch gestaltete Räume. Sie sichern die hohe Qualität ihrer Angebote auch und gerade bei verlässlichen Kooperationen mit Trägern kultureller Jugendbildung und Partnern aus der Zivilgesellschaft.

Cornelia von Ilsemann

Senatsdirektorin a.D., ehemalige Vorsitzende des Schulausschusses bei der Kultusministerkonferenz

DREI SCHLAGLICHTER

UNTERRICHT UND SCHULFÄCHER
GANZTAG UND BILDUNGSPARTNER
AUS-, FORT- UND WEITERBILDUNG

Wer hat, dem wird gegeben.

- Dem überwiegenden Teil der Eltern und Jugendlichen ist ein kulturelles Grundwissen wichtig.²¹
- Je höher der angestrebte Schulabschluss ist, desto wahrscheinlicher ist die Neigung der Schülerinnen und Schüler zu Kultur und kulturellen Aktivitäten. Darüber hinaus gilt zudem: Je höher die Schulbildung der Eltern ist, desto wahrscheinlicher ist auch deren Neigung zu Kultur und kulturellen Aktivitäten²² und ihr Zutrauen, ihre Kinder in ihrer kulturellen Entwicklung aktiv unterstützen zu können.²³
- Die Versorgung mit und die Vielfalt von Kultureller Bildung sind schulformabhängig: An Schulformen mit niedrigerem Bildungsabschluss findet der Unterricht häufiger ohne fachspezifische Lehrbefähigung statt²⁴ und die Inhalte sind weniger vielfältig.²⁵

Wer hat, dem wird gegeben: Die Wahrscheinlichkeit eines ausgeprägten und differenzierten Angebots Kultureller Bildung im Schulunterricht ist höher für Schüler und Schülerinnen, die Kulturelle Bildung auch außerhalb der Schule erfahren. Es besteht das Risiko, dass die kompensatorischen Potenziale Kultureller Bildung in Schulen nicht genutzt werden können.

Ist das Klassenzimmer schon Kulturort für alle?

Kaum etwas ist so ungleich verteilt wie der reale Zugang zu Kultureller Bildung. Das liegt nicht zuletzt an der randständigen Position des Kulturellen im Gefüge der Unterrichtsfächer und Stundentafeln. Inwieweit Kinder in den Bereichen Musik und Musizieren, Tanz(en), Theater(spielen), Lesen und kreatives Schreiben sowie bildende Kunst systematisch gefördert werden, hängt sehr stark vom Elternhaus und dem familiären Umfeld ab. Das ist tragisch, denn das Kulturelle ermöglicht Bildung in jedem Sinne: Mit Körper und Geist werden kognitive und motorische Kompetenzen entwickelt, mit Performanz und Reflexion werden neue Erfahrungshorizonte erschlossen – und man schafft mit anderen und für andere. Von Kultureller Bildung in der Schule profitieren alle Kinder, besonders benachteiligte.

Zugleich liegt hierin ein unerschöpfliches Potenzial für Schule und Lehrkräfte: Kaum ein anderer Bereich kann den Unterricht mit dem Außerunterrichtlichen innerhalb einer Schule so gut verzahnen; alle anderen Fächer können von den Techniken, den sozialen und personalen Fähigkeiten, die in ästhetischen Fächern entwickelt werden, profitieren; ästhetische Prinzipien können in nahezu allen Fächern genutzt werden und bieten umfassende Möglichkeiten eines fächerverbindenden Unterrichts; Kinder und Jugendliche lernen Lehrkräfte ganz anders kennen und umgekehrt – mit allen damit zusammenhängenden Implikationen im Hinblick auf Herkunftsunterschiede aller Beteiligten, aber auch mit deutlich mehr Möglichkeiten, Potenziale und Ressourcen der Kinder sowie Barrieren zu entdecken. Deshalb: Kulturelle Bildung muss quantitativ und qualitativ in Unterricht und Schule gestärkt werden, damit das Klassenzimmer ein Kulturort für alle wird.

Aladin El-Mafaalani

Soziologe und Bildungsforscher an der Universität Osnabrück

Wie kommt Tanz in die Schule?

Tanz ist kein Schulfach und wird dennoch seit über 15 Jahren in ganz Deutschland innerhalb und außerhalb des Regelunterrichts durchgeführt. Was bisher fehlt, ist ein bundesweit anerkanntes Tanzunterrichtsmodell an Schulen, das eine Vergleichbarkeit von Inhalten und Vermittlungsqualifikationen sowie geregelte Finanzierungsstrukturen nachweisen kann.

Während der Zeit des Corona-Lockdowns ist im Rahmen der AG Schulentwicklung des Bundesverbands Aktion Tanz die Vision einer bundesweiten Modellinitiative entstanden: Tandem TANZ. Das Vorhaben entwickelt auf der Basis der langjährigen Expertise vieler Bundesverbandspartner die Voraussetzung für eine erfolgreiche und bundesweite strukturelle Implementierung von Tanz in Schulen.

Die geplanten Unterrichtsformate können, durch die verbindlich geregelte Zusammenarbeit von Lehrkräften mit qualifizierten externen Tanzexpertinnen und -experten, im Rahmen der Stundentafel aller Fächer oder als Projekt des fachübergreifenden Lernbereichs Kulturelle Bildung implementiert werden. Pilotprojekte sollen in mehreren Bundesländern gleichzeitig starten und mit und von den jeweiligen kultur- und schulpolitischen Entscheidungsträgern und -trägerinnen abgestimmt und gefördert werden.

Somit könnte Tanz als besonderes Fachgebiet ein gleichwertiger Teil der schulischen Bildung werden, der im Sinne moderner Schulentwicklung neue Strukturen aufweist und neue didaktische Möglichkeiten eröffnet.

Livia Patrizi

Künstlerische Leiterin TanzZeit e.V.

Ästhetische Fächer für alle, ästhetische Praxis für jedes Fach

Gemeinsame Position der Expertinnen und Experten im Rat für Kulturelle Bildung

Die Bedeutung des Unterrichts in den ästhetischen Fächern für die Bildungsbiografie eines Menschen ist hoch: Hier können entscheidende Zugänge zur Wahrnehmung von und Auseinandersetzung mit den Sinnen gelegt werden. Ob diese Zugänge nachhaltig sind, als Fundament für eigenständige und souveräne Kulturerfahrungen dienen oder in Vergessenheit und Verdrängung geraten, ist nicht allein dem Schulunterricht überantwortet. Kulturelle Bildung ist ein Baustein für die Entwicklung des individuellen und allgemeinen Kulturverständnisses – denn hier werden Gegenstände aus dem reichhaltigen Pool des kulturellen Schaffens ausgewählt und über ästhetische Erfahrungen zugänglich gemacht. Die Gestaltung des Unterrichts sowie die fächerübergreifende Ausschöpfung des ästhetischen Potenzials im Unterricht haben daran erheblichen Anteil.

Kinder und Jugendliche haben das Recht auf eine gute Kulturelle Bildung im Kunst- und Musik-, im literarischen Deutsch- und Fremdsprachenunterricht, im Darstellenden Spiel und in der ästhetischen Praxis im Sportunterricht. Die ästhetischen Fächer sind also aus guten Gründen feste Bestandteile der Stundentafeln und entscheidender Teil der Allgemeinbildung. Mit entsprechender Ernsthaftigkeit, aber auch mit Flexibilität und dem Mut zur Gestaltung muss Kulturelle Bildung im Unterricht umgesetzt werden.

Siehe Eckart Liebau: *Theater muss sein – auch in der Schule*, S. 72.

Wahrnehmung schärfen, Kulturbegriff erweitern

Der Schulunterricht in den ästhetischen Fächern und Bereichen muss dazu genutzt werden, die Durchlässigkeiten, aber auch Widersprüche, die oft auch bei Schülerinnen und Schülern in Bezug auf ihren Kulturbegriff vorherrschen²⁶, aufzuzeigen – sonst werden festgefahrene Vorstellungen anstelle eines flexiblen Umgangs mit Kultur begünstigt. In der Realität des Unterrichtens müssen Lehrkräfte eine erhebliche Vermittlungsleistung zwischen mitgebrachten Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler, ihren eigenen kulturellen und ästhetischen Werten sowie Anforderungen der Lehrpläne erbringen. Dies setzt entsprechende Kompetenzen bei den Lehrkräften voraus einschließlich der Offenheit, sich auf kreative Zugänge einzulassen.

Darüber hinaus wird Kultureller Bildung in den Schulfächern auch eine mögliche kompensatorische Wirkung auf Bildungseffekte in unterschiedlichen sozioökonomischen Ausgangslagen zugeschrieben: Die schulischen

Zugänge zu Kultur sollen im besten Fall zu kultureller Teilhabegerechtigkeit gerade auch bei jenen führen, die weniger von frühen Prägungen Kultureller Bildung profitieren konnten: Kindern und Jugendlichen, denen wenig Anreize zur ästhetischen Praxis gegeben wurden, deren Eltern sich wenig mit Kultureinrichtungen identifizieren können oder die aus verschiedenen Gründen bisher wenig kulturelle Teilhabe genießen konnten.²⁷ Dies ist auch im Sinne des zentralen bildungspolitischen Ziels²⁸, soziale Disparitäten soweit wie möglich abzubauen.

Kulturelle Teilhabe zwischen Wunsch und Wirklichkeit

Jedoch müssen wir anhand der dargestellten Befunde und insbesondere aus den Befragungen zu den Studien des Rates für Kulturelle Bildung „Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015“ und „Eltern/Kinder/Kulturelle Bildung. Horizont 2017“ konstatieren, dass bestehende Gefälle kulturellen (Erfahrungs-)Wissens zwischen verschiedenen Schulformen verfestigt werden. Zusätzlich ist festzustellen, dass Kinder und Jugendliche, die in ihren Familien zur Auseinandersetzung mit bestimmten ästhetischen Ausdrucksformen ermutigt werden, mehr von einem (guten) Unterricht in ästhetischen Fächern profitieren als andere.

Diese Situation widerspricht dem Wunsch und Willen nach einer für alle Schülerinnen und Schüler guten Kunst- und Kulturvermittlung. Denn Kulturelle Bildung an Schulen wirkt hier häufig gerade nicht kompensatorisch, sondern wirkt vielmehr als potenzieller Verstärker²⁹ der bereits vorhandenen Unterschiede und Ungleichheiten im kulturellen Weltzugang: Kinder und Jugendliche, deren Eltern über einen höheren Bildungsabschluss verfügen, besuchen tendenziell selbst eine Schule, die auf einen höheren Abschluss vorbereitet und verfügen im Durchschnitt über eine höhere Wertschätzung von Kultureller Bildung – und, so kann angenommen werden, über eine intuitive Kenntnis und geringere Hemmnisse gegenüber den als kanonisch vorausgesetzten kulturellen Bildungsinhalten.

Gerade vor diesem Hintergrund kommt es darauf an, Kulturelle Bildung für alle Schülergruppen fruchtbar zu machen und dabei den bisher Benachteiligten besondere Formen der Förderung zukommen zu lassen. Denn bei dem Plädoyer für eine Ausweitung des Kunst-, Musik- und Literatur-, Tanz- und Theaterunterrichts geht es um die Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung und der gesellschaftlichen Teilhabe, nicht zuletzt auch in beruflicher Hinsicht. Daher muss eine umfassende Kulturelle Bildung als Aufgabe allgemeinbildender Schulen noch stärker als bisher durchgesetzt werden. Dies setzt auch eine intensive Auseinandersetzung der Lehrerinnen und Lehrer mit den Künsten und den kulturellen Praxen, Orientierungen und Interessen der Schüler und Schülerinnen voraus.

Diese Herausforderung anzugehen und hochwertigen Musik-, Kunst-, Literatur-, Tanz- und Theaterunterricht zu gestalten, ist also alles andere als voraussetzungslos, sondern fordert den Lehrplan und die Vermittlung betreffende Konzepte heraus.

Kulturelle Bildung als schulformübergreifende Aufgabe

Wenn wir Kulturelle Bildung als öffentliches Gut verstehen, heißt das: Die Schulung der Wahrnehmung in den Künsten und der ästhetischen Praxen ist ein schulform- wie auch schulträgerübergreifendes Bildungsziel. Sie muss flächendeckend und qualitativ hochwertig erfolgen. Solange Kinder und Jugendliche keine Beziehung und kritische Haltung zu den Codes aufbauen können, die das Kulturverständnis unserer Gesellschaft prägen und von einem kleinen, aber bestimmenden Teil der Gesellschaft als „Kultur“ anerkannt werden, solange Lehrkräften und in den Unterricht einbezogenen Vermittlern und Vermittlerinnen kulturelle Codes aus den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen unbekannt sind, befinden wir uns in einer unbefriedigenden Situation. Dieses Spannungsverhältnis muss wechselseitig und nicht zugunsten fixierter Kulturbegriffe aufgelöst werden. Dazu gehört auch eine Berücksichtigung digitaler Kulturtechniken und von durch den digitalen Wandel getriebenen ästhetischen Ausdrucksformen, die den Alltag der meisten Kinder und Jugendlichen mitbestimmen.

Dies ist ein weiterer Grund, den Kulturort Schule in kommunale Bildungslandschaften einzubetten und mithilfe von lokalen kulturellen Bildungspartnern jedem Kind im Rahmen seiner Schulzeit den Zugang zur und die Gestaltung der kulturellen Gegenwart zu ermöglichen. Darüber hinaus ist es höchste Zeit, ein enges Verständnis, das Kulturelle Bildung auf den Musik-, Kunst und literarischen Deutsch- und Fremdsprachenunterricht, Unterricht im Tanz und Darstellenden Spiel begrenzt, zugunsten eines weiteren Verständnisses kultureller Bildungspraxis als Schulprinzip zu erweitern.

Zum einen geht es darum, die Grundversorgung in den bereits vorhandenen ästhetischen Fächern sicherzustellen und gleichzeitig eine zuverlässige Datenlage diesbezüglich herzustellen. Die Untersuchung der Bertelsmann Stiftung und des Deutschen Musikrates zur musikalischen Bildung an Grundschulen³⁰ war ein erster, wichtiger Schritt in diese Richtung, der auf andere Fächer – und Schulstufen – ausgeweitet werden muss.

Weitere Erkenntnisse liegen auf regionaler Ebene vor: Die statistische Übersicht des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen zeigt, dass der Anteil des durchgeführten Musikunterrichts an allen durchgeführten Unterrichtsstunden in der Sekundarstufe I über die Schulformen hinweg variiert und an Hauptschulen deutlich unter dem Anteil an Gymnasien liegt.³¹ Während der Anteil der durchgeführ-

ten Kunstunterrichtsstunden über die Schulformen hinweg ein ähnliches Niveau aufweist, werden zwischen den Schulformen Disparitäten in Bezug auf den Anteil des mit vs. ohne Lehrbefähigung durchgeführten Fachunterrichts in Kunst deutlich.

Die Erkenntnis bezüglich der Unterversorgung mit Kultureller Bildung an bestimmten Schulformen muss Anlass sein, ästhetische Bildung früher, konsequenter und entschiedener zum festen Bestandteil des formalen Bildungssystems zu machen – und darüber hinaus im frühkindlichen Bereich zu verstärken.

Zum anderen geht es nicht nur um die Bereitstellung und Versorgung mit den etablierten ästhetischen Unterrichtsfächern, sondern auch um eine stärkere Gewichtung des ästhetischen Potenzials, welches im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht, im Sportunterricht, aber auch darüber hinaus in allen Fächern fruchtbar gemacht werden kann. Auch in Mathematik, Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften, Religion und Philosophie spielen ästhetische Phänomene eine zentrale Rolle; und auch hier sind die Vermittlungsqualitäten der Lehrkräfte in hohem Maße gefragt.

Vielfalt ästhetischer Ausprägungen als Spiegel kultureller Lebenswelten

Nicht zuletzt gilt es, die Inhalte Kultureller Bildung in der Schule so auszuwählen, dass sie die Vielfalt ästhetischer Ausprägungen erfahrbar machen, und diese in Beziehung zu (kulturellen) Lebenswelten und Realitäten der Schülerinnen und Schüler setzen – dazu gehört auch eine differenzierte Auseinandersetzung mit den verschiedenen gesellschaftlichen Rollen und Funktionen kultureller Ausdrucksformen einschließlich der im Zuge des digitalen Wandels entstandenen ästhetischen Praxen.

Kulturelle Bildung im Schulunterricht und außerhalb davon darf kein Privileg einzelner Schulen oder Schulformen sein. Schulen sind Teile der kommunalen Bildungslandschaft und Knotenpunkte für die Bereitstellung von Kultureller Bildung als öffentlichem Gut. Kulturelle Bildung darf daher weder quantitativ noch qualitativ vom Standort einer Schule, von deren Einzugsgebiet oder dem Interesse von Schulleitungen und anderen Verantwortlichen abhängen. Stattdessen muss sie zum Bildungsziel jeder allgemeinbildenden Schule werden und als wichtiger Teil des schulischen Qualitätsrahmens Gegenstand der Überprüfung von Schulentwicklung sein.

Siehe Antje Klinge: „Immer der Letzte“ oder was das Körper- und Bewegungsfach Sport noch zu bieten hat, S. 74.

Siehe Benjamin Jörissen: Digitale Kultivierung und Schule – (immer noch) verpasste Chance und (immer noch) versäumte Verantwortung, S. 68.

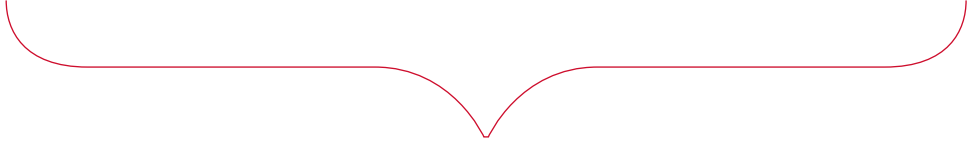
Empfehlung 1

- Die Schule ist ein entscheidender Ort der Kulturellen Bildung als wesentlichem Teil der Allgemeinbildung. Alle Schülerinnen und Schüler müssen im Lauf der Schulzeit intensive produktive und rezeptive Erfahrungen mit allen wesentlichen Künsten machen können. In der Grundschule und in den Sekundarschulen müssen in den Stundentafeln entsprechende Voraussetzungen gesichert werden. In allen Schulen sind die dafür notwendigen personellen, räumlichen, sachlichen und finanziellen Voraussetzungen zu garantieren.
- Der Fachunterricht in Kunst, Musik, Sprache/Literatur, Theater und Tanz kann nicht durch außerschulische oder außerunterrichtliche Aktivitäten ersetzt werden, denn er ist für viele Kinder und Jugendliche der Impuls, eigene kulturelle Interessen und Talente zu entdecken und außerhalb oder nach der Schule weiterzuentwickeln. Daher fordert der Rat für Kulturelle Bildung nachdrücklich
- eine zuverlässige personelle und finanzielle Ausstattung in Schulen, um qualifizierten Kunst- und Musikunterricht zu gewährleisten,
 - den ästhetisch-literarischen Anteil im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht zu erhöhen sowie
 - Theater/Darstellendes Spiel und Tanz über allorts zu gewährleisten und außerunterrichtliche Angebote hinaus auch als Unterrichtsfach in allen Schularten auszubauen.
- Darüber hinaus bietet jedes Schulfach Potenziale für Kulturelle Bildung. Lehrkräfte müssen dazu qualifiziert und ermutigt werden, die ästhetischen Prinzipien Kultureller Bildung fächerübergreifend für den Unterricht und das Schulleben einzusetzen.

Unterrichtsgarantie in den künstlerischen Fächern, Abdeckung der ästhetischen Bereiche im Curriculum und fachübergreifender Einsatz ästhetischer Prinzipien

Statt des Besten das Nächstbeste

- Die Qualität des außerunterrichtlichen kulturellen Ganztagsangebots ist insbesondere von Fähigkeiten und Fertigkeiten des Personals abhängig. Viele Schulen führen ihre kulturellen Angebote jedoch ohne künstlerisch oder kulturpädagogisch ausgewiesenes Personal durch.³²
- Das kulturelle Angebot im Ganztagsbereich ist oft vom Engagement der Kommune³³ und von äußeren Faktoren wie Lage und Größe der Schulen³⁴ abhängig.
- Lokale kulturelle Bildungspartner sind je nach Lage der Schule schwer verfügbar bzw. auf wenige künstlerische Sparten beschränkt.³⁵ Die Auswahl von Kooperationspartnern für die Angebote Kultureller Bildung erfolgt oft unsystematisch bzw. nicht vorrangig nach inhaltlich begründeten Qualitätskriterien.³⁶



Statt des Besten das Nächstbeste: Die Qualität außerunterrichtlicher Angebote Kultureller Bildung in der Schule hängt häufig von äußeren Umständen ab, auf die die Eltern und teilweise auch die Schulen nur begrenzt Einfluss haben. Dies führt dazu, dass in Bezug auf schulische Kulturelle Bildung der Anspruch auf gleichwertige Lebensverhältnisse nicht verwirklicht ist.

Wie können sich Kommunen für gute Kooperationen zwischen Kultur- und Bildungspartnern einsetzen?

Die Organisation von Ganztagsangeboten weist in der Bundesrepublik eine große Bandbreite auf. In Sachsen gibt es bis heute keine expliziten Ganztagschulen, aber 1400 Schulen mit Ganztagsangeboten. Dies ist möglicherweise auch historisch bedingt, da es in den neuen Bundesländern schon immer Möglichkeiten zur Nachmittagsbetreuung gab. Auch liegt die Zuständigkeit für die inhaltliche Gestaltung der Schulen sowie der Ganztagsangebote in unserem Bundesland auf Landesebene und nicht bei den Kommunen. Dennoch denke ich, dass Kommunen viel zur Etablierung stabiler Kooperationen zwischen Kultur- und Bildungseinrichtungen beitragen können: durch die Schaffung von Begegnungsformaten, Information und Vernetzung. Zentral ist meines Erachtens die Sensibilisierung aller Beteiligten für den Wert kultureller Bildungs Kooperationen sowie für Qualitätskriterien Kultureller Bildung. Zudem kann es wichtig sein, Bildungspartnern einen Überblick über die regionalen Angebote der Kulturellen Bildung zu geben und sie bei der Auswahl qualifizierter Partner zu unterstützen. Eine gute Zusammenarbeit der Kulturämter mit dem jeweiligen Landesamt für Schule und Bildung, dem Jugendamt als Träger der kommunalen Bildungseinrichtungen und Quartiersmanagements ist dabei unerlässlich. In Leipzig haben wir zudem ein Förderprogramm für Kooperationen zwischen Kultur- und Bildungspartnern geschaffen, welches durch programmimmanente Netzwerktreffen, eine Prozessbegleitung sowie gesetzte Honoraruntergrenzen wichtige Grundsteine für qualitativ hochwertige Partnerschaften legt.

Skadi Jennicke

Kulturbürgermeisterin der Stadt Leipzig

Wie gelingen Bildungspartnerschaften in der Stadt und auf dem Land?

Schulen sind Kulturorte - werden sie ganztägig gedacht, sind sie ganztägige Kulturorte. Selten ist unser Haus still, immer erklingt irgendwo Musik, wird gesungen, getanzt und musiziert. Künstlerische Großprojekte führen regelmäßig zusammen. So vereint das Historienspiel zu Schuljahresbeginn alle 500 Schülerinnen und Schüler zu einem gemeinsamen Schauspiel mit Besucherinnen und Besuchern aus der ganzen Region. Auch das jährliche Schul-Musical und der Wettbewerb SCHULE-TANZT bringen verschiedene Talente zusammen und zu „Rock im Foyer“ spielen an drei Tagen die ca. 23 Bands der Schule.

Die Schule wird überregional sehr geschätzt, das musische Klima geht mit beispielhaftem Bildungserfolg einher. Sie wirkt in die Region, lebt aber auch von einer breiten Vernetzung. Künstlerinnen und Künstler als Honorarkräfte, Eltern im Ehrenamt, der Förderverein als Projektträger, die Gemeindeverwaltung als Partner, zahlreiche Akteure wirken an Schule mit. Lernende profitieren von diesen Bildungspartnerschaften, die Schule wird sehr lebendig erlebt und als ein sicherer Ort des Lernens und der Entwicklung. Man begegnet sich mit Freundlichkeit und Respekt, gemeinsames Ziel ist eine optimale individuelle Entwicklung, für die das musische Schulprofil den Rahmen bildet. Die Schule wird von Kindern der umliegenden Dörfer besucht, die nicht zum Gymnasium gehen. Mehr als die Hälfte davon strebt später dennoch das Abitur an.

Heiko Vogel

Schulleiter der Kurfürst-Moritz-Schule, Oberschule der Gemeinde Moritzburg

Mehr Zeit, mehr Raum, mehr Partner für die Kulturelle Bildung

Gemeinsame Position der Expertinnen und Experten im Rat für Kulturelle Bildung

Schulen sind Kulturorte – nicht nur im regulären Unterricht, sondern auch in freiwilligen Arbeitsgruppen, in Ganztagsangeboten und Kooperationsveranstaltungen mit außerschulischen Kultur- und Bildungsorten. Fast jede zweite Schülerin, jeder zweite Schüler in Deutschland besuchte 2018 eine Ganztagschule in (teil-)gebundener oder offener Form.³⁷ Der bevorstehende Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung in Grundschulen und die hohe bereits vorhandene Nachfrage³⁸ verstärken den bereits bestehenden weitreichenden Transformationsprozess der Schulen zu Orten mit verschiedenen zentralen Funktionen. Zu welcher tragenden Säulen Schulen für das Bildungssystem und die Gesellschaft im Ganzen seit dem bundesweiten Ausbau der Ganztagschulen geworden sind, wurde 2020 durch die jähren Schulschließungen infolge der Corona-Krise deutlich.

Je mehr Zeit Kinder und Jugendliche in Schulen verbringen, desto wichtiger ist es, dass diese Zeit zum einen sinnvoll gefüllt ist und zum anderen Freiräume für Kreativität lässt – und dass der Schulraum sich nicht nur zeitlich, sondern auch räumlich erweitert. Die wachsende Nachfrage nach Ganztagschulen führt daher idealerweise nicht nur dazu, dass Schulen ihre Öffnungszeiten verlängern, sondern auch zu einer Öffnung und tieferen Integration in die Bildungslandschaft hinein. So schafft der Ausbau der Ganztagschule auch neue Orte und Gelegenheitsstrukturen für Kulturelle Bildung: an offenen Ganztagschulen vor allem im freiwilligen Ganztagsangebot, in gebundenen Ganztagschulen durch eine Verflechtung zwischen Curriculum und ergänzenden Angeboten. In beiden Fällen müssen auch offene Freizeitmöglichkeiten für die Kinder und Jugendlichen geboten werden; denn Schulen sind gerade als Ganztagschulen mehr denn je auch Orte des informellen Austauschs zwischen den Peers: Sie sind auch Orte der informellen Jugendkultur.

Integration durch Kooperation: Kulturelle Bildungspartnerschaften

Durch den Ganztagsausbau kann Kulturelle Bildung an Schulen vielfältiger und vielseitiger werden – dies setzt voraus, dass Schulen auch im Ganztagsbereich nicht als bloße Aufenthaltsräume verstanden werden, sondern als Orte, an denen Kultur in verschiedenen Formen zugänglich wird und gestaltet werden kann. Die Kooperation mit kulturellen Bildungspartnern ermöglicht eine breitere und tiefere Integration von Schulen in die sie umgebende regionale Bildungslandschaft. Sie können Beziehun-

Siehe Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss: *Schule als Lernender Netzwerkknotenpunkt*, S. 78.

gen von Schülern und Schülerinnen, Eltern und Lehrkräften mit Kulturschaffenden und Einrichtungen ihrer Umgebung aufbauen und stärken. Kulturelle Bildungspartnerschaften ermöglichen Schulen allgemein und speziell im Ganztags, sich Institutionen, Praktikerinnen und Praktikern der Kulturellen Bildung und damit den kulturellen Lebenswelten der Städte und Gemeinden zu öffnen. Das ist auch ein Gewinn für die Kultureinrichtungen und Kulturschaffenden, weil sie sich so weiter in die kommunale Gesellschaft einbringen und dieses Wissen für ihre eigene künstlerische Produktion und für eigene kulturelle Angebote nutzen können.

Besonders in der Grundschule spielen kulturelle Bildungspartner eine große Rolle. Häufige Partner^{39 40} sind vor allem die mit ihren Angeboten oft auf den Schulbetrieb abgestimmten Musikschulen sowie die – auch im ländlichen Raum in der Regel vorhandenen – Bibliotheken. Jedoch unterscheiden sich die Situationen sehr stark. In der Kooperationspraxis zwischen Schulen und örtlichen Einrichtungen sowie dem Volumen der kulturellen Ganztagsangebote bilden sich daher auch der Entwicklungsstand und die Struktur der kommunalen Bildungslandschaften ab: Die entscheidenden Faktoren hierfür sind Lage⁴¹, Größe^{42 43} und Schulart^{44 45} der Schule einerseits, die kulturelle Infrastruktur der Stadt bzw. der Region andererseits. Schülerinnen und Schüler an Ganztagsgymnasien oder Ganztagsgesamtsschulen in dichten Siedlungsräumen mit entsprechenden Kulturszenen haben gegenwärtig die besten Chancen, im Rahmen ihrer Schullaufbahn an einer reichhaltigen Fülle kultureller Aktivitäten teilnehmen zu können. So läuft Kulturelle Bildung gar Gefahr, angesichts solcher Mechanismen soziale Ungleichheiten zu verstärken, anstatt als öffentliches Gut für alle gleichermaßen zugänglich zu sein.

Wenn man diesen Reproduktionskreislauf durchbrechen will, sind besondere Aufmerksamkeit und besonderes Engagement für Kinder aus Familien mit weniger ausgeprägten Zugängen zu Kultureller Bildung erforderlich. Denn es ist die Schule, die maßgeblich die Entwicklung eines eigenen Kulturinteresses gerade hier zu befördern vermag. Über die Schule erhalten grundsätzlich alle Kinder und Jugendlichen Zugänge zu Kulturangeboten, unabhängig vom kulturellen Engagement der Familie und deren finanziellen Möglichkeiten. Um die kompensatorischen Möglichkeiten der Kulturellen Bildung nutzbar zu machen, sind administrativ, politisch und in der Schulpraxis besondere Anstrengungen nötig. Einer quantitativ hinreichenden und qualitativ hochwertigen Grundversorgung mit Kultureller Bildung in der Schule kommt dabei entscheidende Bedeutung zu.

Entwicklung kultureller Interessen und Zugänge

Extracurriculare Angebote in der Schule können über den Fachunterricht hinaus dazu anregen, kulturelle Interessen auszubilden und weiterzuentwickeln, die Grenzen des Lehrplans zu überschreiten und Raum für ästhe-

Siehe Mustafa Akça: Kulturelle Bildung in Schule und Stadtteil: Über die Notwendigkeit, die eigenen Begrenzungen zu verlassen, S. 76.

tische Erfahrungen zu öffnen. Jenseits der Studentafeln in den künstlerischen Fächern können freiere Lehr- und Lernformate angeboten werden. Dazu gehören klassische Formen wie Chor, Orchester, Band, Theater- und Film-AG oder die Schülerzeitung. Inzwischen hat sich das Angebot im Rahmen des offenen Ganztags deutlich erweitert, da in diesem Zusammenhang in Schulen eine Diversifizierung des Personals stattgefunden hat. So können nun auch freischaffende Künstlerinnen und Kulturpädagogen und -pädagoginnen in den Schulen mitwirken und es kann eine intensivere Zusammenarbeit mit kommunalen Kultureinrichtungen im Sinne der Bildungslandschaften etabliert werden.

Die größeren Freiheiten des non-formalen Bereichs haben jedoch auch eine Kehrseite mit Implikationen für die Qualität Kultureller Bildung in der schulischen Ganztagsbetreuung: Rechte und Pflichten sind hier weniger genau definiert als im Unterricht, inhaltliche oder pädagogische Vorgaben sind im Rahmen von Honorarverträgen nicht vorgesehen. Was in Ganztagsangeboten mit außerschulischen Partnern geschieht, ist also entscheidend an die Qualität des Personals gebunden.

Dort, wo die Kommunen, von den Ländern unterstützt, für die Finanzierung und Gestaltung des Ganztagsangebotes zuständig sind, ist ihnen eine wesentliche Verantwortung zugewachsen: Mit dem politisch und gesellschaftlich gewollten umfassenden Ausbau der Ganztagschulen hat sich ihre Rolle fundamental verändert, denn sie wirken nun auch verantwortlich am inhaltlichen Angebot von Schulen mit. Wenn aber die inhaltliche Entwicklung des (kulturellen) Ganztags hinter der Ausbaugeschwindigkeit im Sinne flächendeckender Betreuung zurückbleibt, bleiben Güte und Beschaffenheit Kultureller Bildung in der Schule und ihrem Ganztagsangebot das Produkt mehr oder weniger zufälliger lokaler Faktoren.⁴⁶ Hier liegt also eine wesentliche Entwicklungsaufgabe in quantitativer und qualitativer Hinsicht.

Im Sinne der kulturellen Teilhabechancen ist es erforderlich, bei Würdigung der Besonderheit der extracurricularen kulturellen Angebote Kriterien zu definieren, die gute Angebote Kultureller Bildung im non-formalen Bereich der Schulen kennzeichnen. In der Realität vieler Schulen sind die Angebote außerschulischer Partner jedoch inhaltlich unreguliert. Rahmenvereinbarungen zwischen Ländern und Landesvereinigungen der kulturellen Kinder- und Jugendbildung enthalten etwa Qualitätsmerkmale, aber deren Erfüllung ist weitgehend interpretationsoffen und lässt sich zudem – aufgrund der getrennten Zuständigkeit zwischen den administrativen Ebenen und aus Gründen fehlender Weisungsbefugnis – im Ganztagsbereich, der häufig der kommunalen Verantwortung unterliegt, nicht einfach umsetzen. Ein übergeordneter Rahmen zur Sicherung der Qualität von Angeboten Kultureller Bildung in Schulen ist daher dringend geboten.

Bildungsqualität in den Ganztag – Qualitätssicherung für Kulturelle Bildung an Schulen

Ein solches Qualitätssicherungssystem für gute Kulturelle Bildung an Schulen bezieht ausdrücklich die Möglichkeiten digitaler Angebote Kultureller Bildung ein: Die Aufweichung der Grenzen zwischen Schule und anderen Lebenswelten wurde für viele im Zuge der Corona-Krise auf unerwartete, oft schmerzhaft Weise Realität. Denn die Verlagerung vom gewohnten Lernort in den häuslichen Fernunterricht (mit den Eltern als Hilfslehrkräften) hat neue Entgrenzungserfahrungen, aber auch Defizite gerade in den digital gestützten Lern- und Kommunikationsmöglichkeiten in den Mittelpunkt des Bewusstseins gestellt – und gezeigt, welche Kompetenzen jetzt und in Zukunft wichtig werden. Gerade für den ländlichen Raum, für strukturschwache Orte mit einer weniger stark ausgeprägten Kulturszene kann die Entgrenzung über virtuelle Angebote eine Chance sein, vielfältige Kulturangebote außerhalb der unmittelbaren Umgebung kennenzulernen und einzubeziehen.

Kulturelle Bildungspartner von Schulen müssen also endlich als das betrachtet werden, was sie bereits sind: integrale Bestandteile von Schule als Teil der kommunalen Bildungslandschaft. Diese Erkenntnis muss in einen übergeordneten Rahmen zur Sicherung der Qualität von Angeboten Kultureller Bildung in Schulen und besonders im Ganztag überführt werden, der dann auch durchgesetzt und kontrolliert werden muss.

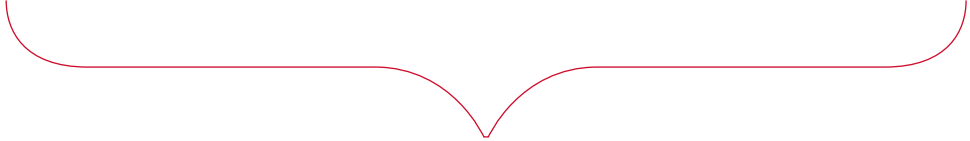
Empfehlung 2

- Die Ganztagschule in ihren verschiedenen Formen eröffnet vielfältige Potenziale für die Integration non-formaler Kultureller Bildung. Der extracurriculare Bereich kann ein noch stärker an eigenen kulturellen und künstlerischen Interessen ausgerichtetes Lernen bieten als der Fachunterricht. In der Ganztagschule können auch Fachkräfte aus dem Kunst- und Kulturbetrieb verantwortlich mitwirken, die zusätzliche kreative Impulse und kulturelles Wissen in den curricularen und extracurricularen Schulbetrieb bringen. Bisher bleibt die Gestaltung des (offenen) Ganztags oft hinter den Ansprüchen eines fachlich und pädagogisch hochwertigen kulturellen Bildungsangebots zurück, wie Befunde des Rates für Kulturelle Bildung zeigen. Erforderlich ist eine grundsätzliche Klärung der rechtlichen und strukturellen Rahmenbedingungen im Hinblick auf die Zusammenarbeit zwischen Ländern und Kommunen und auf die Gestaltungsspielräume der einzelnen Schulen.
- Daher fordern wir eine rechtliche und inhaltliche Aufwertung des schulischen Ganztags – weg von der vorrangigen Idee der Betreuung, hin zu einem anregenden Kultur- und Bildungsort. Dazu sind ein Qualitätsrahmen und Mindeststandards hinsichtlich der personellen, finanziellen, räumlichen und sachlichen Ausstattung zu entwickeln.
- Es muss überall möglich sein, in der einzelnen Schule mit den Fachkräften inhaltliche Absprachen und Qualitätsstandards für den Ganztag zu vereinbaren und verbindliche Bildungspartnerschaften mit Kultureinrichtungen in der Kommune oder Region einzugehen. Jede Schule muss kulturelle Bildungspartnerschaften eingehen und diese für alle Schülerinnen und Schüler zugänglich gestalten.
- Um hochwertige extracurriculare Angebote Kultureller Bildung und Partnerschaften vorzuhalten, empfehlen wir zur verbindlichen Sicherung der notwendigen finanziellen Grundlagen ein über die Unterrichtsversorgung hinausgehendes, von Ländern und Kommunen getragenes Kulturbudget für Schulen.

Rechtliche und inhaltliche Aufwertung des schulischen kulturellen Angebots in Bildungspartnerschaften und im Ganztag

Vielfalt oder Flickenteppich?

- Nach Ländern und nach Schularten unterschiedliche Ausbildungsstandards für angehende Lehrerinnen und Lehrer im Bereich der ästhetischen Fächer⁴⁷ führen zu einer Schieflage in der schulischen kulturellen Grundversorgung.
- Mangelnde Transparenz und fehlende Vergleichbarkeit⁴⁸ von Qualifikationen, aber auch unzureichende Kenntnisse über Zertifizierungen sind für eine an inhaltlicher Qualität orientierte Personalauswahl⁴⁹ für außerunterrichtliche Kulturelle Bildung hinderlich.
- Die Potenziale Kultureller Bildung werden in der allgemeinen Lehreraus-, fort- und -weiterbildung noch wenig genutzt.⁵⁰



Vielfalt oder Flickenteppich? Die Kulturelle Bildung an Schulen wird von Personal verschiedener Ausbildungshintergründe und Kompetenzniveaus angeboten. Dabei sind die Qualifikationen sowohl bei den Lehrern und Lehrerinnen als auch bei dem außerunterrichtlich tätigen Personal in hohem Maße heterogen und teilweise intransparent.

Kompetenz auf vielen Wegen – welche Ausbildung braucht es für Kulturelle Bildung in Schulen?

So vielfältig die Kulturelle Bildung ist, so mehrdimensional muss auch die Antwort auf die Frage sein. So braucht es im Rahmen des grundständigen Studiums ein erweitertes Angebot entsprechend der Vielfalt von Handlungsfeldern, wie etwa Theater, Tanz, ästhetischer Umgang mit Medien und mehr.

Weiterhin ist eine Verankerung ästhetischer Handlungsfelder im erziehungswissenschaftlichen Bereich des Studiums notwendig: Nur so kommen Studierende jenseits ihrer eigenen Fachlichkeit mit ästhetischem Lernen in Berührung und prägen als Kolleg*innen in der Schule eine Kultur der Wertschätzung, Ermöglichung und Verstetigung Kultureller Bildung.

Um Lehrkompetenzen in der Kulturellen Bildung fachübergreifend aufzuwerten, braucht es zertifizierte extracurriculare Angebote für grundständig Studierende als interdisziplinäre Kompetenzerweiterung, wie beispielsweise Theater als Teil gruppendynamischen Handelns.

Nicht zuletzt sind Schnittstellenkompetenzen im Rahmen von wissenschaftlicher Weiterbildung erforderlich, um als koordinierende*r Lehrer*in die Logiken und Anliegen des außerschulischen Felds und als Vermittler*in oder Künstler*in die institutionelle Struktur von Schule in all ihren Abhängigkeiten zu verstehen. Dann kann Kulturelle Bildung im interprofessionellen Miteinander synergetisch und institutionell wirksam werden.

Christian Kammler

Leiter Arbeitsstelle Kulturelle Bildung an Schulen,
Philipps-Universität Marburg

Plan B oder große Liebe – welche Anreize braucht es für Kulturelle Bildung als Beruf?

Natürlich träumen künstlerisch aktive Jugendliche davon, berühmt zu werden und von ihrer Kunst zu leben. Voraussetzung für die Vermittlung von Kultureller Bildung ist die eigene künstlerische Erfahrung. Allerdings könnten künstlerisch aktive junge Menschen viel früher ermutigt werden, kulturelle Vermittlung als Berufsfeld kennenzulernen. Ein Modell dafür ist die Ausbildung von Mentor*innen, die an vielen Landesmusikakademien angeboten wird. Schüler*innen zwischen 15 und 18 Jahren werden geschult, eigenständig miteinander zu musizieren und Chöre, Bands oder Orchesterproben zu leiten. Die Erfahrung künstlerischer Selbstwirksamkeit ist groß, nicht selten interessieren sich diese jungen Peers dann auch für ein (musik-)pädagogisches Studium. Mentor*innen-Schulungen sollte es für viele kulturelle Sparten geben!

Szenenwechsel: Was ist mit den Jugendlichen, die nicht kraft ihres Elternhauses früh mit künstlerischer Anleitung und Kultureller Bildung in Berührung kommen? Oder die aufgrund ihres familiären (Zuwanderungs-)Hintergrundes keine Kenntnis über Ausbildungen und Berufsfelder im Bereich kultureller Vermittlung haben, obwohl sie hervorragend Instrumente spielen, singen oder tanzen? Würden sie bei einer Berufsberatung adäquat über kulturelle Bildungsberufe informiert? Wie sieht es hier mit dem Kenntnisstand der Arbeitsagenturen aus? Teilhabe beginnt auch dort, wo Jugendliche mit Interesse an kulturellen Berufsfeldern so beraten werden, dass sie realistische Wege dorthin finden können. Berufsberatung muss über Berufe kultureller Vermittlung in ihrer ganzen Breite informieren!

Antje Valentin

Direktorin der Landesmusikakademie NRW e. V.

Keine Qualität in der Kulturellen Bildung ohne Qualifikation

Gemeinsame Position der Expertinnen und Experten im Rat für Kulturelle Bildung

Siehe Diemut Schilling:
Das Märchen vom wunderbaren Kunstlehrer, S. 70.

Die Qualität kultureller Bildungsangebote steht und fällt mit den Personen, die sie durchführen. Dies stellt hohe Herausforderungen an alle Lehrer und Lehrerinnen in den ästhetischen und anderen Fächern sowie an die außerschulischen Fachkräfte für die Kulturelle Bildung. Wie gut sie gelingt, hängt ab vom fachlichen Hintergrund, von der Kenntnis der Vielfalt und Bandbreite kultureller und ästhetischer Ausdrucksformen und von der Fähigkeit, ästhetische und reflexive Erfahrungsräume zu öffnen. Wenn wir über Kulturelle Bildung im schulischen Curriculum sprechen, ist einerseits oft die Rede von „weichen“ Fächern, was vieles zwischen „wenig anspruchsvoll“ und „verzichtbar“ bedeuten kann. Andererseits sind die Hürden für die Qualifikation zum Kunstlehrer oder zur Musiklehrerin in einigen Bundesländern so hoch, dass sie wenig positive Anreize zur Studienwahl setzen und den Mangel an qualifiziertem Unterricht in den ästhetischen Fächern indirekt mitbegründen.

Wie professionell außerunterrichtliche kulturelle Bildungsangebote im schulischen Ganztags gestaltet werden, ist oft von Präferenzen der Schulleitung oder auch der Steuerung durch die jeweilige Kommune abhängig. Qualifikationsnachweise im Bereich der Kulturellen Bildung sind immer noch selten und darüber hinaus vielen Entscheiderinnen und Entscheidern nicht bekannt, sodass das Potenzial qualifizierter Akteure und Akteurinnen im Bereich der Kulturellen Bildung im Ganztagsangebot nicht ausgeschöpft wird.

Im personellen Bereich lässt sich in der Kulturellen Bildung oft eine Schiefelage zwischen den Schulformen beobachten: Während Schulen mit kulturellem Schwerpunkt sich – gestützt von engagierten Schulleitungen und Eltern – um gut ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer und außerschulische Fachkräfte bemühen, herrscht an vielen Schulen ein Mangel an Kunst- und/oder Musiklehrerinnen und -lehrern und an einem Bewusstsein für inhaltliche Qualitätskriterien schulischer Kultureller Bildung.

Kulturelle Bildung – ein fächerübergreifendes (Aus-)Bildungsziel

Darüber hinaus sind umfassendes kulturelles Wissen und ein breites Repertoire an ästhetischen Praxen für jede angehende Lehrerin, für jeden angehenden Lehrer unabdingbar, um gute Kulturelle Bildung schulformübergreifend zu ermöglichen. Denn am Kulturort Schule ist jede Lehrerin, jeder Lehrer mit der Vermittlung von Kultur und ästhetischer Praxis

betrachtet – auch wenn das häufig unbewusst geschieht. Wahrnehmung, Ausdruck, Darstellung und Gestaltung sind Grundelemente aller Vermittlungstätigkeiten. Unterrichten ist eine performative Tätigkeit und Kunst. Daher muss Kulturelle Bildung Teil jeder Lehrerbildung sein. Im Zuge der Corona-Krise erscheint das Berufsbild von Lehrern und Lehrerinnen in einem neuen Licht: Das „Homeschooling“ hat vielen erst bewusst gemacht, in welchem Maße sehr gute, nachhaltige Vermittlung – auch und vor allem unter Umständen wie dem Online-Unterricht – von der Lehrperson, ihren Vermittlungs- und performativen Kompetenzen abhängt.

Ausbildungslücken schließen: Ein Update für die kulturelle Lehrerbildung

Deutlich wurde aber auch, wo stellenweise noch Lücken in der Lehrerausbildung und -fortbildung in Bezug auf den digitalen Wandel vorhanden sind und der DigitalPakt Schule in seiner bisherigen Ausrichtung zu kurz greift. Kulturelle Bildung wird in Krisenzeiten nicht nur für Schüler und Schülerinnen bedeutsam, weil sich Räume für Wahrnehmungs- und Reflexionsprozesse öffnen, sondern auch für die Lehrkräfte selbst und ihre Befähigung, Inhalte und Gegenstände zu gestalten und zu vermitteln. Besonders wichtig ist eine kulturelle Grundausbildung für Lehrkräfte im Primarbereich, an denen qua Klassenlehrerprinzip der fachfremde Unterricht in den ästhetischen Fächern oft die Regel ist. Das bisherige Gefälle im Stellenwert Kultureller Bildung über Schulformen und -profile hinweg sorgt dafür, dass insbesondere Schülerinnen und Schüler, die einen mittleren oder einfachen Bildungsabschluss anstreben, in ihrer künstlerisch-ästhetischen Entwicklung schlechter gestellt werden. Hier ist eine quantitative und qualitative Neuausrichtung des Aus-, Fort- und Weiterbildungssystems für die schulische Kulturelle Bildung unabdingbar, die auch die Diversität der kulturellen Erfahrungen, Präferenzen und Vorannahmen bei Lehrkräften, Vermittlern und Vermittlerinnen sowie Schülern und Schülerinnen berücksichtigt.

Diese erfordert neben einem höheren Stellenwert Kultureller Bildung in der Lehrerbildung und stärkeren Anreizen und Möglichkeiten für eine Studienwahl im Bereich der ästhetischen Fächer eine ganzheitliche Betrachtung der betreffenden Professionen sowie eine kritische Betrachtung des beruflichen Selbstverständnisses im Schulzusammenhang.

Der Einsatz multiprofessioneller Teams gewinnt an Schulen immer mehr an Bedeutung und sollte auch in der schulischen Kulturellen Bildung eine größere Rolle spielen. Dies setzt auch voraus, dass die bestehenden Qualifikationsnachweise im Bereich der Kulturellen Bildung gegenüber Schulleitungen transparenter und bekannter werden. Dies gilt nicht nur im Blick auf notwendige Besetzungen vakanter Lehrerstellen durch Seiten- und Quereinsteiger für den Unterricht in den ästhetischen Fächern Musik und Kunst. Es gilt auch für die dringend gebotene qualitative Aufwertung des kulturellen Ganztags: Die zahlreichen Studiengänge der Kulturvermittlung,

die Einrichtungen der Fort- und Weiterbildung für die Kulturelle Bildung sorgen für eine Vielzahl potenzieller Fachkräfte, die sowohl im Unterricht als auch für den kulturellen Ganztags eingesetzt werden könnten. Jedoch findet eine systematische Nutzung dieses Potenzials bisher vor allem im Rahmen von Modellprojekten statt, die auch oft – anstelle des Hochschulbetriebs – die Vermittlerinnen und Vermittler mit dem Arbeitsfeld Schule vertraut machen. Schulleitungen und schulische Ganztagsbeauftragte, dafür sprechen die Befunde des Rates für Kulturelle Bildung im Rahmen seiner Schulleitungsbefragung⁵¹, sind oft nicht ausreichend über Unterstützungsmöglichkeiten informiert, die dabei helfen können, qualifiziertes Personal für kulturelle Ganztagsangebote zu gewinnen.

Vermittler und Verstärker Kultureller Bildung: Die Rolle außerschulischer Lehrkräfte aufwerten

Dabei sind es gerade die außerschulischen Akteure und Akteurinnen Kultureller Bildung, die im Zusammenspiel mit fachlich qualifizierten und engagierten Lehrkräften den Kulturort Schule als Teil der kommunalen Bildungslandschaften verankern könnten. Sie sind oft eng mit städtischen und regionalen Kultureinrichtungen verbunden und verfügen über kulturelle Netzwerke und Verfahrensweisen, die ästhetische Erfahrungsräume für Schüler und Schülerinnen öffnen und kulturelle Teilhabe nachhaltig fördern können. Es liegt an der Bildungspolitik und -verwaltung, den Verantwortlichen an Schulen hier mehr Freiraum für die inhaltliche Gestaltung des (kulturellen) Ganztags zu geben, der eine konzeptionelle Verknüpfung des Kulturorts Schule auf curricularer und extracurricularer Ebene ermöglicht.

Hier fehlen professionelle Koordinations- und Moderationsstellen für den regelmäßigen Austausch zwischen den beteiligten Partnern. Eine gelingende Kooperation zwischen Lehrkräften und außerschulischen Partnern ist ein zentraler Garant für die Funktionsfähigkeit von Bildungslandschaften⁵² und damit zugleich eine der größten Herausforderungen, die finanziell und personell unterstützt werden muss.

Darüber hinaus sollten bereits in der Ausbildung durch die künstlerischen Hochschulen und Universitäten Grundlagen für eine spätere Tätigkeit in der außerunterrichtlichen Kulturellen Bildung in der Schule geschaffen werden. Dies würde auch den sich schon seit einigen Jahren stark ausweitenden Einsatz⁵³ von Quer- und Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern im schulischen Kontext erleichtern.

Gute Kulturelle Bildung an Schulen braucht personelle Kompetenzen auf ästhetischer und pädagogischer Ebene: hinreichend ausgebildete Lehrkräfte in den ästhetischen Fächern, nach inhaltlichen Qualitätskriterien ausgewählte außerunterrichtliche Fachkräfte zur Mitgestaltung des Unterrichts und Ganztags sowie ein grundlegendes Verständnis der Potenziale und Methoden Kultureller Bildung bei allen Lehrenden.

Empfehlung 3

- Kulturelle Interessen und die (Weiter-)Entwicklung künstlerischer und kreativer Talente entstehen oft durch Vorbilder und Bezugspersonen. Somit tragen die Lehrkräfte für die ästhetischen Fächer und Bereiche eine besondere Verantwortung innerhalb ihres Bildungsauftrags – sie können entscheidend zur kulturellen Bildungsbiografie von Kindern und Jugendlichen beitragen. Künstlerische Impulse, die durch externe Fachkräfte in die Schule eingebracht werden, können darüber hinaus wichtige kreative Freiräume eröffnen.
- Der Anspruch an (zukünftige) Lehrkräfte und andere Professionen der kulturellen Bildung in Schulen bringt pädagogische und künstlerisch-ästhetische Herausforderungen mit sich, die sich im Aus-, Fort- und Weiterbildungssystem entsprechend niederschlagen müssen. Es gilt daher zum einen, Lehramtsstudiengänge für die ästhetischen Fächer so zu gestalten, dass sie auf die Vermittlung der Vielfalt und Bandbreite des jeweiligen Faches vorbereiten, und zum anderen, von Anfang an die richtigen Anreize zu setzen, um ästhetisch und pädagogisch sensible Talente für den Schuldienst zu gewinnen.
- Darüber hinaus muss kulturelle Bildung zum Bestandteil jedes Lehramtsstudienganges werden. Wahrnehmung, Ausdruck, Darstellung und Gestaltung bilden in allen pädagogischen Berufen wesentliche professionelle Grundlagen. Sie müssen expliziter, verbindlicher Gegenstand des Studiums und der beruflichen Fortbildung werden.
- Für Künstlerinnen und Künstler sowie Kulturvermittler und -vermittlerinnen ist es erforderlich, dass es auf Seiten der Schulen und Schulleitungen eine größere Kenntnis, Transparenz und Anerkennung von Zertifikaten gibt, mit denen die Fachkräfte ihre pädagogische und didaktische Eignung nachweisen können.

Angemessene Qualifizierung für Lehrkräfte und andere Professionen der schulischen Kulturellen Bildung

DREI EMPFEHLUNGEN

Unterrichtsgarantie in den künstlerischen Fächern, Abdeckung der ästhetischen Bereiche im Curriculum und fachübergreifender Einsatz ästhetischer Prinzipien

Rechtliche und inhaltliche Aufwertung des schulischen kulturellen Angebots in Bildungspartnerschaften und im Ganzttag

Angemessene Qualifizierung für Lehrkräfte und andere Professionen der schulischen Kulturellen Bildung



**Jede Schule ist ein
Kulturort.**

Der Rat für Kulturelle Bildung

- ... setzt sich dafür ein, dass Kulturelle Bildung als öffentliches Gut allgemein vorgehalten wird und kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht.
- ... ist ein unabhängiges Beratungsgremium, das sich – gefördert von einem Verbund aus sieben Stiftungen – seit 2012 mit der Lage und der Qualität Kultureller Bildung in Deutschland befasst. Der Gegenstand erfordert eine sowohl wissenschaftliche als auch künstlerische Perspektive. Die elf Expertinnen und Experten bilden zentrale Bereiche ab, die Kulturelle Bildung und ihre Gestaltung betreffen: Bildungspraxis, Wissenschaft und Künste.
- ... steht für eine Kulturelle Bildung, die ihre Inhalte im Kern aus künstlerischen Gegenständen und Praxen bezieht, Teil der Persönlichkeits- und Allgemeinbildung ist und kulturelle Teilhabe in Form von Aneignung und Gestaltung der Welt ermöglicht.
- ... arbeitet interdisziplinär, wissenschaftlich, künstlerisch, paritätisch und handlungsorientiert. Bezugspunkte sind die Künste als besonderer Möglichkeitsraum, um das Verhältnis von Mensch und Welt in Wahrnehmung und Gestaltung zu erfahren. Der Rat arbeitet unabhängig von politischen und sonstigen Interessengruppen. Seine gebündelte fachliche und interdisziplinäre Expertise gibt konkrete, auf künstlerische und wissenschaftliche Erfahrung gestützte Empfehlungen an die politischen Entscheider und Entscheiderinnen. Grundlagen dafür sind eigene Erkenntnisse, Expertisen anderer sowie der Austausch mit dem Feld der Kulturellen Bildung.
- ... richtet sich vorrangig an Entscheiderinnen und Entscheider aus Politik und Verwaltung in den Ressorts Bildung, Jugend und Kultur sowie an Akteure der Zivilgesellschaft, die Ressourcen für Kulturelle Bildung bereitstellen.

TEIL II: **GEDANKENSTRICHE**

RATSMITGLIEDER ZUM KULTURORT SCHULE

Mitglieder des Expertenrates stellen auf den folgenden Seiten ihre eigene Sichtweise auf die Schule als Kulturort dar und vertiefen die Themen der Schlaglichter – vom Curriculum über Bildungspartner bis zu Bedingungen der Lehre und Vermittlung.

JOHANNES BILSTEIN QUALITÄTEN KULTURELLER BILDUNG – ODER DAS LEBENSLANGE UNTERNEHMEN, DER WELT UND DEM LEBEN GESTALT ZU VERLEIHEN	64
THOMAS KRÜGER DIVERSITY MATTERS: WARUM WIR ÄSTHETISCHE PRAXIS IN DER SCHULE (ERST RECHT) BRAUCHEN	66
BENJAMIN JÖRISSSEN DIGITALE KULTIVIERUNG UND SCHULE – (IMMER NOCH) VERPASSTE CHANCE UND (IMMER NOCH) VERSÄUMTE VERANTWORTUNG	68
DIEMUT SCHILLING DAS MÄRCHEN VOM WUNDERBAREN KUNSTLEHRER	70
ECKART LIEBAU THEATER MUSS SEIN – AUCH IN DER SCHULE	72
ANTJE KLINGE „IMMER DER LETZTE“ ODER WAS DAS KÖRPER- UND BEWEGUNGSFACH SPORT NOCH ZU BIETEN HAT	74
MUSTAFA AKÇA KULTURELLE BILDUNG IN SCHULE UND STADTTEIL: ÜBER DIE NOTWENDIGKEIT, DIE EIGENEN BEGRENZUNGEN ZU VERLASSEN	76
VANESSA-ISABELLE REINWAND-WEISS SCHULE ALS LERNENDER NETZWERKKNOTENPUNKT	78

Qualitäten Kultureller Bildung – oder das lebenslange Unternehmen, der Welt und dem Leben Gestalt zu verleihen

Im Bereich der schulischen Kulturellen Bildung können professionelle Standards nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden – auch, weil man die allgemeinen Kriterien für guten Unterricht nur bedingt auf ästhetische Bildung übertragen kann.

Allerdings gibt es einen eigenen Referenzrahmen für „gelungene“ oder doch wenigstens „gelingende“ Kulturelle Bildung, der innerhalb wie außerhalb schulischer Kontexte gilt, und diesen Referenzrahmen liefern die Künste. Aus deren immanenter Logik lässt sich ein offener Qualitäts-Katalog entwerfen.

1. Leiblichkeit: Der Begriff „Ästhetik“ geht auf das griechische „Aisthesis“, Wahrnehmung, zurück. Es geht um das Sehen, Hören, Riechen, Fühlen, Schmecken. Kulturelle Bildung beginnt mit den Händen, den Augen, den Ohren, der Nase, und sie darf diesen Bezug niemals verlieren oder verleugnen – auch nicht in Zeiten zunehmender Digitalisierung.

2. Kontingenz: Kunst kann – im Prinzip – alles. Sie steht dafür, dass jederzeit alles möglich ist, sie steht für die unser Leben ausmachende Kontingenz. Wenn die Kunst das will, kann ein Baum blau sein, kann ein Mensch vier Beine haben, können Elefanten fliegen. In den Künsten entstehen Vorstellungswelten, die keiner Beschränkung unterliegen, die alle Einschränkungen durch Material, Konventionen oder Erwartungen überwinden. Kunst beruht auf Freiheit und ermöglicht diese.

3. Wahl/Entscheidung: Unser Kulturbegriff geht zurück auf Ciceros Gärtner-Gleichnis: Die Pflege der Seele, die cultura animi, ist vergleichbar dem Handeln des Gärtners. Der muss die jungen Pflanzen begießen und stützen, er muss aber auch wählen, entscheiden und selektieren und damit bestimmen, was besonders gedeihen soll. Unserem Kulturbegriff wohnt so von Anfang an die Imagination des Entscheidens, der Wahl und des Ausschlusses inne. Selbst auf der Grundlage eines weiten Kulturbegriffes geht es immer auch um Prozesse des Ausschlusses und Verwerfens, die der Entstehung vorangehen.

Die Qualität Kultureller Bildung definiert sich auch darüber, ob sie diese Wahl- und Entscheidungsprozesse befördert und eintrainiert.

4. Prozess-Sensibilität: In der Kunst geraten auch die Schöpfungsprozesse selbst in den Blick. Seit dem 19. Jahrhundert rückt diese Aufmerksamkeit weiter in den Vordergrund, bis hin zu Konzeptionen vom „work in progress“. Bei der Kunst geht es oft ums Werden statt ums Sein.

Gegen die Fixierung auf das Produkt übt Kulturelle Bildung Sensibilität für Prozesse ein, bietet ein Trainingsfeld für Aufmerksamkeiten auf das Werden: auf das Werden des Kluges, den Prozess des Malens, die Entwicklungswege einer Plastik, die Entstehungsgeschichte einer Aufführung.

5. Übersumation (Ganzheit): Zu den Besonderheiten eines Kunstwerkes gehört, dass alles in ihm dazugehört. Kunstwerke stehen für eine Erfahrung der Ganzheit und Übersumation: Sie sind mehr als die Summe ihrer Teile. Kulturelle Bildung kann so ein Übungsfeld bereitstellen, auf dem sich die Sensibilitäten für Ganzheiten und Atmosphären herausbilden.

6. Begeisterung: Es geht bei Kunst nicht nur um Ausdruck, sondern auch um die Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf Anderes einzulassen als die direkten eigenen Bedürfnisse – eben um Begeisterung.

Eine Kulturelle Bildung, die sich an den Künsten orientiert, erweist ihre Qualität auch daran, dass sie motivational gestützte Wertschätzung und Enthusiasmus vermittelt.

7. Selbst-Gestaltung (Bildung): Ein Kunstwerk wird gemacht, es ist Ergebnis von gestaltendem und formendem Zugriff, nur als Gemachtes kann man es wirklich verstehen. Und auch der traditionelle Begriff von Bildung hatte von Beginn an immer einen deutlichen Akzent auf Selbstgestaltung. Denn wir Menschen sind in der Lage und dazu verdammt, uns ständig selber zuzuschauen, in Distanz zu uns zu treten und uns selbst unsere Gestalt zu geben.

So handelt Kulturelle Bildung vom Machen und Gestalten und bietet Übungsfelder an für das lebenslange Unternehmen, der Welt, dem Leben, sich selbst Form und Gestalt zu verleihen.

8. Freude: Seit Horaz' Zeiten soll die Kunst „nützen und erfreuen“, „prodesse et delectare“, und diese Freude wird nicht als reines Amüsement verstanden, sondern als sinnstiftendes Glücks-Empfinden: über das gelungene Bild, den schönen Ton, die rechte Tanzbewegung, die richtig gespielte Szene.

Und das ist denn auch tatsächlich eine zentrale Qualität gelingender Kultureller Bildung: dass sie Sinn und Freude vermittelt, dass wir uns nicht nur mit dem unmittelbar Nützlichen, sondern auch mit dem beschäftigten, was uns – jenseits allen Nutzens – beglückt.

Diese wichtigen Qualitätsmerkmale, die sich aus dem Diskurs über die Künste ergeben, bieten auch für die Gestaltung des Kulturraums Schule zentrale und fruchtbare Kriterien: Sie sorgen für das Gelingen des Unternehmens Kulturelle Bildung.

Diversity matters: Warum wir ästhetische Praxis in der Schule (erst recht) brauchen

Nahezu weltweit zieht sich eine Konfliktlinie durch die Gesellschaften: zwischen denjenigen, die Vielfalt leben und sie fruchtbar für eine demokratische Zukunft halten, und denjenigen, die sie um jeden Preis ablehnen.

Sprechen wir über Diversity, dann geht es nicht nur um ethnische oder nationale Herkunft, Geschlechtszugehörigkeit, Klasse, Alter, Behinderung, sexuelle Orientierung, um Religionsangehörigkeit, Weltanschauung und Identitäten. Wir sprechen auch über Vielfalt im Sinne von Komplexität und Schwierigkeit, im Sinne von Unvertrautem, nicht Naheliegenderem, nicht Mainstreamigem, Mehrdeutigem, Rätselhaftem und Unvereinbarem. Auf der Ebene des Faktischen ist Vielfalt längst Realität. Auf der Ebene der politischen Debatte finden sich dagegen Akteurinnen und Akteure, die eine von Gleichförmigkeit, Eindeutigkeit und kultureller Homogenität geprägte soziale Realität für wünschenswert halten.

Das Modell der westlichen Demokratie ist in eine Krise geraten. Manche sehen in der Eindämmung von Komplexität und Vielfalt offenbar vielversprechende Perspektiven. Ein politisches Programm, das vielfältigen Bedürfnissen Rechnung trägt, Lust an der Unterschiedlichkeit, Freude an der Gestaltung von Gesellschaft und Vertrauen in die Zukunft vermittelt, findet aktuell keine ungeteilte Zustimmung. Daher werden Bildungsansätze entwickelt, die individuelles Singularitätsstreben mit den Notwendigkeiten sozialen Miteinanders versöhnen.

Der Kulturellen Bildung werden in diesem Kontext erhebliche Potenziale zugesprochen. Inwiefern wird sie diesen Ansprüchen gerecht? Sind kulturelle auch politische Bildungsansätze? Wo gibt es Korrespondenzen zwischen Unterricht in den ästhetischen Fächern und Bereichen auf der einen, politischer Bildung auf der anderen Seite? Im Hinblick auf diese Fragen bietet sich ein Demokratiebegriff an, der von breiten Teilen der Bevölkerung geteilt wird: als Gesellschaftsform, die die freiheitliche Selbstbestimmung ihrer Mitglieder und die Gestaltbarkeit der *res publica* voraussetzt.

Die Künste und ästhetischen Praktiken auf der einen, Politik auf der anderen Seite organisieren je eigene Zugänge zu Welt, die sich aber dort berühren, wo sie als sinnlich-ästhetische Erfahrungen konstitutiv für die Entwicklung von Subjektivität werden, indem sie Sinn generieren und dabei helfen, sich sowohl in der Welt zu orientieren als auch, die eigene Position in der Welt zu reflektieren. In der politischen Bildung werden persönlichkeitsbildende Konzepte verfolgt, die Argumentationsfähigkeit stärken, Kritikfähigkeit schulen und die Mitgestaltung öffentlicher Angelegenheiten einüben. Ambiguitätstoleranz und die Fähigkeit zum Perspek-

tivwechsel werden als Bildungsziele avisiert, um mit Verschiedenheit, mit offenen Situationen, schwer durchschaubaren Problemlagen und Unvereinbarkeiten umzugehen. Bildung versteht sich in diesem Zusammenhang nicht nur als Aneignung von, sondern insbesondere als Fähigkeit zur Transformation sozialer Realität.

Noch nicht verbreitet ist die Idee, dass politische Orientierungen auf subjektiv-sinnlichen Erfahrungen von Welt gründen, und dass diese Erfahrungen auch die Voraussetzung sind, Gesellschaft zu verändern. Kunst- und Musikunterricht wie die Vermittlung von Tanz, Theater, Literatur leisten dabei entscheidende Beiträge, wenn sie nicht die sogenannten Primärziele ästhetischer Bildung von diesen Erfahrungsprozessen loszulösen trachten. Dafür gibt es aktuell Chancen, denn die Künstler und Künstlerinnen stellen das Politische ihrer Arbeit stark in den Vordergrund.

Dies spiegelt auch die Auflösung der Grenzen zwischen Politik, Gesellschaft und Kunst im Sinne der kulturalisierten Gesellschaft nach Andreas Reckwitz⁵⁴ wider. Ein Wesensmerkmal der Kulturalisierung besteht darin, dass jedes Mitglied einer Gesellschaft nicht nur in der Lage ist, Welt, Kultur und Politik zu rezipieren, sondern sich auch aktiv und produktiv an ihnen zu beteiligen. Kunst- und Musikunterricht, schulische Vermittlung von Literatur, Tanz und Theater können dazu beitragen, ästhetisch-soziale Praktiken einzuüben: mit Mitteln der Komposition und Improvisation, deren gestaltende Kräfte nicht hoch genug eingeschätzt werden können. Deutlich stärker als politische Bildungsansätze inspirieren künstlerische Herangehensweisen zu Formen der Weltaneignung oder -produktion, denen das Brechen von oder das Finden alternativer Regeln innewohnt.

Damit werden auch soziale und politische Spielregeln herausgefordert. Verdrängte oder verdeckte Sichtweisen der Welt können so entborgen und zugänglich gemacht werden. Beispiele geben die Verfremdungstechniken in der fotografischen Malerei von Gerhard Richter, der in seinen Notizen Mitte der 1960er Jahre als Ausgangspunkt dafür erwähnt hat, er habe die „Scheißmalerei“ sattgehabt. Richter malte Fotos von Laien ohne kompositorischen Anspruch und um sein Denken auszuschalten, spürte dies als Freiheit und stellte die Abstraktion, das Neue, das gewollt oder ungewollt in die Bilder kam, in den Vordergrund, ohne es verstehen zu können oder zu wollen. Aber auch die analytische Arbeit an Werken und künstlerischen Ansätzen sowie das In-Beziehung-Setzen von Werken, wie es in ästhetischen Fächern und Bereichen praktiziert wird, arbeitet die Qualität von Verschiedenheit und Vielfalt in besonderem Maße heraus. Das Unvertraute, nicht Naheliegende wird hier zum Ausgangspunkt veränderter Weltbezüge.

Digitale Kultivierung und Schule – (immer noch) verpasste Chance und (immer noch) versäumte Verantwortung

Zwischen Anspruch und Umsetzungswirklichkeit von Digitalisierung an Schulen klafft eine große Lücke – diese war schon vor der durch die Corona-Pandemie bedingte Verlagerung des Geschehens in das pädagogische Neuland der Online-Welten an dem zögerlichen und bisher kaum erfolgten Mittelabfluss aus dem DigitalPakt Schule ablesbar.

Die Covid-19-Wirren haben Schulen ebenso wie andere Bildungseinrichtungen extrem kurzfristig vor nicht minder extreme Herausforderungen gestellt. Deren Reaktionen darauf waren allerdings so heterogen, als hätte es nie einen fachlichen und politischen Diskurs über Digitalisierung in Schulen gegeben. Improvisation bringt an einigen Stellen das Beste hervor, nämlich kreative und engagierte Aneignung digitaler (Not-)Lösungen, eine gute Mischung aus asynchron bereitgestellten Materialsammlungen und der direkten Begegnung in Live-Videochats – wo die Technik im Breitbandausbauland Deutschland denn mitzieht und genügend Notebooks pro Schulkind in der Familie vorhanden sind. Überwiegend jedoch herrscht in den Schulen Verwirrung und leider oft auch Funkstille.

Der digitale Notstand an Schulen kann nur durch die geistige Ein- und Umstellung der an Schule Beteiligten gelöst werden – die weniger der jungen Generation medial hinterherhechten als ihr vielmehr im Hinblick auf die Plattformen globaler Mega-Konzerne eine alternative Orientierung bieten sollten. Letzteres aber erfordert ein gewisses Maß an eigener Orientierung, die nicht bei allen Beteiligten vorausgesetzt werden kann. Es mangelt an der notwendigen Bereitschaft und Entschlossenheit zur Kultivierung unseres nolens volens digitalisierten Lebens. Denn Digitalisierung umfasst über Glasfaserkabel, 5G und E-Learning hinaus viel mehr: die Eröffnung eines transkulturellen, globalen Diskursraums, die Disruption tradierter Ökonomien und Lebensweisen – einen Kulturwandel.

Wenn sich die Grundkoordinaten von Kultur, im weiten Sinne verstanden als die Grundlage von Wahrnehmungs-, Denk- und Äußerungs- und Kommunikationsmöglichkeiten, verschieben – und das derart offensichtlich – dann muss dies die Schule als Kulturort in ihrem Kern, im Zentrum ihres Selbstverständnisses betreffen. Sie muss auf allen ihren Ebenen reagieren, Wahrnehmung schärfen, Wissen vermitteln, Handeln ermöglichen, Reflexion, Urteil und kritische Haltung üben, vor allem aber sich selbst so positionieren, dass sie es mit den algorithmisch optimierten bunten Welten der Netzwerkplattformen aufnehmen kann. Es geht hier um erheblich mehr als abfragbare Kompetenzen; es geht um demokrati-

sche Lern-, Gemeinschafts- und Organisationskulturen in der digitalisierten, post-digitalen Welt. So etwas hieße „digitale Kultivierung“.

Nur durch digitale Kultivierung sind ein allgemeiner Bildungsauftrag und das pädagogische Ziel, ein selbstbestimmtes Leben ergreifen zu können, umzusetzen. Diese über Unterricht und Fächergrenzen hinausgehende Frage muss in der schulischen Bildung eine noch größere Beachtung erfahren. Angesprochen sind nicht nur Lehrer*innen, Schulleiter*innen, Vertreter*innen der Bildungsadministration und Bildungspolitik, sondern auch der Hochschulen, die bisher gerade einmal die Räume für digitale Explorationen im Rahmen der Lehrer*innenbildung bereitstellen konnten, während auf die Finanzierung der technischen Ausstattung verzweifelt gewartet wird – und notwendige Fortbildungsmaßnahmen für Professor*innen weitgehend ausbleiben.

Das Thema ist nicht durch Ansammlung überfüllter Kompetenzkataloge in den Griff zu bekommen, bei denen Schulleitungen schwer durchschauen können, mit welchen der 50 oder mehr aufgelisteten Einzelthemen sie überhaupt anfangen sollen (und ob es im Schulnetzwerk dazu schon eine passende App gibt). Der Rat für Kulturelle Bildung hat in seiner repräsentativen Studie „Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung. Horizont 2019“⁵⁵ aufzeigen können, dass Schule und Unterricht sich de facto bereits rasant digitalisieren – nur eben weitgehend ohne Zutun der dafür eigentlich verantwortlichen Akteure, ergo auch weitgehend jenseits pädagogischer Kompetenz und Vernunft. Influencer*innen beginnen, auf YouTube und anderen Plattformen unterrichtsrelevante Themen zu vermitteln und setzen neue Standards für performative Pädagogik und die Kunst der didaktischen Inszenierung. Die Zeit drängt, und schnelle Lösungen sind nicht leicht zu finden. Diese Situation erfordert das Potenzial der ästhetischen und künstlerischen, politischen und sozialwissenschaftlichen Fächer, die in ihren Inhalten direkt und intensiv auf die gegenwärtigen Themen eingehen, Alternativmodelle aufzeigen und sogar selbst gestalten können.

Das Märchen vom wunderbaren Kunstlehrer⁵⁶

#1 FIRST SKILLS

WIE LANGE KANN MAN ETWAS BIEGEN BIS ES BRICHT?

IM SOMMER WURDE IM GARTEN SO MANCHES VORSICHTIG VERKÖSTIGT, WAS SONST ÜBLICHERWEISE NICHT UNBEDINGT FÜR ESSBAR GEHALTEN WÜRDEN ...

... UND NEBEN DEN GANZEN SICH ABWECHSELNDEN ABENTEUERN GAB ES AUCH DIE WUNDERVOLLN WIEPERHOLUNGEN, WEGEN DERER MAN SICH SCHON AM ABEND SO AUF DEN NÄCHSTEN TAG FREUTE, DASS MAN KAUM EINSCHLAFEN KONNTE.

#4 STUDY

DER ERSTE DER DREI STELLTE SICH VOR, ER HÄTTE DANN EIN GROSSES ATELIER, IN DEM ER DEN GANZEN TAG BILDER MALEN KONNTE. DIE GEDANKEN DES ZWEITEN WAREN SEHR ÄHNLICH, ER JEDOCHE LIEBTE BESONDERS DIE GROSSEN SKULPTUREN.

DEN DRITTEN ZOG ES MIT ALLER MACHT IN DIE GROSSE BILDERWEIT DER KUNSTGESCHICHTE. WIE AUFGREGEND ES WÄRE, DEM SELBER ETWAS EIGENES HINZUZUFÜGEN WIE WICHTIG, DASS ALLE DIESE REICHTÜMER KENNEN UND SCHÄTZEN LERNEN! ER WAR DEM KUNSTLEHRER SO DANKBAR, DER DIESES LEUCHTEN IN SEINE WEIT HATTE BRINGEN KÖNNEN- VIELLEICHT KONNTE ER SELBER DIESES LEUCHTEN WEITERBRINGEN?

DER DRITTE VERLIESS DAHER IN DIESEN DREI JAHREN DIE KUNSTHOCHSCHULE AB UND ZU FÜR EIN PAAR STUNDEN UM IN DER GROSSEN UNIVERSITÄT DER STADT VON ANDEREN PROFESSOREN BEIGEBRACHT ZU BEKOMMEN, WIE MAN UNTERRICHTET. SO MANCHEN TAG GING IHM DIESE STÄNDIGE UNTERBRECHUNG FÜRCHTERLICH AUF DIE NERVEN, ZUMAL DIE PROFESSOREN IN DER UNIVERSITÄT DEN LEHRERN IN DER SCHULE SEHR VIEL ÄHNLICHER WAREN UND DIESES SELTSAME GEFÜHL DER LANGWEILE DORT AB UND ZU WIEDERAUFTAUCHE. ER FRAGTE SICH SO MANCHES MAL, OB ES NICHT INTERESSANTER WÄRE, WIE DIE BEIDEN ANDEREN AUSSCHLIESSLICH AN DER KUNSTHOCHSCHULE ZU LERNEN, KOMME WAS WOLLE. ABER DANN ERINNERT ER SICH IMMER WIEDER DARAN, WIE BEGEISTERT ER WAR VON DER IDEE, LEHRER ZU WERDEN UND ER LIESS SICH - TROTZ SO MANCHEM BELÜSTIGTEN KOMMENTAR ANDERER KUNSTSTUDENTEN - DAVON NICHT ABRINGEN.

#2 IN SCHOOL

... EIGENTLICH WAR ALLES UNGEHEUER INTERESSANT

NUR MUSSTE MAN IMMER AUF DEN STÜHLEN SITZEN BLEIBEN UND DAS WAR MANCHMAL GAR NICHT SO EINFACH, WEIL ES NOCH VORNE ETWAS SPANNENDES ZU SEHEN GAB, WAS MAN EIGENTLICH

GANZ AUS DER NÄHE BETRACHTEN WOLLTE.

FRAGEN GEHÖRTEN NUN PLÖTZLICH VORSORTIERTE ZAHLENFRAGEN IN DEN ZAHLENUNTERRICHT UND BUCHSTABENFRAGEN ZUM LIESEN UND SCHREIBEN UND EINE MENGE FRAGEN PASSTEN NACH DIESEM PRINZIP PLÖTZLICH IN GAR KEINE STUNDE MEHR, OBWOHL MAN DAS GEFÜHL NICHT LOSWURDE, SIE WÜRDEN IM GEGENTEIL IN JEDE STUNDE HINEIN-PASSEN. DENN ES WAREN GROSSE FRAGEN.

falsch zurück

#5 NEW SKILLS & SO VERGANGEN EWIGE JAHRE.

ES KAM DAZU, DASS DER ERSTE FESTSTELLEN MUSSTE, DASS ES AN DER TÜR ZU SEINEM ATELIER DOCH NICHT SO OFT SCHLIESSTE, WIE ER ES SICH DAS ERHOFFT HATTE.

AUCH DER ZWEITE WAR MIT SEINEM KÜNSTLERISCHEN SCHAFFEN NICHT REICH UND EBENSOWENIG BERÜHMT GEWORDEN. ER HATTE ES NUR VIELLEICHT (BEI ALLEM, WAS ER SO JE DEN TAG ZU TUN HATTE MIT DEN SKULPTUREN UND DEN PLÄTZEN UND DEN GESPRÄCHEN MIT DEN MENSCHEN) EINFACH WENIGER BEMERKT.

DER DRITTE ARBEITETE SCHON EWIGE JAHRE ALS KUNSTLEHRER. ABER OHNE DASS ER ES GEMAU BENEHMEN KONNTE, FIEL ES IHM ZUNEHMEND SCHWERER, DIESES LEUCHTEN SO WIE ER ES SICH EINMAL VORGEBENOMMEN HATTE, DEN SCHÜLERN NOCH TAG FÜR TAG WEITERZUGEBEN. VIELMEHR BEDRÜCKTEN IHM ZUSEHENDS DIE IMMER GLEICHER WERDENDE TAGE UND DIE IHM IMMER SCHWERER FALLENDE AUFGABE, BEI ALLEM ANDEREN, WOFÜR EIN LEHRER AUCH SO DA IST, DIE KUNST UND IHRE GROSSARTIGE GESCHICHTE WEITERHIN SO FARBIG, AUFGREGEND INTELLIGENT UND NACHDENKLICH IN DEM KLASSENRAUM ZU ENTFALEN, WIE ER ES SELBER EWIG ERLEBEN DURFTE. EINES TAGES IM FLUR SCHWAPPT ER SOGAR DIE BEMERKUNG AUF SEIN UNTERRICHT SEI LANGWEILIG. DER KUNSTUNTERRICHT SEINES GELIEBTE LEHRERS DAMALS WAR NIEMALS LANGWEILIG GEGEWEN UND DIESER KOMMENTAR MACHTE IHM WIRKLICH SEHR, SEHR TRAUERIG.

#3 THE ARTTEACHER

IMMER WENN DIESER LEHRER ETWAS ÜBER FORMEN UND FARBEN UND ÜBER DIE KÜNSTE ERZÄHTE ODER AUCH VOR DEN AUGEN DER KINDER ETWAS ÜBERRASCHENDES ENTSTAND, DANN SIEHEN DIE WEIT FÜR EINE KLEINE WEILE STILLZUSTEHEN UND ZU LÄCHELN, MANCHMAL AUCH GEHEIMNISVOLL ZU LEUCHTEN.

UND HIER WAREN WEIT WENIGER DIESER PERLEIT UNAUFGEBEHENEN FRAGEN "FALSCH".

... UND SO IST ES NICHT VERWUNDERLICH, DASS ALLE DREI BEGANNEN SICH AUSZUMALEN, WIE ES WOHL WÄRE, MÖGLICHERWEISE EINES TAGES EIN RICHTIGER KÜNSTLER ZU WERDEN!

#6 TEACH THE TEACHER?

EINES TAGES NUN NACH ALL DIESER LANGEN ZEIT ÖFFNETE DER ZWEITE EINEN BRIEF, DEN ÜBERRASCHENDERWEISE EINE SCHULE FÜR ERWACHSENE AN IHM GESCHRIEBEN HATTE. DIESE SCHULE MACHTE SICH GEDANKEN, WIE DIE KUNST IN ALLEN SCHULEN DIESES LANDES IN DEN KLASSENZIMMERN WIEDER ZU LEUCHTEN ANFANGEN KÖNNTE, DENN NICHT NUR DEM DRITTEN DER DREI WAR ES SO MUHSAM GEWORDEN, NEIN VIELE LEHRER HATTEN GANZ ÄHNLICHE SCHWIERIGKEITEN. SIE BAT IHM IN DIESEM BRIEF UM HILFE.

WIESO SOLLTE AUSGERECHNET ER, DER NIE GELERNT HATTE ZU LEHREN, NUN SEINEM FREUND, DER SO VIELE JAHRE DAS LEHREN GELERNT UND PRAKTIZIERTE HATTE, ETWAS SINNVOLLES, NEUES BEBRINGEN? WAS WAR DENN LOS MIT DER "PÄDAGOGIK", DASS EINE IDEE AUFKAM, OHNE DIESES WISSEN LIESSE ES SICH ALS KÜNSTLER ANDERS, MANCHMAL VIELLEICHT BESSER UNTERRICHTEN? WIESO SASS DENN JETZT AUF EINMAL SEIN FREUND, DER MALER VOR IHM, DER SO WUNDERBARE BILDER MALT, SICH ABER NIE ZUNOR FÜR KINDER ODER GAR SCHULE INTERESSIERT HATTE? EINES WAR IHM AUFGEFALLEN: LEHRER, KUNSTLEHRER UND UNIVERSITÄTSPROFESSOREN, SOFERN SIE ES ELLIG HATTEN IHREN BERUF AUSZÜBEN, VERBRACHTEN KAUM ZEIT IHRES ARBEITSLEBENS AUSSERHALB DER SCHULE ODER UNIVERSITÄT. GEMAUER BETRACHTET GERADE MAL SECHS JAHRE, DIE KINDHEITSJAHRE VOR SCHULBEGINN. INTERESSANT DARAN WAR: DIEJENIGEN, DIE DANN SPÄTER DAS LEHREN AN DER UNIVERSITÄT LEHRTEN, HATTEN DAHER NICHT SEHR VIELE JAHRE VOR EWER KLASSE IN EINER SCHULE VERBRACHT, SIE INTERESSIEREN SICH JA OHNEHM MEHR FÜR DIE THEORIE DES LERNENS UND MANCHE VON IHNEN WÄREN NACH IHREM STUDIUM AM LIEBSIEN GLEICH GANZ AN DER UNIVERSITÄT GEBLIEBEN. UND: LERNTE DER JUNGE LEHRER ALS REFERENDAR AN EINER SCHULE, DANN DOCH WIEDER VON LEHRERN, DIE NACH DER UMI IRRESSETS ALS REFERENDAR VON EINEM LEHRER GELERNT HATTEN. IRGENDWIE WAR ALLES IN SCHULE SCHULE. ABER: DAS KONNTE DER UNTERSCHIED NICHT SEIN, DENN IMMERHIN WAR SEIN EIGENER KUNSTLEHRER DAMALS PERJENIGE, DER SIE SO BEGEISTERT, SO DASS ALLE DREI DARAUFHIN KUNST STUDIERN WOLLTEN, UND DIESER WIEDERUM WAR EIN GANZ NORMALER "LEHRER" GEWESEN. ABER: WAS MACHTE DANN SEINEM KUNSTUNTERRICHT SO ANDERS?

WAS BRAUCHTE DENN NUN EIN GUTER KUNSTUNTERRICHT WIRKLICH?

Theater muss sein – auch in der Schule

Wenn die Schule die Kinder und Jugendlichen gut auf eine offene, nicht im Einzelnen kalkulierbare Zukunft vorbereiten will und soll, tut sie gut daran, den Schülerinnen und Schülern schon in der Gegenwart aktive Teilhabe- und Mitwirkungsmöglichkeiten in wichtigen Lebensbereichen zu erschließen, und zwar einschließlich der Erfahrung von Unsicherheit und Unwägbarkeit. Das gelingt womöglich nirgends besser und nachhaltiger als im Schultheater.

Theater ist seit der Antike eine Kunstform, in der die Gesellschaft sich und ihre Probleme reflektiert und spiegelt, ohne dass dieses Handeln im Leben dieselben Konsequenzen hat wie auf der Bühne dargestellt. Theater kann daher den gesamten wunderbaren und schrecklichen Spielraum des Menschlichen zum Thema machen und auf die Bühne bringen und probierend erkunden. Inhaltlich geht es um Liebe und Tod, Macht und Ohnmacht, Konflikt und Versöhnung, Krieg und Frieden, Absurdes und Komisches. Und formal kann Theater den Spielraum der Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Ausdrucksformen bis an die Grenzen erkunden und mit schöpferischer Fantasie verwenden. Theater bietet daher von vornherein besonders fruchtbare pädagogische Möglichkeiten; es ist kein Zufall, dass in den Erinnerungen an die Schulzeit aktive Theatererfahrungen, wenn es sie denn gegeben hat, häufig eine hervorgehobene Rolle spielen. Es ist daher umso bedauerlicher, dass nicht alle Schüler und Schülerinnen solche Theatererfahrungen in ihrer Schulzeit machen können.

Dabei ist es nicht nur die reflexive Auseinandersetzung mit den Inhalten, die das Theater für die Schule attraktiv macht. Aktives Theaterspiel fordert und fördert vielmehr alle wesentlichen sozialen, performativen und kulturellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, weil sie für das Gelingen des Spiels wirklich gebraucht werden: Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, Gedächtnis, sprachlicher und körperlicher Ausdruck, Präsenz im Auftritt, Verlässlichkeit, Pünktlichkeit, Fantasie, Emotion, kulturelles Wissen, soziale Erfahrung, geistige und körperliche Bewegung und Beweglichkeit. Das gilt für alle Schularten und für alle Altersstufen, für das Märchen, den „Sommertraum“, das selbst entwickelte Stück zu Jugendproblemen bis hin zum Impro-Theater. Zugleich eröffnet Theater Bildungsmöglichkeiten, die nicht kalkulierbar sind: Man weiß nicht vorher, was die Erfahrung der Proben und dann der Aufführung mit den Spielenden und schließlich auch mit den Zuschauern macht. Genau darin liegt die bildende Wirkung: Theater verknüpft Sprache, Musik, bildende Kunst, Video, Medien, Sport, Tanz etc. Kein anderes Schulfach bietet Vergleichbares.

Dabei macht auch bei Kindern und Jugendlichen erst Übung den Meister. Jeder kennt die Differenz zwischen der symbolischen und der praktischen Beherrschung leiblicher Tätigkeiten: Wer sagen kann, wie man sich

auf der Bühne bewegen soll, kann sich noch lange nicht bewegen. Nicht die Sprache ist das Medium der leiblichen Tätigkeit und der leiblichen Erfahrung, sondern der Leib selbst. Die verbale Vermittlung bleibt deshalb hier ganz unzureichend: Die Tätigkeiten müssen getan, sie müssen bis zu einem befriedigenden Können – und dann immer wieder – geübt werden. Selbst so scheinbar einfache Tätigkeiten wie das Gehen auf der Bühne bedürfen der regelmäßigen Übung: Die Kompetenz steckt hier eben nicht nur im Kopf, sie steckt in den Beinen und Füßen, im Bewegungsablauf, in der Atmung. Jede(r) Übende weiß das aus eigener Erfahrung. Dafür braucht man aber Zeit und Muße – oder mit einem schönen, alten griechischen Begriff: Scholae, Schule.

Darf eine solche Kunst auch für die Zukunft nützlich sein? Die Antwort ist einfach: Alles, was in der Schule geschieht und den Kindern und Jugendlichen Bildung als Selbstbildung ermöglicht, darf nicht nur, sondern soll auch in diesem pädagogischen Sinn nützlich sein. Inszenierung, Auftritt, Rollenspiel, Umgang mit Unerwartetem, Reflexion von Problematik bilden heute wesentliche Kennzeichen der alltäglichen, aber auch der beruflichen und außerberuflichen Lebensführung. Theaterspielen kann zu genau jenen basalen Fähigkeiten beitragen, die man im modernen Welttheater besonders dringend braucht, sei es in einer digitalisierten Welt, in der die Selbst-Inszenierung auf Instagram oder YouTube wesentliche Bedeutung gewinnen kann, oder seien es Präsentationsfähigkeiten, die in Studium und Beruf, aber auch im Alltag zu Schlüsselkompetenzen geworden sind. Theater sollte daher als gleichberechtigtes künstlerisches Fach neben Musik und Kunst für alle Schüler und Schülerinnen, in allen Schularten und auf allen Schulstufen eingerichtet werden: Theater muss sein.

„Immer der Letzte“ oder was das Körper- und Bewegungsfach Sport noch zu bieten hat

„Also, am meisten habe ich gehasst Bockspringen. Also, ich hab's bis heute wirklich nicht fertiggebracht, bis heute, und ich bin jetzt 31, noch nie einen einzigen Bocksprung zu machen. Aber immer musste ich das machen. Ich habe das Gefühl, dass während meiner ganzen Schulzeit, dass wir immer, immer nur Bocksprünge machen mussten, einen nach dem anderen. Und ich konnte das nie, nie, nie!“ (Simone S., 31 Jahre)⁵⁷

Die Erinnerung bezieht sich auf einen Schulsport der 1970er Jahre, von dem anzunehmen ist, dass er diesen Reduktionismus auf einen ungeliebten Inhalt schon längst überwunden hat. Schaut man heute in die Lehrpläne und Sporthallen, zeigt sich eine große Bandbreite an möglichen und unterschiedlichen Inhalten. Der Reduktionismus scheint damit allerdings nicht erledigt zu sein. Ob Geräteturnen, Basketball, Badminton, Leichtathletik oder Judo, geht es meistens doch um vorgegebene Bewegungsformen und -techniken, die mit den Mitteln des Körpers erlernt, eingeübt, verbessert und bewertet werden. Dabei wird ein funktionaler und funktionierender Körper vorausgesetzt, dessen Leistungsfähigkeit und Trainierbarkeit am Höher, Schneller, Weiter des „großen“ Sports orientiert ist. Der Körper wird nicht nur als Instrument für den Wettbewerb, den Vergleich, die Leistungssteigerung und -optimierung eingesetzt, sondern auch als Werkzeugkörper eingeübt und einverleibt. Fehler- und Defizitorientierung sind Merkmale dieser Art von Schulsport.

Vernachlässigt und verkannt bleiben die Dimensionen des Körpers, die über seinen Werkzeugcharakter hinausgehen, nämlich als Sinnes- und Empfindungsleib, als Medium und Träger von Botschaften sowie als Sozial- und Beziehungsleib. Die Gelegenheiten für die Wahrnehmung des eigenen Körpers sind groß, ob Entspannungsübungen, Körperreisen, Bewegungsspiele und Erkundungen im natürlichen oder urbanen Umfeld. Mit Blick auf die sinnlich-ästhetische Dimension des Körpers steht das Jetzt-So-Sein, das sinnliche Erleben, der Bewegungsvollzug und nicht das So-Werden-Sollen, die Beherrschung einer kodifizierten Bewegungsform im Fokus. In jugendkulturellen Bewegungstrends wie Parkour, Skaten oder Street Dance, die in den Schulsport, wenn auch noch zaghaft, Eingang finden, kommt die ästhetisch-expressive, darstellende Dimension des Körpers zum Vorschein. Hier werden neue Tricks und Moves nicht nur erprobt und eingeübt, sondern es kann auch gezeigt werden, wer man ist oder sein will. Den eigenen Körper als Ausdrucks- und Gestaltungsorgan zu entdecken, macht es dann auch leichter, andere Körper

und deren Inszenierungen lesen, verstehen und entzaubern zu können. Das Fach bietet schließlich eine einzigartige Gelegenheit, das Körperliche in seiner Beziehungs- und sozialleiblichen Dimension zu erfahren und zu erkennen. Beim Fußball- oder Basketballspielen, Partner- oder Gruppenturnen, gemeinsamen Spielen oder Tanzen wird erfahrbar, dass und warum ein Miteinander auch ohne sprachliche Verständigung funktionieren kann, dass und warum der Körper als Resonanzkörper über Gemeinschaftsbildungen und Sozialität entscheidet.

Mit diesem Verständnis bietet Sport als Schulfach mehr als immer nur Bockspringen. Vor allem bietet es einen eigenständigen, nicht-ersetzbaren Zugang zur Auseinandersetzung mit sich und der Welt. Dafür braucht es allerdings Unterstützung. Neben qualifizierten Fachkräften, gut ausgebildeten Sportlehrer*innen, die gelernt haben, über den eigenen Tellerand zu blicken, braucht es Partner, Sportler*innen, Bewegungskünstler*innen und Akteure, die sich als Anwälte der Körperlichkeit von Kindern und Jugendlichen verstehen und diesen Blick aufnehmen und in andere, nahe, ferne, künstliche oder künstlerische Bewegungswelten verlängern und vertiefen. Es braucht lebendige Bildungs- und Lernlandschaften, in denen Erfahrungen des Gelingens und des Scheiterns dazu gehören. Und dafür braucht es schließlich Mut, nicht nur das Fach, sondern auch die Schule, die Hierarchie der Fächer sowie die Fachkräfte- und Lehrer*innenbildung aufzubrechen und anders zu denken.

Kulturelle Bildung in Schule und Stadtteil: Über die Notwendigkeit, die eigenen Begrenzungen zu verlassen

Es ist ein Abend wie viele andere an der Komischen Oper Berlin. Auf dem Programm steht Mozarts „Die Zauberflöte“, das Foyer ist voller Menschen, einige tragen Ballkleid oder einen schicken Anzug und nippen an einem Glas Sekt, andere kommen gerade aus dem Restaurant oder vom Bumeln auf der Friedrichstraße. Sie kennen die Wege vom Einlass zur Garderobe, zur Bar oder zur Toilette, ihre Bewegungen sind entspannt und routiniert, sie sind ganz offensichtlich nicht zum ersten Mal im Haus.

Doch mein Blick fällt auf eine Familie, die Eltern ungefähr in meinem Alter, ein Kind vermutlich im Grundschulalter, ein weiteres kurz vor der Pubertät. Ihre zaghaften Schritte und das aufgeregte Wenden der Köpfe in alle Richtungen verraten mir, dass dies höchstwahrscheinlich ihr erster Besuch in der Komischen Oper Berlin ist. An der Schlange zur Garderobe kommen wir ins Gespräch und mein Eindruck bestätigt sich: Sie wohnen in Spandau, der Weg nach Mitte war weit und umständlich, eigentlich nehmen sie ihn nicht so oft auf sich. Warum auch? In Spandau haben sie alles, was sie brauchen.

Die Komische Oper Berlin war ihnen nur am Rande bekannt, bis die Grundschule vor einigen Wochen Besuch von unserem Operndolmuş für Kinder bekam. Dolmuş war ihnen ein Begriff⁵⁸ – und Oper irgendwie auch, doch so richtig viel konnten sie sich nicht darunter vorstellen. Aber der kleine Sohn war begeistert von Ben, dem brummenden Bär, und Henry, dem aufgeregten Hahn, der so wahnsinnig hoch singt. Er schrieb den beiden nach ihrem Auftritt sogar eine Postkarte zum Dank. Er singe auch gerne, erzählt er mir ungefragt. Beim Elternabend habe dann die Musiklehrerin berichtet, dass die Komische Oper Berlin Familien zum Kennenlernen auch gerne einmal in die Oper einlädt und gefragt, wer Interesse hätte. Deswegen seien sie heute hier. „Es funktioniert!“, denke ich mir, nehme meine Garderobenmarke und wünsche der Familie einen schönen Abend.

Oft habe ich solche Begegnungen nicht, aber es gibt diese Beispiele, die mich in meiner Arbeit als Projektleiter von Selam Opera! immer wieder bestärken. Nicht alle Kinder, Jugendlichen und auch Erwachsenen haben gleichermaßen Zugang zu kulturellen Angeboten – sei es aufgrund von kulturellen, sozialen oder finanziellen Umständen. Die Schwellen zu Institutionen der sogenannten und oft auch so empfundenen Hochkultur scheinen für viele Menschen, nicht nur aus migrantischen Milieus, nahezu unüberwindlich. Hier kann die Zusammenarbeit zwischen Kulturinstitutionen und Schulen oder soziokulturellen Einrichtungen die einmalige Chance bieten, Kultur in vielfältiger Weise zu erleben und mitzugestalten.

Dieses Brückenbauen zwischen Hochkultur und Alltag wird in der Fachwelt als Outreach bezeichnet. Gemeint sind damit variable oder mobile Angebote von Theatern, Museen oder Opernhäusern, die über die Schwelle ihres Hauses treten und in die unterschiedlichen sozialräumlichen Strukturen und Lebenswelten der Stadtbevölkerung vordringen. Mit unterschiedlich ausgestalteten Projekten und Programmen bemühen sich diese Häuser um einzelne oder mehrere Zielgruppen und Communities. Gemeinsam ist ihnen meist das Ziel, bisher ferngebliebene Besucher*innen zu erreichen und dem Ausschluss aus dem kulturellen Leben und Benachteiligung bei der kulturellen Teilhabe entgegenzuwirken. Diese Bemühungen sind mit vielen Herausforderungen verbunden, die einen langen Atem erfordern.

Nimmt man Outreach ernst und will nachhaltige Veränderungen bewirken, geht es dabei um viel mehr als ein bloßes Marketing-Instrument und um mehr als nur aufsuchende Kulturarbeit. Es ist nicht nur die Kulturinstitution, die Wissen oder ein neues Erlebnis zu den Menschen in den Randbezirken trägt. Vielmehr sind es diese Menschen und ihre Themen, an denen jede Kulturinstitution ihre aktuelle Relevanz messen kann. Diese Menschen langfristig zu erreichen und eine Beziehung zu ihnen aufzubauen, schafft nur, wer nicht in Selbstreferenzialität verhaftet bleibt, sondern sich programmatisch an der Lebenswelt der anderen orientiert. Wer Outreach sagt, muss eigentlich auch automatisch an Inreach denken. Das erscheint einigen noch mit der Gefahr verbunden, Sand ins eigene Getriebe zu streuen. Doch mit der richtigen Haltung entpuppt sich der Sand vielmehr als Schmiermittel für erhöhte Bewegung und Flexibilität. Und in einer Welt, in der die Dinge sich permanent verändern, ist Bewegung genau das, was wir alle brauchen – in unseren Köpfen, in unseren Gliedern und in unseren Herzen.

Schule als lernender Netzwerk- knotenpunkt

Schulen sind im 21. Jahrhundert mehr denn je gefordert. Neben der Erfüllung ihrer Sozialisationsfunktion, die auch durch das Elternhaus und weitere Bezugspersonen geschieht, sollen sie Erfahrungen, Wissen und Können vermitteln, die es jungen Menschen ermöglichen, sich in einer Welt zurechtzufinden, welche heute durch multi- und transnationale, lokale und globale Zusammenhänge, Perspektiven und Räume geprägt ist. Überall muss der gebildete (junge) Mensch seine Position finden und vertreten, um gesellschaftliche Teilhabe angemessen realisieren zu können. Hierzu braucht es eine Einführung in das Wissen und die Erfahrungen der früheren Generationen, also Lehre und Erziehung. Mehr aber noch als dies braucht es umfassende eigenleibliche Erfahrungen und Gestaltungsräume für junge Menschen, die es ermöglichen, aktuelle Entwicklungen und Zusammenhänge sichtbar und gleichzeitig als individuell veränderbar erkennbar werden zu lassen.

Schule kann daher in einem globalen und beschleunigten Zeitalter kein abgeschlossener Ort mehr sein, der die Erfahrungen einer früheren Generation an eine jüngere durch einzelne Fachlehrpersonen nach einem starr festgelegten, allgemeingültigen Lehrplan vermittelt. Lernen und Bildung muss gleichsam als gemeinsamer Prozess von Erwachsenen und Kindern oder Jugendlichen verstanden werden, in dem lokale und aktuelle Besonderheiten, Lern- und Vermittlungsinteressen Einzelner sowie individuelle Räume, Zeiten und Rhythmen einen wichtigen Ausgangspunkt für das „Was und Wie“ der verhandelten Themen setzen. Erst durch die umsichtige Gestaltung einer motivierenden Lernatmosphäre entsteht eine ganz spezifische Schulkultur, entstehen Beziehungen im Lokalen, die nachhaltig prägend wirken und bilden, weil sie (Um-)Welt aktiv mit-gestalten und Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen.

Ästhetische Prinzipien wirken in unserem Alltag häufig richtungs- und strukturgebend, auch wenn sie oft nur unbewusst wahrgenommen werden. Über die Beschäftigung mit den Künsten ein Bewusstsein und eine Sensibilität für Bildsprachen, Klangwelten, den eigenen Körper, physische Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit, Performanz oder auch Digitalität einzuüben, stellt eine bedeutsame Aufgabe einer modernen Schule dar. Die Künste und ästhetischen Praxen in einzelne Fächer oder gar freiwillige Angebote auszulagern, greift daher zu kurz. Stattdessen muss eine neue Art von Schulkultur entwickelt werden.

Doch wie entwickelt man Schulkultur? Wie stärkt man ästhetische Prinzipien in allen Fächern und wie macht man lokale Ressourcen und Netzwerkpartner für den Schulalltag fruchtbar?

Zunächst einmal braucht es den unbedingten Willen einer Schulleitung und eines Kollegiums, Schule vernetzt und durchzogen von ästhetischen Prinzipien zu denken. Bei der konkreten Umsetzung braucht es den Mut, die Freiheiten, welche Schulgesetze und Lehrpläne bieten, auszuschöpfen und Strukturen, nicht nur Inhalte zu verändern. Schulentwicklung benötigt einen langen Atem und zahlreiche Partner. Museen, Theater, Musik-, Kunst- oder Tanzschulen, aber auch Medienwerkstätten, soziale Jugendtreffs, Sportvereine und Zirkusse, die Jugendfeuerwehr, die Hochschulen oder auch freie Künstlerinnen und Künstler – sie alle können zu wertvollen Bildungspartnern werden und den Schülern und Schülerinnen Anregungsräume bieten, um deren soziales Umfeld Stück für Stück zu erfahren und zu erforschen.

Wenn so ein Netzwerk gut organisiert ist, entlastet es Lehrkräfte und bietet den Kindern „Dritte Orte“, die individuelle Lernentwicklungen befördern und den Blick auf die Potenziale jedes einzelnen Schülers und jeder Schülerin vielfältiger werden lassen. Schulen werden zu lebendigen Netzwerkknoten und zu Kulturen, die selbst gestaltet werden wollen, aber auch Entfaltung der an dieser Gestaltung wirkenden Menschen ermöglichen. Schulpartner profitieren von dem intensiven Kontakt mit einer jungen Zielgruppe. Beim Aufbau einer solchen Bildungslandschaft helfen Einrichtungen wie Schul- und Kulturservicestellen, die bereits in vielen Kommunen etabliert sind, um Koordination, pädagogischen Austausch und Vernetzung im Alltag zu erleichtern. Zahlreiche Schulen, die sich bundesweit bereits auf diesen Weg gemacht haben, zeigen, dass die Modelle individuell sehr unterschiedlich ausfallen, je nach lokalen Besonderheiten und Ressourcen. Was alle eint, ist die Überzeugung, dass die Mühen des Wandels sich am Ende für alle lohnen: für die Schülerinnen und Schüler, die Lehrkräfte, aber auch die Partner und letztlich die ganze Kommune. Unsere Welten sind vernetzt und wechselseitig aufeinander angewiesen. Die globalen Herausforderungen sind vielfältig – unsere Schulkulturen sollten es auch sein.

ANHANG

Endnoten

- 1 Die Publikationen des Rates für Kulturelle Bildung adressieren jede interessierte Person ungeachtet ihrer geschlechtlichen Identität. Der Rat für deutsche Rechtschreibung hat bisher keine eindeutige Empfehlung für die geschlechtergerechte Schreibung formuliert. Daher hat die Redaktion sich für einen Kompromiss entschieden: Im Haupttext greifen wir im Wesentlichen auf die Doppelnennung in vollständiger Paarform zurück; in den Einzelbeiträgen von Critical Friends und Ratsmitgliedern wird teilweise auch die Verkürzung mit Asterisk (*) genutzt, die sich zunehmend etabliert.
- 2 Wir danken an dieser Stelle Prof. Dr. Aladin El-Mafaalani, Dr. Skadi Jennicke, Christian Kammler, Livia Patrizi, Antje Valentin, Heiko Vogel, Cornelia von Ilsemann, Prof. i.R. Dr. Horst Weishaupt und dem Kulturdezernat der Stadt Leipzig für die Bereitschaft, konstruktiv und kritisch an der Entstehung dieser Publikation mitzuwirken.
- 3 Robert Bosch Stiftung (2020): Positionen Frühkindlicher Kultureller Bildung: Handbuch, München.
- 4 Insbesondere Akteure der Zivilgesellschaft haben die Schule als Ort für Programme Kultureller Bildung entdeckt – zu nennen sind unter vielen anderen etwa die Kulturagenten für kreative Schulen, Kunstlabore, JeKits – Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen.
- 5 Im Sinne eines Hineinführens in die Kultur der einen Menschen umgebenden Gesellschaft.
- 6 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt, Bielefeld, S. 27.
- 7 Ebd., S. 97.
- 8 Siehe Rat für Kulturelle Bildung (2019): ALLES IMMER SMART. Kulturelle Bildung, Digitalisierung, Schule, Essen.
- 9 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020, Bielefeld, S. 105.
- 10 Siehe hierzu auch Fuchs, Max/Gördel, Bettina-Maria/Fischer, Bianca (2019): Kulturelle Schulentwicklung: mit Kunst und Kultur Schule gestalten: Arbeitshilfe, Berlin/Remscheid.
- 11 Rat für Kulturelle Bildung (2015): Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015. Kulturverständnis und Kulturinteressen von Schülerinnen und Schülern und ihre strukturellen Begegnungsmöglichkeiten mit kulturellen Angeboten. Eine Repräsentativbefragung des Instituts für Demoskopie Allensbach (IfD) im Auftrag des Rats für Kulturelle Bildung, ergänzt um repräsentative Ergebnisse einer parallelen IfD-Bevölkerungsumfrage, Essen, S. 25.
- 12 Ebd., S. 24, 22.
- 13 Ebd., S. 19.
- 14 Rat für Kulturelle Bildung (2017): Eltern/Kinder/Kulturelle Bildung. Horizont 2017. Eine Repräsentativbefragung von Eltern zur Bedeutung und Praxis Kultureller Bildung, Essen, S. 26.
- 15 Ebd., S. 62.
- 16 Ebd., S. 55, 25, 24.
- 17 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2020): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - Statistik 2014 bis 2018, Berlin. Siehe auch: Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): Neue KMK-Statistik für Ganztagschulen 2018/2019. Online verfügbar unter: <https://www.ganztagschulen.org/de/38045.php> (letzter Zugriff: 20.07.2020).
- 18 DIPF Bildungsforschung und Bildungsinformation/DJI Deutsches Jugendinstitut/IFS Institut für Schulentwicklungsforschung/Justus-Liebig-Universität Gießen (2019): Ganztagschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, StEG, Frankfurt am Main, Dortmund, Gießen und München, S. 6.
- 19 Ebd., S. 33.

- 20 Siehe Angaben des Verbands deutscher Musikschulen zur Anzahl der Kooperationen der öffentlichen Musikschulen nach Kooperationspartner 2017 in Statistisches Bundesamt (2020): Bildung und Kultur. Spar-tenbericht Soziokultur und Kulturelle Bildung, Wiesbaden, S. 37.
- 21 Dies zeigen die relativen Häufigkeiten der Antwort „wichtig“ auf die Aussage „Ein gewisses Grundwissen über Kultur zu haben finde ich ...“ der Elternbefragung des Rates für Kulturelle Bildung (Rat für Kulturelle Bildung (2017): Eltern/Kinder/Kulturelle Bildung. Horizont 2017, S. 21) bzw. zur Frage „Finden Sie es wichtig, ein gewisses Grundwissen über Kultur, also über bildende Kunst, Literatur, Musik, Theater, Tanz, Film usw. zu haben (...)?“ in der Befragung von Schülerinnen und Schülern 9. und 10. Klassen an allgemeinbildenden Schulen (Rat für Kulturelle Bildung (2015): Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015, S. 20).
- 22 Darauf weisen die Einschätzungen von Schülern und Schülerinnen 9. und 10. Klassen an allgemeinbildenden Schulen im Hinblick auf das eigene Interesse an Kultur und das kulturelle Interesse ihrer Eltern hin (ebd., S. 18).
- 23 Die Elternbefragung des Rates für Kulturelle Bildung hat gezeigt, dass das Vertrauen der Eltern in die eigenen Unterstützungsmöglichkeiten bei der künstlerischen und/oder musikalischen Bildung ihrer Kinder mit dem Bildungshintergrund steigt (Rat für Kulturelle Bildung (2017): Eltern/Kinder/Kulturelle Bildung. Horizont 2017, S. 29).
- 24 Zum erteilten Unterricht in der Sekundarstufe I mit vs. ohne Lehrbefähigung an verschiedenen Schulformen in Nordrhein-Westfalen siehe Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2018/2019, Düsseldorf, S. 133ff.
- 25 Die Ergebnisse der Befragung von Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Klassen legen nahe, dass Schüler und Schülerinnen an Gymnasien im Schulkontext durchschnittlich eine größere Bandbreite an kulturellen Sparten kennenlernen als die anderer Schulformen der Sekundarstufe I (Rat für Kulturelle Bildung (2015): Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015, S. 26).
- 26 Ebd., S. 11.
- 27 Siehe hierzu Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020, Bielefeld, S. 78ff. und Locher, Susanne/Jähner, Alexandra (2020): DJI-Kinder- und Jugendmigrationsreport 2020: Datenanalyse zur Situation junger Menschen in Deutschland, Bielefeld, S. 62f.
- 28 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020, Bielefeld, S. 63.
- 29 Vgl. Scherer, Rosa/Tarazona, Mareike/Weishaupt, Horst (2013): Kulturelle Bildung an den Schulen in Deutschland: Eine empirische Analyse schulart- und organisationspezifischer Unterschiede. In: Scheunpflug, Annette/Prenzel, Manfred (Hrsg.): Kulturelle und ästhetische Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 21, S. 176.
- 30 Lehmann-Wermser, Andreas/Weishaupt, Horst/Konrad, Ute (2020): Musikunterricht in der Grundschule. Aktuelle Situation und Perspektive, Gütersloh.
- 31 Siehe Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2018/2019, Düsseldorf, S. 132ff. Siehe auch Weishaupt, Horst (im Erscheinen): Unterricht in Musik an Schularten der Sekundarstufe I und den Förderschulen in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2017/18, Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen.
- 32 Siehe hierzu die Ergebnisse der Schulleitungsbefragung des Rates für Kulturelle Bildung (Rat für Kulturelle Bildung (2017): Kulturelle Bildung an Ganztagschulen: Studie: Schulleitungsbefragung zur Gestaltung und Qualitätssicherung des kulturellen Ganztagsangebotes, Essen, S. 46): Demnach beträgt der geschätzte Anteil der ausgebildeten Künstlerinnen, Künstler, Kulturpädagogen und Kulturpädagoginnen am durchführenden Personal für das kulturelle Ganztagsangebot oftmals weniger als 50%.
- 33 Laut der Städtebefragung des Rates für Kulturelle Bildung ist der Stellenwert Kultureller Bildung in Politik und Verwaltung der jeweiligen Kommune ein Indikator für hohes finanzielles Engagement im Ganztagsangebot Kultureller Bildung (Rat für Kulturelle Bildung (2016): Städte/Geld/Kulturelle Bildung. Horizont 2016. Eine Befragung der unmittelbaren Mitgliedsstädte des Deutschen Städtetages zur Finanzierung und Organisation Kultureller Bildung, Essen, S. 29f.).

- 34** Die Schulleitungsbefragung des Rates für Kulturelle Bildung zeigt eine starke Varianz in der Verankerung Kultureller Bildung im Schulprogramm (Rat für Kulturelle Bildung (2017): Kulturelle Bildung an Ganztags-schulen, S. 44) sowie im Ausmaß und der Diversität in der Zusammenarbeit mit kulturellen Bildungspartnern (ebd., S. 48) nach Siedlungsdichte und Größe der Schulen.
- 35** Laut der Schulleitungsbefragung des Rates für Kulturelle Bildung ist die Diversität der kulturellen Bildungspartner an Schulen in Lagen mit geringer Siedlungsdichte deutlich geringer als an Schulen in dichteren Siedlungsräumen (ebd., S. 49).
- 36** Laut der Schulleitungsbefragung des Rates für Kulturelle Bildung spielt bei der Personalauswahl für die Durchführung des kulturellen Ganztagsangebotes das Kriterium „örtlich und zeitlich gut verfügbar“ mit 51 % eine deutlich größere Rolle als ein „überzeugendes Konzept für ein Ganztagsangebot“ (30 %), „professionelle künstlerische Kompetenzen“ (24 %) oder eine „Zusatzausbildung für den geplanten Einsatzbereich“ (9 %) (Häufigkeiten der Antwort „immer/oft“ auf die Frage „Wie wichtig sind Ihnen die folgenden Aspekte bei der Auswahl von externen Personen für das kulturelle Ganztagsangebot?“ (ebd., S. 51)). Die Anbahnung von Kooperationen mit externen Personen und institutionellen Kulturpartnern erfolgt vor allem über (informelle) Empfehlungen (ebd., S. 50).
- 37** Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2020): Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - Statistik 2014 bis 2018, Berlin, S. 12.
- 38** Laut dem nationalen Bildungsbericht hat sich der Anteil von Kindern an Ganztagsgrundschulen seit dem Schuljahr 2005/06 mehr als verdreifacht, siehe Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020, Bielefeld, S. 121.
- 39** Statistisches Bundesamt (2020): Bildung und Kultur. Spartenbericht Soziokultur und Kulturelle Bildung, Wiesbaden, S. 37.
- 40** Rat für Kulturelle Bildung (2017): Kulturelle Bildung an Ganztags-schulen, S. 49.
- 41** Ebd., S. 42, S. 48.
- 42** Rat für Kulturelle Bildung (2017): Kulturelle Bildung an Ganztags-schulen, S. 45.
- 43** Scherer, Rosa/Tarazona, Mareike/Weishaupt, Horst (2013): Kulturelle Bildung an den Schulen in Deutschland: Eine empirische Analyse schulart- und organisationsspezifischer Unterschiede. In: Scheunpflug, Annette/Prenzel, Manfred (Hrsg.): Kulturelle und ästhetische Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 21, S. 176.
- 44** Vgl. ebd.
- 45** Siehe Rat für Kulturelle Bildung (2015): Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015, S. 10, S. 26.
- 46** Rat für Kulturelle Bildung (2017): Qualitätssicherung Kultureller Bildung in der (Ganztags-)Schule. Studie: Bestehende Strukturen, Desiderate und Zukunftsoptionen. Online verfügbar unter: https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Bestandsaufnahme_Qualita_tssicherungGanztags-schule_ES_20122017.pdf (letzter Zugriff: 23.07.2020), S. 5f.
- 47** Zur länderspezifisch unterschiedlichen Situation der Musiklehrerausbildung mit Implikationen für das Angebot des Musikunterrichts in Grundschulen siehe Lehmann-Wermser, Andreas/Weishaupt, Horst/Konrad, Ute (2020): Musikunterricht in der Grundschule, Gütersloh, S. 22ff.
- 48** Siehe Rat für Kulturelle Bildung (2017): Qualitätssicherung Kultureller Bildung in der (Ganztags-)Schule, S. 35.
- 49** Laut der Schulleitungsbefragung des Rates für Kulturelle Bildung spielen qualitätssichernde Instrumente der extracurricularen Kulturellen Bildung an Schulen wie Vermittlungsportale und Nachweise fachlicher Erfahrung eine noch untergeordnete Rolle (Rat für Kulturelle Bildung (2017): Kulturelle Bildung an Ganztags-schulen, S. 51, 56).
- 50** Siehe Rat für Kulturelle Bildung (2017): Qualitätssicherung Kultureller Bildung in der (Ganztags-)Schule, S. 33f.
- 51** Rat für Kulturelle Bildung (2017): Kulturelle Bildung an Ganztags-schulen, S. 56.
- 52** Siehe Troschke, Anke (2015): Theorie und Praxis – Vernetzung in der Kulturellen Bildungslandschaft. In: Forum K&B (Hrsg.): Profil Kulturagent. Erfahrungen und Einblicke, Essen, S. 60–63.

- 53** Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020, Bielefeld, S. 126.
- 54** Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne, Berlin.
- 55** Rat für Kulturelle Bildung (2019): Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung. Horizont 2019. Eine repräsentative Umfrage unter 12- bis 19-jährigen zur Nutzung kultureller Bildungsangebote an digitalen Kulturorten, Essen.
- 56** Dieser Beitrag erscheint in erweiterter Fassung erstmals in Kneip, Winfried/Bilstein, Johannes (Hrsg.) (im Erscheinen): Curriculum des Unwägbaren. Teil: 3, Oberhausen.
- 57** Zitiert aus Andreas Fischer (1995): „Immer der Letzte“, Filmbeitrag auf ARTE im Rahmen des Themenabends NO SPORTS, Erstausstrahlung 17.08.1995.
- 58** Der Dolmuş ist in der Türkei als Bezeichnung für ein Sammeltaxi geläufig und kommt in verschiedenen Formen – von Bus bis Motorboot – daher. Ein Prinzip des Dolmuş besteht darin, dass er erst losfährt, wenn alle Plätze besetzt sind.

Die Expertinnen und Experten im Rat für Kulturelle Bildung

Die Expertinnen und Experten im Rat für Kulturelle Bildung werden unter beratender Begleitung einer unabhängigen Findungskommission von der die beteiligten Stiftungen repräsentierenden Mitgliederversammlung des Vereins „Rat für Kulturelle Bildung e. V.“ für zunächst bis zu drei Jahre berufen; Wiederberufungen sind möglich. Die Ratsmitglieder repräsentieren keine Verbände, Institutionen, Parteien oder Konfessionen und sind auch gegenüber dem Verein unabhängig und an keine Weisungen gebunden.



PROFESSOR DR. ECKART LIEBAU

Vorsitzender des Rates für Kulturelle Bildung

Lehrstuhl für Pädagogik (bis 2014), Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU), dort Inhaber des UNESCO-Chair in Arts and Culture in Education (2010 – 2019)



MUSTAFA AKÇA

Leiter des interkulturellen Projekts „Selam Opera“ an der Komischen Oper Berlin



PROFESSOR DR. JOHANNES BILSTEIN

Professor für Pädagogik (bis 2018), Kunstakademie Düsseldorf
Lehrtätigkeit an der Folkwang Universität der Künste in Essen, der Hochschule für Musik in Köln und der Universität Innsbruck



PROFESSORIN LYDIA GRÜN

Professorin und Studiengangsleiterin für Musikvermittlung/Musikmanagement, Hochschule für Musik Detmold



DR. FLORIAN HÖLLERER

Leiter Literarisches Colloquium Berlin e. V.
Honorarprofessor am Institut für Literaturwissenschaft der Universität Stuttgart



PROFESSOR DR. BENJAMIN JÖRISSSEN

Inhaber des Lehrstuhls für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kultur und ästhetische Bildung, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU), Inhaber des UNESCO-Chair in Arts and Culture in Education (seit 2019)



PROFESSORIN DR. ANTJE KLINGE

Professorin für Sportpädagogik und Sportdidaktik an der Fakultät für Sportwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum



THOMAS KRÜGER

Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung



PROFESSORIN DR. VANESSA-ISABELLE REINWAND-WEISS

Direktorin der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel
Professorin für Kulturelle Bildung, Universität Hildesheim



PROFESSORIN DIEMUT SCHILLING

Künstlerin
Professorin für Zeichnung und Druckgrafik, Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft



PROFESSOR DR. JÜRGEN SCHUPP

Senior Research Fellow in der Infrastruktureinrichtung Sozio-oekonomisches Panel (SOEP) am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW Berlin)
Professor für Soziologie, Institut für Soziologie der FU Berlin

Stiftungsverbund

Der Verein „Rat für Kulturelle Bildung e.V.“ mit Geschäftsstelle in Essen wird von einem Stiftungsverbund getragen, dem sieben Stiftungen angehören: Bertelsmann Stiftung, Deutsche Bank Stiftung, Karl Schlecht Stiftung, PwC-Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator, Stiftung Nantebuch. Die Stiftungen verbindet die Wertschätzung von ästhetischen Erfahrungen sowie künstlerischen Arbeits- und Ausdrucksformen als unverzichtbarem Teil von Bildung. Der Zusammenschluss zu einer Allianz für die Kulturelle Bildung ermöglicht es den Stiftungen, gemeinsam starke Impulse für die Weiterentwicklung und Verankerung dieses Teils von Bildung in unserer Gesellschaft zu geben.

Seine gemeinnützigen Zwecke verwirklicht der Stiftungsverbund derzeit auf zwei Ebenen:

Diskurspolitik

Der elf Mitglieder umfassende unabhängige Expertenrat „Rat für Kulturelle Bildung“ wirkt mit seinen Denkschriften und Analysen theoriebildend und gibt wissenschaftlich begründete Qualitätsimpulse zur Ausgestaltung und Förderung von Kultureller Bildung in die Politik, Praxis und Forschung, aber auch in den Stiftungsverbund.

Forschung

Im „Forschungsfonds Kulturelle Bildung“ (2017 bis 2021) steht die spezifische Qualität von Angeboten Kultureller Bildung in der Praxis und ihrer Voraussetzungen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses.

Die Stiftung Mercator unterstützt das Projekt mit einer eigenen Förderlinie, die den Fokus auf Fragen der Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftlichen Teilhabe legt.

Eine weitere Förderlinie der Karl Schlecht Stiftung zu Ethik und Leadership fokussiert auf Fragen der Persönlichkeitsentwicklung von angehenden Führungskräften in der Wirtschaft durch Kulturelle Bildung.

Im Rahmen des Forschungsfonds werden insgesamt vier Forschungsprojekte gefördert.

Bertelsmann Stiftung

Die Bertelsmann Stiftung setzt sich für das Gemeinwohl ein. Sie engagiert sich in den Themenfeldern Bildung, Demokratie, Europa, Gesundheit, Werte und Wirtschaft und fördert das friedliche Miteinander der Kulturen. Im Bildungsbereich engagiert sie sich für faire Bildungs- und Teilhabechancen. Dazu gehören inklusive, ganztägige Schulen, in denen Kinder und Jugendliche individuell gefördert werden und Kompetenzen erwerben, um eine Gesellschaft im Wandel aktiv mitgestalten zu können. Mit dem Projekt „Musikalische Bildung“ setzt sich die Bertelsmann Stiftung für die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an musikalischer Bildung ein. Dazu werden Konzepte für die Verankerung musikalischer Bildung in Bildungsinstitutionen sowie für die Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte entwickelt und erprobt. Die Bertelsmann Stiftung arbeitet operativ und ist unabhängig vom Unternehmen sowie parteipolitisch neutral.

www.bertelsmann-stiftung.de

Deutsche Bank Stiftung



Die Deutsche Bank Stiftung zielt mit ihren Aktivitäten auf die Entwicklung und nachhaltige Stärkung von Potenzialen insbesondere junger Menschen. Sie initiiert und unterstützt Projekte, die diesen neue Erfahrungsräume eröffnen und sie dazu befähigen, ihre individuellen Begabungen zu entfalten. Ebenso ermutigt sie den künstlerischen Nachwuchs, neue Wege auszuprobieren und professionelle Fähigkeiten weiter auszubauen. Sie trägt mit zahlreichen Projekten zur Integration bei und stärkt die Chancengerechtigkeit für benachteiligte Gesellschaftsgruppen. Nicht zuletzt fördert die Stiftung das vielfältige kulturelle Leben in Deutschland. Weltweit engagiert sie sich gemeinsam mit starken Partnern in der Katastrophenprävention.

www.deutsche-bank-stiftung.de



Karl Schlecht
Stiftung

Die Karl Schlecht Stiftung ist eine gemeinnützige Stiftung mit Fokus auf „Good Leadership“. Ihre Leitidee ist die Verbesserung von Führung in Business und Gesellschaft durch humanistische Werte. Vor diesem Hintergrund fördert sie die ganzheitliche, werteorientierte Persönlichkeitsentwicklung von jungen Menschen und angehenden Führungskräften durch Projekte der „Ethischen Wertebildung“, „Leadership Education“, „Entrepreneurship Education“ und „Kulturellen Bildung“.

Die Karl Schlecht Stiftung mit Sitz in Aichtal und Büros in Berlin und München wurde im Oktober 1998 von Dipl.-Ing. Karl Schlecht gegründet. Der Stifter ist Gründer des Betonpumpenherstellers Putzmeister.

www.karlschlechtstiftung.de

PwC-Stiftung

Jugend • Bildung • Kultur

Die PwC-Stiftung wurde 2002 auf Initiative der Führungskräfte von PwC Deutschland gegründet. Sie ist operativ und fördernd tätig und unterstützt bundesweit Projekte der werteorientierten Wirtschaftsbildung und der ästhetischen Kulturbildung. Ihr Vermögen wird vom Stifterverband für die

Deutsche Wissenschaft treuhänderisch verwaltet. Die PwC-Stiftung unterhält drei partizipativ angelegte Eigenprogramme: Wirtschafts.Forscher!, Hör.Forscher! und Kultur.Forscher!. Durch sie werden Kinder und Jugendliche an wirtschaftsethische, klangästhetische und kulturelle Themen herangeführt und entsprechende Bildungsinhalte in Schulen verankert. Zudem hat die PwC-Stiftung seit ihrer Gründung über 500 Förderprojekte unterstützt.

www.pwc-stiftung.de



Die Robert Bosch Stiftung GmbH gehört zu den großen, unternehmensverbundenen Stiftungen in Europa. In ihrer gemeinnützigen Arbeit greift sie gesellschaftliche Themen frühzeitig auf und erarbeitet exemplarische Lösungen. Dazu entwickelt sie eigene Projekte und führt sie durch. Außerdem fördert sie Initiativen Dritter, die zu ihren Zielen passen.

Die Robert Bosch Stiftung ist auf den Gebieten Gesundheit, Wissenschaft, Bildung, Bürgergesellschaft sowie Internationale Verständigung und Kooperation tätig. Seit ihrer Gründung 1964 hat die Robert Bosch Stiftung rund 1,8 Milliarden Euro für ihre gemeinnützige Arbeit ausgegeben.

www.bosch-stiftung.de

STIFTUNG
MERCATOR

Die Stiftung Mercator ist eine private, unabhängige Stiftung. Sie strebt mit ihrer Arbeit eine Gesellschaft an, die sich durch Weltoffenheit, Solidarität und Chancengleichheit auszeichnet. Dabei konzentriert sie sich darauf, Europa zu stärken, den Bildungserfolg benachteiligter Kinder und Jugendlicher insbesondere mit Migrationshintergrund zu erhöhen, Qualität und Wirkung kultureller Bildung zu verbessern, Klimaschutz voranzutreiben und Wissenschaft zu fördern. Die Stiftung Mercator steht für die Verbindung von wissenschaftlicher Expertise und praktischer Projekterfahrung. Als eine führende Stiftung in Deutschland ist sie national wie international tätig. Dem Ruhrgebiet, der Heimat der Stifterfamilie und dem Sitz der Stiftung, fühlt sie sich besonders verpflichtet.

www.stiftung-mercator.de

nan
tesb
uch

Die Stiftung Nantesbuch gGmbH ist eine gemeinnützige, interdisziplinäre Kultureinrichtung. Ihre Vision ist eine Gesellschaft, die im Einvernehmen mit ihren natürlichen und vielfältigen kulturellen Grundlagen lebt. Eine solche Gesellschaft handelt basierend auf Erkenntnis, Verantwortungsbewusstsein und Respekt. Die Stiftung Nantesbuch ist davon überzeugt, dass für die Gestaltung einer solchen Gesellschaft Kunst und Natur entscheidende Impulse geben. Sie bietet deshalb Räume und vielfältige Formate zur Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur sowie Natur und Landschaft, die gesellschaftliche Entwicklungen reflektieren und Handlungsimpulse geben. Die 2012 von der Unternehmerin Susanne Klatten gegründete Stiftung Nantesbuch handelt operativ und in Kooperationen, ihre Angebote stehen jedem offen, ein Schwerpunkt liegt auf gesellschaftlich wirksamen Multiplikatoren.

www.stiftung-nantesbuch.de

Critical friends

Zu den Themen Kulturort Schule, Unterricht und Schulfächer, Ganztage und Bildungspartner sowie Aus-, Fort- und Weiterbildung hat der Rat für Kulturelle Bildung acht Fachleute mit unterschiedlichen Blickwinkeln auf die Schule als Kulturort befragt.

Wir bedanken uns sehr herzlich für die Statements, die wir im Rahmen dieser Handreichung veröffentlichen durften, sowie für die fachlichen und redaktionellen Hinweise und kritischen Kommentare der Critical Friends, die diese Publikation bereichert haben.

Prof. Dr. Aladin El-Mafaalani

Soziologe und Bildungsforscher an der Universität Osnabrück, Autor „Mythos Bildung“

Dr. Skadi Jennicke

Kulturbürgermeisterin der Stadt Leipzig

Christian Kammler

Leiter Arbeitsstelle Kulturelle Bildung an Schulen, Philipps-Universität Marburg

Livia Patrizi

Künstlerische Leiterin TanzZeit e.V.

Antje Valentin

Direktorin der Landesmusikakademie NRW e.V.

Heiko Vogel

Schulleiter der Kurfürst-Moritz-Schule, Oberschule der Gemeinde Moritzburg

Cornelia von Ilsemann

Senatsdirektorin a.D., ehemalige Vorsitzende des Schulausschusses bei der Kultusministerkonferenz

Prof. i.R. Dr. Horst Weishaupt

Ehemaliger Leiter der Arbeitseinheit Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Frankfurt am Main und ehemaliger Professor für Empirische Bildungsforschung an der Universität Wuppertal

Geschäftsstelle

Margrit Lichtschlag

Geschäftsführendes Vorstandsmitglied

Bettina Münzberg

Geschäftsführendes Vorstandsmitglied

Sandra Czerwonka

Wissenschaftliche Referentin

Lina Dornblüth

Wissenschaftliche Referentin

Julia Goudis

Assistentin/Finanzcontrolling

Alexandra Hahn

Kommunikationsmanagerin

Impressum

Herausgeber

Rat für Kulturelle Bildung e. V.
Huysenallee 78-80
45128 Essen
Tel.: 0049 (0) 201/89 94 35-0
Fax.: 0049 (0) 201/89 94 35-20
info@rat-kulturelle-bildung.de
www.rat-kulturelle-bildung.de
Neuer Podcast: Kulturelle Bildung im Gespräch
twitter.com/ratkubi

Redaktion

Sandra Czerwonka
Margrit Lichtschlag
Prof. Dr. Eckart Liebau

Korrektorat

Jutta Mester
mester_korrektorat@posteo.de

Gestaltung

Public Design Office
Zeiseweg 9
22765 Hamburg
www.pblcdsgn.de

Druck

gilbert design druck werbetechnik GmbH
Witteringstraße 20-22
45130 Essen
www.gilbert.nrw

Bildnachweise

S. 10–11, S. 70–71: Prof. Diemut Schilling; S. 86/87: Phil Dera (Mustafa Akça, Prof. Lydia Grün, Prof. Dr. Jürgen Schupp), Martin Scherag (Thomas Krüger), Georg Pöhlein (Prof. Dr. Benjamin Jörissen), Dirk Pudwell (alle anderen Porträts Ratsmitglieder)

Auflage

2.000 Stück

© Rat für Kulturelle Bildung e. V., Essen, September 2020

ISBN: 978-3-9820173-8-9

