

Verbreitung des Prinzips der kulturellen Bildung und die Rolle der UNESCO in diesem Prozess



Schule&Kultur im Kanton Luzern. Das Kulturportal.

(UNESCO (2011): Arts Education. Zugriff auf
<http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/> am 08.08.2011)

Kontaktdaten:

Anna Flach BA

anna.flach@stud.unilu.ch

Abstract

Welche Auswirkungen hat kulturelle Bildung auf Schüler und andere Betroffene? Diese Frage wird seit den 1960er und 70er Jahren in der öffentlichen Bildungs- und Kulturpolitik diskutiert, dabei sind sowohl Schulen, Kulturinstitutionen als auch internationale Akteure, wie die UNESCO beteiligt. Im Laufe eines weltweiten Prozesses zur Verbreitung von Prinzipien nehmen diese Beteiligten verschiedene Positionen ein. Während Nationalstaaten nach ihren eigenen Interessen handeln, versucht z.B. die UNESCO anhand von weltweiten Projekten ihre Prinzipien zu verbreiten. Ein solches Projekt nennt sich „arts education“, es steht für die Verbreitung von kultureller Bildung. Welche Rolle nimmt die UNESCO bei diesem Prozess genau ein und wie funktioniert die Umsetzung von kultureller Bildung? Handelt es sich hierbei um eine top-down Vorgabe der UNESCO oder kommt das Interesse an kultureller Bildung von den Kulturanbietern und Lehrern?

Tatsächlich ist das Prinzip der kulturellen Bildung vor der ersten UNESCO-Weltkulturkonferenz entstanden. Deren Leistung kann eher als „labeling“ verstanden werden, denn durch die Standardisierung, Institutionalisierung und Verbreitung des Prinzips kulturelle Bildung, wächst die Nachfrage, das Interesse und auch die Legitimation der kulturellen Bildung.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	2
Inhaltsverzeichnis	3
Einleitung	4
1. Das Prinzip „kulturelle Bildung“	6
1.1 „Kultur für alle“	6
1.2 Verhältnisbestimmung: Bildung – Kultur – kulturelle Bildung	8
2. Die UNESCO als „Kultur-Agent“	10
2.1 Die UNESCO auf einen Blick	10
2.2 Die UNESCO als internationaler Akteur	12
2.2.1 Theoretische Einbettung 1: Neo-Institutionalistische Organisationsforschung	12
2.2.2 Theoretische Einbettung 2: Handlungsrahmen internationaler Organisationen	13
2.2.3 Die UNESCO als internationale Organisation und „Kultur-Agent“	15
2.3 Zwischenfazit	16
3. Top-Down oder Bottom-Up?	17
3.1 Von der UNESCO-Konferenz bis ins Klassenzimmer	18
3.1.1 UNESCO-Programm „Arts Education“	18
3.1.2 Schweizerische UNESCO-Kommission: Kunst und Bildung	20
3.1.3 Kantonsebene – Schule und Kultur Luzern	22
4. Fazit	25
Schluss	28
Literaturverzeichnis	29

Einleitung

Das Verhältnis zwischen Bildung und Kultur hat sich seit den 1960er und 70er Jahren verändert. Kultur kann sowohl als übergreifender Begriff, welcher die Bildung beinhaltet, wie auch als Alltagskultur, welche wiederum untergeordnete Beziehung zur Bildung eingeht, verstanden werden. Durch kulturelle Bildung tritt in dieses Verhältnis eine weitere Komponente ein, welche das Verhältnis wiederum verändert. Sie sorgt einerseits für Entspannung zwischen Bildung und Kultur und andererseits für Ungewissheit bezüglich der Trennlinie zwischen beiden Bereichen. Hinzu kommt ein Institutionalisierungsprozess von Kulturinstitutionen, welcher heutzutage durch die UNESCO, den Staat, den Bund, den Kanton oder andere öffentliche Förderquellen unterstützt wird und somit Legitimation benötigt. Noch vor ein paar Jahren veranstaltete z.B. der örtliche Schulchor ein grosses Chor-Projekt, bei welchem der Schulchor sang und die Soloteile durch professionelle Sänger besetzt wurden. Allerdings nannte man dieses Projekt nicht kulturelle Bildung, sondern Eigeninitiative des Musiklehrers. Was ist in der Zwischenzeit passiert, woher kommt dieser Wandel und hat eine internationale Organisation wie die UNESCO Interesse an einem regionalen Schulchorprojekt?

Durch das explosionsartige Wachstum der Entstehung von internationalen Organisationen nach dem 2. Weltkrieg, unter anderem die Gründungszeit der UNESCO (vgl. Kapitel 2) und ein Umdenken in der Bildungs- und Kulturpolitik der Nationalstaaten (vgl. Kapitel 1), wurde die Rolle der Kultur in der Gesellschaft neu definiert (vgl. Kapitel 2.3). In diese Diskussion fällt auch die Frage nach den Akteuren und Auswirkungen von kultureller Bildung. Sowohl auf Nationalstaatlicher Ebene (vgl. Kapitel 3.2), die durch wachsende Kulturprojekte, welche immer mehr auch im Schulhaus auf Interesse stossen, als auch auf internationaler Ebene (vgl. Kapitel 3.1), durch Standardisierungsprozesse, zunehmende Institutionalisierung und dem Ruf nach Legitimation, können beteiligte Akteure und wichtige Meilensteine für die kulturelle Bildung beobachtet werden. Welche Meilensteine das sind und wie sie sich auf der internationalen und auch auf der nationalen Ebene auswirken, soll im Folgenden geklärt werden. Dabei steht die Frage im Vordergrund, welche Rolle die UNESCO bei der Verbreitung des Prinzips kultureller Bildung einnimmt? Kann man sie als entscheidenden Träger dieses Prinzips bezeichnen?

Nach einer theoretischen Betrachtung des Prinzips kulturelle Bildung, sowohl aus historischer Sicht als auch auf politischer Ebene (vgl. Kapitel 1), wird auf die Rolle der UNESCO aus theoretischer Sicht eingegangen (vgl. Kapitel 2). Dazu wird die Funktions- und

Handlungsweise der UNESCO vorgestellt (vgl. Kapitel 2.2.1) und die UNESCO als internationaler Akteur und „Kultur-Agent“ betrachtet (vgl. Kapitel 2.2.2). Daran anschliessend werden die wichtigsten Punkte zusammengefasst und die These formuliert, dass die UNESCO nicht als „Auslöser“ des Prinzips kulturelle Bildung verstanden werden kann, jedoch eine entscheidende Rolle als Träger und Agent einnimmt.

Der dritte Abschnitt untersucht diese theoretische Betrachtung anhand verschiedener Praxisbeispiele intensiver. Anhand des Pfades „von der UNESCO-Konferenz bis ins Klassenzimmer“ (vgl. Kapitel 3.1), wird nachvollzogen, welche UNESCO-Programme, Projekte und Konferenzen entscheidend auf die Verbreitung von kultureller Bildung einwirkten. Ausgehend von der ersten Konferenz zum Thema „arts education“ in Lissabon im Jahr 2006 (vgl. Kapitel 3.1.1), wird ein Land als Beispiel heraus gegriffen, um nachvollziehen zu können, wie Nationalstaaten auf UNESCO-Empfehlungen reagieren. Das gewählte Beispielland ist die Schweiz. 2010 wurde in der Schweiz ein Manifest lanciert, welches sich an die Vorlage der UNESCO orientiert. Die Inhalte des Manifests sollen in Kapitel 3.1.2 vorgestellt werden, um daran anschliessend ein spezielles Beispiel heraus zugreifen. Auf kantonaler Ebene wurden verschiedene Kultur- und Bildungsprojekte entwickelt. Ein solches Projekt stellt „Schule und Kultur Luzern“ dar, kurz Schukulu (vgl. Kapitel 3.1.3), welches 2006 gegründet wurde. Dieses Projekt verkörpert die direkte Verbindung zwischen der internationalen Ebene, auf der die UNESCO agiert, den Kultureinrichtungen und dem Klassenzimmer. Durch eine kritische Betrachtung in Kapitel 4, werden die Ergebnisse zusammen geführt und von verschiedenen Seiten beleuchtet. Dadurch kann eine Aussage zur Fragestellung, welche Rolle die UNESCO bei der Verbreitung von kultureller Bildung tatsächlich einnimmt, getroffen werden.

1. Das Prinzip „kulturelle Bildung“

Das Phänomen kulturelle Bildung entwickelte sich in den 1960er und 70er Jahren zu einem Gesprächsthema der öffentlichen bildungs- und kulturpolitischen Diskussion. Ausgehend von verschiedenen historischen Begebenheiten (genauer Kapitel 1.1 „Kultur für alle!“) und der Frage nach der Herkunft von kultureller Bildung, sowie deren Verhältnis zu Bildung und Kultur (genauer Kapitel 1.2), kann auf den Kontext des neuen Bildungsprinzips, sowie dessen Bedeutung auf internationaler Ebene eingegangen werden.

1.1, „Kultur für alle“

Wilhelm von Humboldt (1767-1835) sprach zu Beginn des 19. Jahrhunderts davon, dass der „... wahre Zweck des Menschen ... die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen sei“ (Humboldt 2002:Kapitel 2). Sein Ziel war es Bildung und Gleichstellung für alle Menschen zu fordern. Heutzutage, gut zwei Jahrhunderte später, befasst sich die mittlerweile im Grundgesetz verankerte Bildungspolitik damit, das „Ganze“ des Menschen weiterzuentwickeln. In Johannes Raus (1931-2006) Worten, geht es heutzutage um eine dreifache Zielorientierung der Bildung. Demnach sollte „... Bildung die Entwicklung der Persönlichkeit, aber auch die politische und die soziale Partizipation und die Vorbereitung auf ein Berufsleben zum Ziel haben“ (Fuchs 2008:22).

Max Fuchs schreibt in seinem Artikel „*Kulturvermittlung und kulturelle Teilhabe*“ aus dem Jahr 2005, ebenfalls über „Bildung für alle“, allerdings in einem anderen Zusammenhang. Die drei Slogans, welche Stellvertretend für die historische Entwicklung der 1960er und 1970er Jahre stehen: „Bildung für alle“, „Kultur für alle“¹ und „Wohlstand für alle“ haben ihre Gemeinsamkeit, so Fuchs, in dem schwierigsten bürgerlichen und gesellschaftlichen Ziel: der Gerechtigkeit (vgl. Fuchs 2005:33). Vor allem „Kultur für alle“ rückt in den Vordergrund des Interesses, will man sich mit der historischen Einbettung von kultureller Bildung befassen.

„Kultur für alle“, damit ist eine kulturelle Grundversorgung gemeint, stellt jedoch ein hoch gestecktes Ziel dar, denn es gibt wissenschaftliche Ansätze, welche vom Gegenteil, das bedeutet von kultureller Exklusion, ausgelöst durch Kultur, sprechen. Bereits Pierre Bourdieu und sein Kollege Jean-Claude Passeron (1964) stellten fest, dass Kultur² mehr zu gesellschaftlicher Ausgrenzung als Eingrenzung führt (vgl. Bourdieu/ Passeron 1964:24).

¹ Eine Aussage des Kulturschaffenden und Kulturfunktionärs Hilmar Hoffmann 1979.

² Damit meinen Bourdieu und Passeron (1964) in erster Linie die schulischen Bildungsabschlüsse und eine Grundhaltung zur Bildung im Allgemeinen, welche sich von Geburt an unterscheidet und sich nicht erst in der Schule entwickelt.

Daran anschliessend stellt sich jedoch, aus einem anderen Blickwinkel, die Frage, wieso Kultur Exklusion hervorrufen kann, wenn man sie als allgegenwärtig und demzufolge für jedermann zugänglich, versteht. Es zeigt sich, Kultur ist nicht gleich Kultur.

Einen klaren Definitionsrahmen bieten Hauser und Banse (2010). Sie zeigen die historische Entwicklung und Definition von Kultur anhand der ursprünglichen Definition von Kultur auf. In seiner ursprünglichen Form, bedeutete das lateinische Wort „cultura“ Pflege des Ackers, Bearbeitung, Bestellung, Anbau und Landbau, aber auch geistiger Pflege und Ausbildung der intellektuellen Fähigkeiten (vgl. Hauser und Banse 2010:21). Der sozio-philosophische Kulturbegriff wurde über Jahrhunderte hinweg von Giovanni Battista Vico (1668-1744) geprägt. Seine These lautete, dass alles Kultur ist, was nicht Natur ist. Natur ist wiederum all dies was der Mensch nicht geschaffen hat – ergo umfasst Kultur all die Dinge bzw. Einrichtungen der Welt, welche die Menschen selbst geschaffen haben (vgl. Konrad 2011: 32). Aus rechtlicher Sicht ist Kultur „...der Bestand von gemeinsamen Wertvorstellungen, von künstlerischen, wissenschaftlichen, religiösen und gesellschaftlichen Werken, und Errungenschaften eines bestimmten Volkes in einer bestimmten Zeitepoche“ (2011: 35).

Kultur ist bereits in der Geschichte ein Begriff, welcher seine Bedeutung mehrfach änderte oder in verschiedenen Kontexten unterschiedliche Bedeutungen hatte, ebenso ist es noch heute. Weitere Probleme welche sich aus dem Begriff als Solchem ergeben, sind seine widersprüchlichen Eigenschaften, denn Kultur kann sowohl Kontinuität als auch Wandel bedeuten, sie ist Vereinheitlichung und Differenz, Öffnung und Abgrenzung zugleich (vgl. Parodi/Banse/Schaffer 2010:22).

Die Definition mit der heutzutage grössten Allgemeinwirkung stammt von der UNESCO. Sie wurde 1982 an der Weltkonferenz zur Kulturpolitik in Mexiko-City erlassen und lautet:

„Kultur in ihrem weitesten Sinn kann als die Gesamtheit der einzigartigen, geistigen, materiellen, interkulturellen und emotionalen Aspekte angesehen werden, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen. Dies schliesst nicht nur die Kunst und Literatur ein, sondern auch Lebensformen, die Grundrechte des Menschen, Wertesysteme, Traditionen und Glaubensrichtungen“ (Konrad 2011:37).

Im Folgenden wird diese Definition als Grundverständnis von Kultur verwendet, wenn von Kultur im Allgemeinen gesprochen wird.

Zurückgreifend auf die Forderung der kulturellen Grundversorgung, beinhaltet diese, aus Sicht der 1960er und 1970er Jahre diese Öffnung des Kulturbegriffs. Das bedeutet weg von

der sogenannten Hochkultur und hin zu einer allgemeinen Kultur, welche auch Platz für freie Kunst- und Kulturszenen hat.

Auch wenn die Forderung nach einer kulturellen Grundversorgung umstritten ist, zeigt sie doch gleichzeitig das wachsende Interesse an kultureller Bildung auf. Einige Kulturanbieter sind sogar bereit sich an der kulturellen Bildungsaufgabe der Schüler zu beteiligen und die Aufgaben der kulturellen Bildung in Ihr Arbeitsfeld aufzunehmen. Ausserdem wurden Studien (vgl. Smithrin/Upitis 2005 und Rudershausen 2010) durchgeführt, welche von Erfolgen der kulturellen Bildung sprechen. Das grosse Problem, vor welchem sich die Bildungs- und Kulturpolitik gestellt sieht, ist nicht mehr nur die Legitimation der kulturellen Bildung, sondern zudem die sinnvolle Umsetzung. Man könnte dieses Problem auch in der Frage ausdrücken: Wie kann Kultur sinnvoll an jeden Schüler herangetragen werden?

1.2 Verhältnisbestimmung: Bildung – Kultur – kulturelle Bildung

Um Fragen der Legitimation und Umsetzung von kultureller Bildung zu klären, muss zuerst auf das Verhältnis zwischen Bildung und Kultur und kultureller Bildung eingegangen werden. Der Wissenschaftler Max Fuchs (2005) befasst sich mit dieser Thematik und veröffentlichte im Jahr 2008 ein Buch mit dem Titel „*Kultur – Teilhabe – Bildung*“. Fuchs stellt fest, dass Kultur und Bildung unzertrennlich sind, aber in einem gespannten Verhältnis zueinander stehen (vgl. Fuchs 2008: 23-26), etwas „Luft“ bringt die kulturelle Bildung in diese angespannte Beziehung.

„Bildung betrachtet den gesellschaftlichen Prozess des Kulturellen unter der Perspektive des einzelnen Subjekts und seiner Entwicklung, die Kultur-Perspektive sorgt wiederum dafür, dass dieser Einzelne sich in seinem sozialen Kontext und in seiner Geschichte wahrnimmt. Kulturpolitik funktioniert nicht ohne Menschen“ (2008:26).

Kultur als „Betriebs-System“ (2008:27) lässt sich allerdings nur dann und unter der Bedingung legitimieren, dass sie von der Bildung auch wahrgenommen wird (vgl. 2008:27). Im Schlusswort des ersten Kapitels geht Fuchs darauf ein, dass „... alle Probleme unserer [deutschen] Gesellschaft immer auch Bildungsprobleme [sind] und eine Kulturpolitik, welche ihre individuelle Verankerung vergisst, klammert die Bildungsdimension aus“ (2008:28). Und wo steht nun die kulturelle Bildung in diesem Verhältnis?

Das Interesse der Kinder an kulturellen Angeboten im weitesten Sinn (wie Musik, Tanz, Kino, usw.) ist unumstritten gross. Das könnte daran liegen, dass sie weitgehend in der Freizeit wahrgenommen werden (vgl. 2008:69). Was heisst das für die kulturelle Bildung?

Steht sie eher im Bereich der Freizeit oder gehört sie in die Schule? Birgit Mandel (2005) versteht „unter Kulturvermittlung [...] sowohl Tätigkeiten [...], die zwischen künstlerischer Produktion und Rezeption vermitteln, von der Musterpädagogik bis zum Kulturmarketing, wie auch Tätigkeiten die Laien zu eigenem künstlerischen und kulturellen Schaffen anregen in der kulturellen Bildung und in der Soziokultur“ (Mandel 2005:9). Das bedeutet die kulturelle Bildung ist der Teil der Bildung in welchem Kulturvermittlung stattfindet und demzufolge gehört sie in den Bereich der Bildung. Genauer gesagt, sie ist ein Teil der Bildung³ und kann sowohl in der Freizeit als auch in der Schule, in geregelteren Formen, stattfinden.

Die Verbindung von kultureller Bildung zum allgemeinen Kontextzusammenhang mit Bildung und Kultur, sieht Fuchs (2008) nicht in den Auswirkungen, welche kulturelle Bildung auf die Schüler hat, sondern vielmehr darin, dass nicht jedem Schüler und jeder Schülerin der Zugang zu solchen Kulturangeboten möglich ist. Er sieht darin sogar eine grosse Gefahr, denn durch diese Ungleichheit kann es zu Unzufriedenheit und Ausgeschlossenheit kommen (vgl. Fuchs 2008:72). Mit dieser Haltung ist er nicht alleine, bereits Bourdieu (1964) stellte dieses Phänomen fest und auch Birgit Mandel teilt diese Meinung. In ihrem Buch „*Kulturvermittlung*“ (2005) verweist sie darauf, dass der Zugang zu Kunst und Kultur in Deutschland immer mehr als Privileg der Bildungselite zu verstehen ist (vgl. Mandel 2005:12). „Kultur scheint allgegenwärtig. Andererseits beteiligt sich ein Grossteil der Bevölkerung nicht am öffentlich geförderten Leben. Gerade einmal zehn Prozent der Bevölkerung, gehören zu den Stammnutzern der (Hoch) Kulturangebote“ (2005:12). Könnte die öffentlich geförderte kulturelle Bildung, welche in der Schule stattfindet, ein Schlüssel zur Integration sein? Sollte dies der Fall sein, hätte sie keine Legitimationsprobleme mehr. Sowohl Kulturpädagogik als auch kulturelle Bildung gehen davon aus, dass durch die Beschäftigung mit den Künsten und kulturellen Phänomenen, wenn sie gezielt personell angeleitet wird, nachhaltige Bildungsprozesse angeregt – auf kognitiver wie auch auf emotionaler und sozialer Ebene (vgl. 2005:10). Mandel sieht in dem Zustand, dass Kulturförderung immer mehr in Legitimationsdruck gerät und die Bildung so stark hinterfragt, eine Chance der Kultur, weil die kulturelle Bildung Dinge leisten kann, welche die Bildung alleine nicht schafft. Sie hat positive Auswirkungen auf die Reflexionsfähigkeiten, auf die Innovationsfähigkeiten und den Zusammenhalt der

³ Kulturvermittlung kann als der Teil der kulturellen Bildung verstanden werden, welcher die konkrete Umsetzung eines Kulturprojekts beinhaltet, während kulturelle Bildung auch politische Prozesse und Debatten einbezieht.

Gesellschaft (vgl. 2005:13). Allerdings muss der Zugang zur Kunst bzw. Kultur über eine kleine Gruppe hinausreichen und systematisch eingeführt werden. Dies gelingt nur, wenn die Idee der kulturellen Bildung bei der „breiten Bevölkerung“ angekommen ist.

Rückenwind bekommt das „Prinzip“ kulturelle Bildung von Seiten der UNESCO. Alleine das Stattfinden der ersten Weltkonferenz zum Thema kultureller Bildung im Jahr 2006 in Lissabon spricht für eine Nachfrage und ein wachsendes Interesse an dem neuen Bildungskonzept (vgl. 2008:294).

2. Die UNESCO als „Kultur-Agent“

Diese erste weltweite UNESCO-Konferenz zum Thema kultureller Bildung in Lissabon im Jahr 2006 stellt die Verbindung zwischen kultureller Bildung als „Verständnis“ und der UNESCO als internationale Organisation dar, ausgelöst durch das wachsende Interesse in der Gesellschaft und einem wissenschaftlichen Druck, welcher die tatsächlichen Auswirkungen von kultureller Bildung prüfen soll.

Inwieweit die UNESCO ein zentraler Agent des Verständnisses von kultureller Bildung ist, ist dadurch nicht geklärt. Es stellt sich daher die Frage, in welcher Weise die UNESCO involviert ist? Um diese Frage zu klären, zeigt das folgende Kapitel auf wie die UNESCO arbeitet und wie sie aufgebaut ist. Auf dieser Grundlage wird auf das Verständnis eingegangen, dass eine internationale Organisation auch ein Akteur ist, als solcher „individuell“ handelt und autorisierte Agenten beschäftigt. Abschliessend wird der Frage nachgegangen, ob die UNESCO ein „Kultur-Agent“ ist, der das Prinzip der kulturellen Bildung verbreitet?

2.1 Die UNESCO auf einen Blick

Die United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, kurz UNESCO, ist eine der grössten internationalen Organisationen der Vereinten Nationen (UNO). Sie wurde am 10. November 1947 gegründet und ist eine der Sonderorganisationen der Vereinten Nationen und somit autonom. Ihre Aufgabe besteht darin, wie sie selbst in der Präambel schreibt, in der Verbreitung und auch Verankerung von Frieden: „...since wars begin in the minds of men, it is in the minds of men that the defences of peace must be constructed“ (UNESCO 2011). Die Bildung einer Kultur des Friedens, Armut verringern und die allgemeine Entwicklung sowie den interkulturellen Dialog fördern, das sind die selbst auferlegten Hauptaufgaben der UNESCO, welche sie in den sogenannten Fach-Bereichen ... education, the science, culture,

communication and information“ (UNESCO 2010a:2) umsetzen möchte. Jeder dieser Fachbereiche ist wiederum selbst organisiert, hat eine eigene Struktur, welche sich einerseits an einer eigenen Strategie sowie den allgemeinen Leitpunkten der Organisation orientiert, ist Teil des Sekretariats und wird von einem Assistent der Generaldirektorin, mit Schwerpunkt auf dem jeweiligen Bereich, geleitet (vgl. UNESCO 2010a). Im Bereich Kultur stehen zum Beispiel der Schutz von materiellem und immateriellem Kulturerbe, die Unterstützung der kulturellen Diversität und das Festhalten an verschiedenen Konventionen als selbstständige Leitsätze im Vordergrund. An diesen Leitsätzen orientieren sich dann die Themenfelder, in welchen sich die UNESCO engagiert. Ein solches Thema im Bereich Kultur ist die `Kreativität`, welche sich unter anderem mit dem Programm „Arts Education“ befasst.

Irina Bokova verkörpert als Generaldirektorin, für vier Jahre gewählt, die Spitze der drei Organe, aus welchen die UNESCO besteht: der Generalkonferenz, dem Exekutivrat und das Sekretariat, vom Hauptsitz in Paris aus. Alle 193 Mitgliedsstaaten sind Teil des obersten Entscheidungs- und Kontrollorgans, der Generalkonferenz. Sie tritt alle 2 Jahre zusammen und funktioniert nach dem Prinzip „Ein Staat - Eine Stimme“. Der Exekutivrat stellt das Bindeglied zwischen der Generalkonferenz und dem Sekretariat dar. Er besteht aus Vertretern der Nationalstaaten, welche die administrativen und exekutiven Pflichten des Rates vertreten. Seine Aufgaben bestehen in der Überwachung des Sekretariats und der Vorbereitung der Tagesordnung für die Generalkonferenz. Des Weiteren ist er für die Prüfung des Haushaltsplans zuständig. Der Hauptsitz in Paris wird in erster Linie durch das Sekretariat und dessen Spitze der Generaldirektorin verkörpert. Es besteht aus über 2.000 Mitarbeitern aus etwa 170 Nationen, mit weiteren weltweiten Außenstellen. Das Sekretariat ist in die bereits aufgezählten Bereiche Bildung/ Erziehung⁴, Naturwissenschaften, Sozial- und Humanwissenschaften, Kultur und Kommunikation/ Information aufgeteilt. Ein weiterer wichtiger Teil der UNESCO sind die Nationalkommissionen. Sie stellen selbst keine Organe der UNESCO dar, sind aber das Bindeglied zwischen der UNESCO selbst und den Bedürfnissen der Nationalstaaten (vgl. UNESCO 2010a).

Im Folgenden wird der Fachbereich Kultur genauer betrachtet. Das liegt darin begründet, dass die Forschungsfrage sich auf den Bereich der kulturellen Bildung bezieht, welche in der UNESCO durch ein Programm des Fachbereichs Kultur, der sich „arts education“ nennt, vertreten wird.

⁴ Aus den Englischen von „education“, deshalb bedeutet es sowohl Erziehung als auch Bildung.

2.2 Die UNESCO als internationaler Akteur

Anschliessend an das Verständnis der Funktionsweise der UNESCO, geht es im Folgenden um deren Arbeitsweise. Nach einer theoretischen Einbettung, wird auf die UNESCO als internationaler Akteur und Agent eingegangen.

2.2.1 Theoretische Einbettung 1: Neo-Institutionalistische Organisationsforschung

Um die UNESCO als internationalen Akteur zu verstehen, muss zunächst geklärt werden, wie eine internationale Organisation, welche aus vielen verschiedenen Bereichen und Stellen besteht, ein einheitlicher Akteur sein kann. Im Rahmen des Neo-Institutionalismus werden Organisationen als Akteure wahrgenommen. Der soziologische Neo-Institutionalismus gehört zur Organisationsforschung, einem Teilgebiet der Soziologie. Die Ursprünge der Organisationsforschung entwickelten sich aus der Organisationssoziologie und gehen auf verschiedene Autoren zurück. So bezeichnete Renate Mayntz die Organisationssoziologie 1963 erstmals als eigenständiges Teilgebiet der Soziologie, während Max Webers (1922) Bürokratiemodell bereits als Grundlage für dieses Verständnis von Organisationen betrachtet werden kann⁵. Seit den späten 50er Jahren dominierte in der amerikanischen Organisationsforschung die Annahme, Organisationen seien offene Systeme, welche im Austausch mit ihrer Umgebung stehen (vgl. Scott 2003). Auf der Grundlage dieses Verständnisses entwickelten sich weitere Konzepte, welche Organisationen und deren Umwelt genauer untersuchen.

Organisationen, wie die UNESCO, stellen in der Organisationsforschung den zentralen Untersuchungsgegenstand dar. Der Neo-Institutionalismus welcher sich aus dem in den 1970er Jahren entstandenen Institutionalismus entwickelte, knüpft an Peter L. Berger und Thomas Luckmann (1966) und deren Werk *„Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“* an. Diesem Verständnis zur Folge sind Organisationen grundsätzlich in eine sozio-kulturelle Umwelt eingebunden. Der Neo-Institutionalismus interessiert sich daher grundsätzlich für die gesellschaftliche Seite der Organisation.

Einer der Ausgangspunkte des Neo-Institutionalismus` wurde von John Meyer und Brian Rowan (1977) entwickelt. Einer ihrer Kernbegriffe ist die Institution⁶, ein Begriff den sie dem Hintergrund von Berger und Luckmann (1960) entnehmen. Sie untersuchen hauptsächlich die

⁵ Max Weber kann als historischer Ausgangspunkt der Organisationsforschung verstanden werden. Sein Ansatz wurde im Verlauf der Zeit durch einige Autoren weiterentwickelt.

⁶ „Allgemein kann man Institutionen als Phänomene begreifen, die Regelmäßigkeit bewirken, indem sie bestimmte Strukturmerkmale und Verhaltensweisen unterstützen und andere eher ausschliessen“ (Hasse/Krücken 2009:1).

Beziehung zwischen Organisationen in ihre Umgebung und stellen anhand von empirischen Untersuchungen fest, dass das Überleben und der Erfolg einer Organisation nicht nur von deren Formalität und Effizienz abhängt, sondern auch von deren Fähigkeit und Bereitschaft, bestimmte Erwartungen aus der Umgebung zu erfüllen. Durch das Erfüllen dieser Erwartungen, welche meistens kulturelle Muster sind, die bereits als legitim verstanden werden, geht Legitimität auf die Organisation über. Dadurch sichert sie ihr Überleben, erhält Ressourcen und kann erfolgreich sein (vgl. 1977:353). Wie sich die Organisationsforschung auf die UNESCO anwenden lässt und ihre „Aufgabe“ als internationaler Akteur und Agent beschreibt, zeigt das folgende Kapitel.

2.2.2 Theoretische Einbettung 2: Handlungsrahmen internationaler Organisationen

Die Weltgesellschaft⁷ ist ein Begriff welcher von John W. Meyer in seinem Buch *„Weltkultur. Wie die westlichen Werte die Welt durchdringen“* (2005) eingeführt wird. Die Weltgesellschaft wird als Netzwerk aus Transaktionen und Interdependenzen verstanden, geleitet durch Macht und Interessen der Nationalstaaten (vgl. 2005:135). Akteure dieser Weltgesellschaft sind Nationalstaaten und internationale Organisationen und Nicht-Regierungsorganisationen. Diese Akteure weisen, nach Meyer, strukturelle Ähnlichkeiten auf, wie die steigende Zahl nationalstaatlicher Neugründungen zeigt. Eine Erklärung dieses Phänomens sieht Meyer darin, dass Nationalstaaten durch ihre Grenzen und Souveränität hohe Legitimität besitzen, welche auf Standardisierungsformen zurückgreifen. Dadurch setzen Isomorphieprozesse⁸ (Anpassungsprozesse) ein. Auch nationalstaatliche Ziele wie Gerechtigkeit ergeben sich aus Definitions- und Bedeutungsmustern des umfassenden kulturellen Weltsystems (vgl. 2005:85f).

Internationale Organisationen, wie die UNESCO, fungieren in dieser Weltgesellschaft als Rationalisierte Andere. Das sind internationale Berater, welche für „Gerede“ sorgen. Das kann zum Beispiel wissenschaftliches oder politisches Gerede sein, aber auch Empfehlungen gegen soziale Probleme oder Gesetzesänderungen (vgl. 2005:140). Die internationalen Organisationen orientieren ihr Handeln dabei an wissenschaftlichen Modellen und Methoden, welche den Nationalstaaten zur Nachahmung empfohlen werden (vgl. 2005:117f). Die Legitimation der Organisation selbst, erfolgt anhand von Modellen und Ideen, welche als

⁷ Im englischen Original “world-polity” genannt und im Deutschen mit Weltkultur oder Weltgesellschaft übersetzt.

⁸ Genauer zu Isomorphieprozessen: DiMaggio, Paul und Walter Powell (1991): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago: University of Chicago Press.

universell wahr, fortschrittlich und rational wahrgenommen werden. Dabei gilt das Prinzip, je mehr diese Modelle verwendet werden, desto mehr Legitimation fällt auf die Organisation zurück (vgl. 2005:115f). Durch die Übernahme dieser Modelle erreicht der Nationalstaat ebenfalls Legitimation und trägt zur allgemeinen Standardisierung und Anpassung bei.

Am Beispiel des Bildungssystems gehen John W. Meyer und Francisco O. Ramirez in ihrem Artikel „*Die globale Institutionalisierung der Bildung*“ (2005) genauer auf diesen Gedanken ein. Bildungssysteme entstehen durch gesellschaftliche und historische Entwicklungen, sowie den Interessen eines Nationalstaates. Trotz dieser sehr „individuellen“ Entwicklung, stellen die beiden Autoren eine weltweite Annäherung bzw. Standardisierung der Bildungssysteme fest (vgl. 2005:213f).

„Geht man [...] davon aus, dass die Gesellschaft, die Bildung konstituiert und immer wieder neu konstituiert, eine phänomenologische und keine realistische Einheit ist – eine kulturelle Vorstellung (noch dazu eine ziemlich standardisierte) –, dann ist die globale Institutionalisierung der Bildung ein leicht verständliches Phänomen (vgl. 2005:214).“

In anderen Worten verstehen Meyer und Ramirez (2005) Bildung als ein Teil eines makrosoziologischen, universellen und globalen Modells, welches in Beziehung auf die Gesellschaft eines Nationalstaates, „... die Position eines kulturellen Modells von Entwicklung und Gerechtigkeit einnimmt“ (2005:214). Die Gesellschaft und somit auch die Bildung, als Teil einer Gesellschaft, gelten daher als, in einem globalen politisch-wirtschaftlichen System, organisierte Systeme, welche durch die wirkenden Mächte des Systems, deren Interessen und Bedürfnisse gesteuert werden (vgl. 2005:215).

Aus dieser Perspektive, spielt sowohl die makrosoziologische als auch der kulturalistische Orientierung eine Rolle. Durch die Einbettung des Nationalstaates in die Weltgesellschaft und der Orientierung an allgemein anerkannten Bildungsprinzipien, handelt der Nationalstaat nicht mehr nach seinen eigenen Interessen und eine weltweite Standardisierung verschiedener Bildungsprinzipien tritt ein. Selbstverständlich ist jedes nationalstaatliche Bildungssystem verschieden zum anderen. Sie unterscheiden sich in Bezug auf Ressourcen, Macht und Kultur, sind sich allerdings in ihren formalen Strukturen, wie Rechten und Pflichten ähnlicher geworden“ (vgl. 2005:216). Ein solches Prinzip, nach welchem sich die Bildungssysteme der Nationalstaaten in den vergangenen Jahren richteten, ist die kulturelle Bildung.

Ein Erklärungsansatz für die Handlungsweise der UNESCO als internationale Organisation, stammt von John W. Meyer und Ronald L. Jepperson. Der Artikel „*The „Actors“ of Modern Society: The Cultural Construction of Social Agency*“ (2000) erklärt die historische

Entwicklung von sozialen und individuellen Akteuren, als Merkmale der westlichen Gesellschaft. Agenten sind dabei Handlungsträger von Akteuren und haben spezielle Eigenschaften. Eine solche Eigenschaft ist die Fähigkeit selbstständig zu handeln (vgl. 2000:105). Die Entstehung eines modernen Akteurs entwickelt sich anhand des modernen kulturellen Systems, welches in diesem Fall das westliche System meint (vgl. 2000: 100). „Social and individual actors thereby attain greater and standing, and more functions and responsibilities – they are now agents of higher principles, and hence highly legitimated in ways unique to modern Western culture“ (2000:105). Agenten ermöglichen es den internationalen Akteuren auf der ganzen Welt zu handeln. Indem moderne Akteure ebenfalls legitimierte Agenten beschäftigen, übernehmen sie standardisierte Modelle, welche allgemeingültige Prinzipien und den Glauben an Moral vertreten (vgl. 2000:107).

In diesem Zusammenhang kann die UNESCO als Agent des Prinzips kulturelle Bildung verstanden werden oder auch als „Kultur-Agent“.

2.2.3 Die UNESCO als internationale Organisation und „Kultur-Agent“

Überträgt man die Perspektive des Neo-Institutionalismus auf die Handlungen der UNESCO, zeigt sich, dass sie als internationale Organisation, auch ein internationaler Akteur ist. Als solcher muss sie sich in ihrem Handlungsfeld, der „Weltkultur“ (Meyer 2005) legitimieren, um überleben zu können.

Ein Beispiel, wie sich die UNESCO legitimiert stellt das Verfassen einer „Menschheitsgeschichte“ dar. Die erste Version „*History of Mankind*“ (Geschichte der Menschheit), geschrieben von 1963 bis 1976, verkörperte allerdings einen zu starken Eurozentrismus, da sie fast ausschliesslich von europäischen Wissenschaftlern verfasst wurde (vgl. Krill de Capello 1970). Daher wurde eine zweite Version auf weltweiter Ebene in Auftrag gegeben, die „*History of Humanity*“ (Geschichte der Menschlichkeit). Sie soll das Bild der UNESCO als eurozentristische Organisation entkräften. Es stellt sich nun die Frage, wieso diese Versionen einer Menschheits- oder Menschlichkeitsgeschichte eine Form der Legitimation für die UNESCO darstellen? Weil sie darin ihr Interesse an der bzw. einer Weltgeschichte kundgeben und zudem das Handlungsfeld der UNESCO, auf internationaler Ebene, beinhaltet. Die UNESCO kann dadurch zeigen, dass sie an allen Ländern und deren Problemen interessiert ist und sich bemüht eine nicht-eurozentristische Sicht auf deren Probleme zu gewähren. Ob das als Organisation, welche in Europa bzw. in der westlichen Welt gegründet wurde überhaupt möglich ist, wäre eine interessante Frage, welche an dieser Stelle aber nicht in die Fragestellung dieser Arbeit passt und dadurch nicht weiter verfolgt

wird. Als Bildungs-/ Erziehungs- und Wissenschaftsorganisation legt sie ein grosses Interesse in die Wertekommunikation. Die Dokumente „*History of Mankind*“ und „*History of Humanity*“ sind daher vielmehr Symbole für den Wert „Menschheit bzw. Menschlichkeit“, ein Wert dem sich niemand entgegen stellen würde. Somit stellt er einen „mächtigen“ Wert dar, welcher der UNESCO zu Legitimation verhilft. Durch die ständige Wiederholung und Modifikation ihrer Werte⁹, schafft es die UNESCO eine Institution (vgl. Hasse/Krücken 2009) zu erschaffen und gelangt somit in die Position Empfehlungen an Nationalstaaten aussprechen zu können. Als „Teacher of Norms“ (Finnemore 1994) „verkauft“ sie ihre Werte als alternativlos und wirkt somit zusätzlich an einer Homogenisierung der Welt in Richtung „Weltkultur“ (Meyer 2005) mit. Durch die drei Handlungsmechanismen „diffusion of norms“, „classification of the world“ und „fixing of mechanisms“ (Barnett/Finnemore 2004) zwingt die UNESCO die Nationalstaaten dazu, ihre Autonomie als internationale Organisation in irgendeiner Form zu übernehmen.

Man könnte überspitzt behaupten, alles was die UNESCO vertritt ist ein Wert, welcher als solcher nicht hinterfragt werden muss, sondern aus Sicht der Nationalstaaten übernommen werden sollte. In wieweit sich diese Vermutung auf alle Werte der UNESCO übertragen lässt, kann in dieser Arbeit nicht hinterfragt werden. Im Folgenden geht es darum einen bestimmten Wert, den der kulturellen Bildung, genauer zu untersuchen und dabei festzustellen, welche Rolle die UNESCO bei dessen Verbreitung tatsächlich einnimmt.

2.3 Zwischenfazit

Kulturelle Bildung, als Teil der Bildung, welcher Bildung und Kultur verbindet, hat sich als „Prinzip“ historisch entwickelt und ist mittlerweile zu einem Teil des nationalstaatlichen Bildungssystems geworden, welches zunehmend an Akzeptanz gewinnt. Kulturelle Bildung eröffnet zudem neue Bildungsmöglichkeiten für Schüler. Rückenwind bekommt das neue „Prinzip“ von Seiten der UNESCO. Die internationale Organisation wird im Rahmen des Neo-Institutionalismus als eigenständiger Akteur der Weltgesellschaft definiert, welcher in eine sozio-kulturelle Umwelt gebettet ist und sich nach Forderungen, welche von aussen an sie heran getragen werden orientiert. Dadurch erhält sie Legitimität. Nationalstaaten werden ebenfalls als Akteure verstanden, welche sich an Forderungen von aussen orientieren. Ein Handlungsträger, welcher Forderungen an den Nationalstaat hinträgt, ist die UNESCO. Sie wird als internationaler Akteur und Agent auch als Träger von allgemeingültigen Prinzipien,

⁹ Ein weiterer Wert ist z.B. „education for all“.

Werten und Normen verstanden. Als solcher „Kultur-Agent“ verbreitet die UNESCO Standardisierung, was Isomorphie und Legitimation zur Folge hat.

Kulturelle Bildung wird als ein solches Prinzip oder ein solcher Wert verstanden, den die UNESCO transportiert. Das UNESCO-Programm, welches sich mit kultureller Bildung befasst, heisst „arts education“ und ist, wie bereits erwähnt, ein Teil des Fachgebiets Kultur.

Aus den bisherigen Aufführungen stellt sich jetzt die Frage, welche Rolle die UNESCO bei der Verbreitung des Prinzips „kulturelle Bildung“ genau einnimmt? Kann eine historische Entwicklung nachvollzogen werden, welche besagt, dass die UNESCO kulturelle Bildung etablierte oder ist es eher eine „labeling“- Funktion, welche nachträglich von aussen „aufgeklebt“ wird?

Anhand der bisherig aufgeführten theoretischen Ansätze, lautet eine mögliche Erklärung, dass ein solcher Weg nachvollziehbar sein sollte, da die UNESCO als legitimer internationaler Akteur zu Standardisierung und Anpassung beiträgt. Allerdings muss anhand einer konkreten Beispiels geklärt werden, wie die UNESCO Kulturprojekte auf individueller Ebene beeinflusst. Im folgenden Abschnitt wird dieser Pfad nachvollzogen und die Rolle der UNESCO in Projekten der kulturellen Bildung geklärt.

3. Top-Down oder Bottom-Up?

„*Learning through the arts: Lessons of engagement*“ ist ein Artikel der kanadischen Soziologinnen Katharine Smithrim und Rena Upitis aus dem Jahr 2005. Anhand einer dreijährigen Studie untersuchten die beiden Forscherinnen den Unterschied der Leistungsergebnisse eines speziellen „Computing-tests“ zwischen LTTA (Learning through the arts)- Schülern und „normalen“ Schülern. Über verschiedene Klassenstufen hinweg zeigt sich, dass die Schüler des LTTA-Programms in den Tests besser abschneiden als die anderen Schüler. Zu eben solchen Ergebnissen kommt eine Studie aus Deutschland, welche durch die Arbeitskammer Bremen in Auftrag gegeben wurde. Die Fallstudie „*Nachhaltige Allianzen zwischen Schule und Kultur*“ (2010), verfasst von Adrian Rudershasen, untersuchte verschiedene Schul- und Kultur- Projekte der Stadt Bremen im Jahr 2010 und vor allem deren Effekte auf alle Beteiligten¹⁰.

¹⁰ Ein weiteres Beispiel der kulturellen Bildung bzw. Kulturvermittlung ist der Film „*Rythm is it*“, welcher die Vermittlungsarbeit der Berliner Philharmoniker mit Schulen aus Berliner Brennpunkten zeigt. Diese Beispiel zeugt vor allem das Kunst als Katalysator für soziale Problem-Lösungs-Prozesse nutzbar gemacht werden kann (vgl. Mandel 2005:13).

Diese beiden Studien sind nur zwei von vielen, welche es zum Thema Auswirkungen auf Schüler und andere Beteiligte durch Projekte der Verbindung zwischen Schule und Kultur gibt. Eines haben alle gemeinsam: das Ergebnis. Kulturprojekte in den Schulen fördern die Leistung der Schüler. Wie hoch bzw. wie viel besser die Leistung der Schüler wird, ist ein anderes Thema, ebenso wie die Umsetzung solcher Programme, damit sie die erwünschte Wirkung haben.

Im Folgenden wird nun auf ein spezielles Programm, welches Schule und Kultur verbindet eingegangen. Es bezieht sich auf das UNESCO-Programm „*Arts&Education*“. Dieses Programm wurde in verschiedenen Nationalstaaten unterschiedlich aufgegriffen und umgesetzt, dementsprechend hat es auch verschiedene Namen, meint aber immer die Verbindung zwischen Bildung und Kultur. Um ein überschaubares Beispiel heran zu ziehen, wird das „Schukulu-Projekt“ (Schule Kultur Luzern) des Kantons Luzern genauer betrachtet.

3.1 Von der UNESCO-Konferenz bis ins Klassenzimmer

Um den top-down Pfad nachzuvollziehen und somit der Frage nachzugehen, wie entscheidend die Rolle der UNESCO bei der Einführung von kultureller Bildung war, wird im Folgenden auf entscheidende Eckpunkte auf dem Weg zur Etablierung von kultureller Bildung, eingegangen.

3.1.1 UNESCO-Programm „Arts Education“

Im Jahr 2010 traf sich vom 25. bis 28. Mai zum zweiten Mal die Konferenz für „Arts Education“¹¹ in Seoul, Südkorea. An der Konferenz nahmen ca. 650 Vertreter aus 95 Ländern teil. Laut der Präambel der Seoul Agenda 2010 nimmt kulturelle Bildung gerade deswegen eine bedeutende Rolle ein, weil die Bildungssysteme der verschiedenen Länder damit kämpfen eine konstruktive Transformation, in einer sich immer schneller verändernden Welt (mehrheitlich wegen technischen Errungenschaften), zu vollziehen (vgl. UNESCO 2010d:2). Aber gerade „...art education can make a direct contribution to resolving the social and cultural challenges facing the world today. Of crucial importance to the success of arts education in meeting these challenges is the need to achieve high standards in the conception and delivery of programmes“ (2010d:2).

¹¹ „Arts Education“ kann mit kultureller oder künstlerischer Bildung übersetzt werden. Im Folgenden werden diese Begriffe als gleichwertig verwendet.

Die Grundlage der Seoul-Agenda-Konferenz stellt die „Road Map for Arts Education“ dar. Sie wurde bei der ersten „World Conference on Arts Education: „Building Creative Capacities for the 21st Century“ in Lissabon, Portugal 2006 erarbeitet. Diese „Road Map“ beinhaltet die Ziele der „Arts Education“, stellt verschiedene Konzepte zur Umsetzung, Strategien für effektive Arts Education und einige wissenschaftliche Ansätze dazu vor.

Die „Road Map for Arts Education“ will die Bedürfnisse für Kreativität und kulturellem Bewusstsein im 21. Jahrhundert treffen. Daher hebt sie die Bedeutung von kultureller Bildung hervor, in dem sie zu deren qualitativen Steigerung beiträgt (vgl. UNESCO 2006:3). Die Ziele der kulturellen Bildung werden in den folgenden Sätzen auf den Punkt gebracht. Erstens ist kulturelle Bildung ein universelles Menschenrecht, auch für diejenigen, denen es nicht möglich ist an allgemeiner Bildung teilzunehmen. Manifestiert wird dieses erste Ziel durch verschiedene Artikel der Menschenrechtserklärung¹² und der Konvention der Kinderrechte¹³ (vgl. 2006:3f). Zweitens haben alle Menschen kreative Fähigkeiten, welche sie individuell entwickeln können. Bildung durch Kunst oder Kultur stimulieren ausserdem die kognitiven Fähigkeiten eines Menschen, welche ihm wiederum zum mehr Leistung animiert. Ebenso wie es ein grundsätzliches Ziel ist, allen Menschen die gleichen Bildungsmöglichkeiten zu bieten, soll kulturelle Bildung für alle gleich zugänglich sein. Dies erfordert einen systematischen und langjährigen Prozess (vgl. 2006:4f). Drittens soll durch kulturelle Bildung die Qualität der allgemeinen Bildung verbessert werden. Dies wird durch die eben erwähnten kreativen Fähigkeiten jedes Menschen erzielt, denn wenn die Kreativität eines Menschen gesteigert wird, ist er auch in anderen Bereichen seines Lebens leistungsfähiger (vgl. 2006:6). Viertens ist kulturelle Bildung eine Ausdrucksform von kultureller Diversität, welche das 21. Jahrhundert kennzeichnet (vgl. 2006:6f).

Neben der Entwicklung dieser „Road Map“ schaffte es diese erste internationale Konferenz zum Thema kulturelle Bildung in Lissabon vom 6. Bis 9. März 2006 ausserdem, zum ersten Mal alle Bildungsbeauftragten der Länder zu erreichen und auf das Thema aufmerksam zu

¹² Article 22 „everyone, as a member of society... is entitled to realization of the economic, social and cultural rights indispensable for his dignity and the free development of his personality“.

Article 26 „education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace“.

Article 27 „Everyone has the right freely to participate in the cultural life of the community, to enjoy the arts and to share in scientific advancement and its benefits“

¹³ Article 29 „The education of the child shall be directed to ... (a) The development of the child’s personality, talents and mental and physical abilities to the fullest potential...“.

Article 31 „State parties shall respect and promote the right of the child to participate fully cultural and artistic life and shall encourage the provision of appropriate and equal opportunities for cultural, artistic, recreational and leisure activities“.

machen. Anhand von Beispiel-Projekten aus Problemgebieten, konnte gezeigt werden, dass und wie die Künste Menschen zur Tat ermutigen, ihnen einen Sinn geben und das Selbstbewusstsein fördern. Des Weiteren wurde der positive Zusammenhang zwischen Kognition und Emotion anhand eines Vortrags des portugiesischen Neurowissenschaftlers Antonio Damasio dargelegt. Die Schlussfrage welche aus der Lissabon-Konferenz entstand, war also nicht, ob die Künste/ Kultur in den Lehrplan aufgenommen werden sollte, sondern wie das funktionieren sollte, denn der richtige Zugang wurde als entscheidender Punkt wahrgenommen (vgl. Fuchs 2008:294ff).

Die Seoul Agenda 2010 ruft alle Nationalstaaten dazu auf, sich an die erarbeiteten Strategien und Ziele zu halten. Diese Ziele lauten wie folgt: erstens “ensure that arts education is accessible as a fundamental and sustainable component of a high quality renewal of education” (2010d:3). Zweitens “assure that arts education activities and programmes are of a high quality in conception and delivery (2010d:5) und drittens “apply arts education and practices to contribute to resolving the social and cultural challenges facing today`s world” (2010d: 8). Diese Ziele hält die internationale UNESCO-Kommission unter dem Programm „Arts Education“ auf ihrer Homepage¹⁴ fest. Die Internetseite verweist auf die „Road Map“, auf die „Development Goals“ der Seoul Agenda und auf deren wichtigste Ergebnisse.

Wie die verschiedenen Nationalstaaten mit dem Aufruf umgehen, sich dem Programm anzuschliessen, ist sehr verschieden. Alleine die Tatsache, dass von 193 Mitgliederstaaten der UNESCO, 95 Länder an der Konferenz in Seoul beteiligt waren, spricht dafür, dass es kein flächendeckendes Interesse an diesem Programm gibt.

Wie jedoch ein solches Land, als Beispiel wird die Schweiz heran gezogen, mit dem Aufruf spezifisch umgeht, zeigt das folgende Kapitel.

3.1.2 Schweizerische UNESCO-Kommission: Kunst und Bildung

Bereits auf der Internetseite der Schweizerischen UNESCO-Nationalkommission findet man unter dem Themenbereich „Kunst und Bildung“ die Zusammenführung dessen, was die Schweiz aus dem UNESCO-Programm „Arts&Education“ übernommen hat. Ihre Legitimation bezieht sich darauf, dass „überall in Europa [...] Projekte an Bedeutung [gewinnen], die Zugänge zu kulturellen Angeboten schaffen oder Kunst für Bildungsprozesse nutzen“ (Schweizerische UNESCO-Kommission 2011). In der Schweiz ist die Website www.kultur-vermittlung.ch das vernetzte Zentrum dieses Prozesses. Zudem wurde, als direkter

¹⁴ Homepage: <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/>

Beitrag zum UNESCO-Projekt „Arts&Education“ durch die Schweizerische UNESCO-Kommission in Juni 2010 das Manifest „*Arts Education - für einen quantitativen und qualitativen Sprung in der kulturellen und künstlerischen Bildung im Schweizer Bildungssystem*“ entwickelt. Da das Manifest sich direkt auf die UNESCO Konferenz bezieht, wird es im Folgenden genauer betrachtet.

Anlässlich des Nationalen Symposiums der Schweizerischen UNESCO-Kommission in Luzern, an welchem über 200 Personen aus Kultur, Bildung und Politik beteiligt waren, wurde das Manifest „Arts&Education“ entwickelt (vgl. Schweizerische UNESCO-Kommission 2010:2). Gründe für das Einführen des Manifests, werden wie folgt beschrieben:

„Die kulturelle und künstlerische Bildung entwickelt die Sensibilität, die Kreativität, die Ausdrucks-, Gestaltungs- und Kommunikationsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen. Sie befähigt sie, in der Schulzeit und später als Erwachsene, innovative und konstruktive Beziehungen zu ihrer Umwelt aufzubauen“ (2010:2).

Das Manifest enthält aber auch konkrete Vorschläge zur Umsetzung einer kulturellen und künstlerischen Bildung. Als Erstes müssen drei Voraussetzungen erfüllt sein:

1. „Der kulturelle Auftrag der Schule und der Bildungsauftrag der Kultur werden anerkannt, gestärkt und miteinander koordiniert.
2. Dieser doppelte Auftrag ist in der Politik des Bundes und der Kantons verankert. Vertreterinnen und Vertreter der Kultur, der Bildung und der Politik schaffen gemeinsam geeignete Rechtsgrundlagen und legen administrative und strukturelle Modalitäten fest. Die zuständigen Instanzen sehen die erforderlichen personellen und finanziellen Ressourcen vor.
3. Alle betroffenen öffentlichen und privaten Akteure bemühen sich gemeinsam, kulturelle und künstlerische Bildung zu fördern und zu entwickeln“ (2010:3).

Um diese Voraussetzungen umsetzen zu können, bedarf es einer annähernd gleichmässigen Verteilung der bislang verschiedenen Qualitätsniveaus bestehender Kulturangebote. Um allen Jugendlichen bis zur Sekundarstufe II den Genuss einer qualitativen Bildung gewähren zu können, braucht es bis 2020 einen qualitativen und quantitativen Sprung in der kulturellen und künstlerischen Bildung im schweizerischen Bildungssystem¹⁵. Die Lernenden sollen dabei von speziell ausgebildeten Kunstpädagogen/ -innen und Kunstvermittlern/ -innen betreut werden (vgl. 2010:3).

¹⁵ Man darf an dieser Stelle aber nicht vergessen, dass Kulturangebote sehr verschieden sind bzw. sein müssen, da sie als Solche auf die verschiedenen Bedürfnisse der Schüler eingehen können. Wenn es zu einer Angleichung bzw. Standardisierung aller Kulturangebote kommt, verwirkt der Effekt den kulturellen Bildung auf die verschiedenen Hintergründe der Schüler hat.

Für die Realisierung braucht es sechs Prioritäten. Diese lauten: Chancengleichheit sicherstellen, Kompetenzen aufwerten, Wissen und Praxis verbinden, Partnerschaften zwischen Kultur und Bildung stärken, qualifiziertes Personal ausbilden, unterstützen und aufwerten und die Koordination zwischen den verschiedenen Bereichen sichern (vgl. 2010:4). Ideen zur konkreten Umsetzung werden im Anhang des Manifests (vgl. 2010:5-13) festgehalten. Inwieweit das Manifest und seine Vorschläge und Vorstellung bis zum heutigen Zeitpunkt umgesetzt werden konnten, zeigt das folgende Kapitel. Anhand des Beispiels Schukulu (Schule Kultur Luzern) wird gezeigt, wie der Kanton Luzern mit den „Empfehlungen“ der Schweizerischen UNESCO umgeht. Weitere kantonale Schule und Kultur Projekte sind z.B. „Kultur macht Schule“ aus dem Kanton Arrau, „Kultur in der Schule“ des Kantons Bern oder „schule&kultur“ im Kanton Zürich.

3.1.3 Kantonsebene – Schule und Kultur Luzern

Schukulu ist das Kulturvermittlungsprojekt des Kantons Luzern, welches unter www.schukulu.ch das Kulturangebot des Kantons Luzern auf den Punkt bringt. Anfang des Jahres 2006 fand im Luzerner Theater im Rahmen der Diskussionsreihe „Luzerner Begegnungen“ eine Diskussion zum Thema „Kulturvermittlung an den Schulen von Stadt und Kanton Luzern“ statt.

„Das Fazit der Diskussion lautete in etwa: das Bedürfnis nach kulturellen Veranstaltungen ist bei der Lehrerschaft im Kontext des Lehrplanes vorhanden und kulturelle Bildung wird als wertvoll sowie notwendig erachtet. Obwohl die Kulturinstitutionen in den verschiedenen Sparten für Schulen einige Angebote ermöglichen, werden diese von den Schulen zu wenig wahrgenommen [...]. Ein grosses Hindernis lag neben den anfallenden Kosten und organisatorischen Problemen für die Schulkassen offensichtlich daran, dass jede Institution ihre Programme auf verschiedenen Kanälen (Plakate, Flyer, Mails, Mitteilungsblatt, Inserate, persönlichen Anschrift, etc.) separat kommunizierte. Daher war es äusserst schwierig, einen Überblick über das gesamte Angebot zu erhalten. Weiter fehlte es auch an der Kommunikation und an der Sensibilisierung für das Thema „Kulturvermittlung“ gegenüber Lehrpersonen und Schulkassen“ (Arbeitspapier der AG Schukulu 2006).

Als Reaktion auf diese Diskussion entstand die Arbeitsgruppe Schukulu, welche bereits zu Beginn des Kapitels erwähnt wurde. Die erste Tätigkeit der Arbeitsgruppe war das Erschaffen der Website www.schukulu.ch, auf der sich künftig alle Kulturangebote des Kantons Luzern sammeln sollten. In sechs verschiedenen Sparten (Ausstellung & Museum, Theater & Tanz, Film & Foto, Literatur, Musik und Architektur & Archäologie), werden monatlich 60 bis 70 aktuelle Angebote bereitgestellt. Die Internetseite stellt den Mittelpunkt des kantonalen

Kulturvermittlungsprojekts dar, denn dort findet der direkte Kontakt zwischen den Kulturanbietern und den Lehrern statt. Die Kulturförderung des Kantons Luzern stellt die Geschäftsstelle der Arbeitsgruppe Schukulu dar. Weitere Beteiligte stammen aus der Kulturlandschaft (z.B. dem Luzerner Theater), der Pädagogischen Hochschule Luzern und der kantonalen Dienststelle für Volksschulbildung.

Schukulu ist ein Beispiel, welches auf die erste Voraussetzung des Manifests eingeht, indem es den Bildungsauftrag von Schule und Kultur koordiniert und verbindet. Des Weiteren bietet Schukulu den Schulen des Kantons Luzern unterstützende Hilfe an, indem jede Schule einen Kulturverantwortlichen ernennen darf, welcher als direkte Ansprechperson zwischen Schule und Kultur fungiert, unterstützt durch die Arbeitsgruppe Schukulu. Die Schukulu-Geschäftsstelle gibt zudem drei Mal im Jahr einen Informations-Newsletter, der mittlerweile von über 650 Lehrern abonniert wird, heraus, steht für Fragen zur Verfügung und veranstaltet mehrmals im Jahr eine Impulsveranstaltung für die Kulturverantwortlichen, damit sie neue Inputs zu aktuellen Kulturvermittlungsthemen bekommen und ein möglicher Austausch zwischen den Kulturverantwortlichen stattfinden kann.

Um einen detaillierteren Einblick in die Arbeitsweise von Schukulu zu bekommen, wird im Folgenden ein Beispiel eines Kulturprojekts mit einer Schulklasse vorgestellt. Romana Lanfranconi und Simon Weber sind zwei professionelle Filmemacher der Firma Voltafilm. Seit dem Jahr 2010 bieten sie das Schukulu-Spezial-Angebot „Atelier Musikvideo“¹⁶ und das Angebot „Atelier Dokumentarfilm“¹⁷ an und richten dieses an Schüler der 5.- 9. Klasse. Diese Spezial-Angebote unterscheiden sich von „normalen“ Schukulu-Angeboten durch seine Finanzierung (Schukulu übernimmt einen Grossteil der Kosten, damit Schulklassen die Möglichkeit haben Angebote wahrzunehmen, welche ausserhalb des Schul- oder Klassenbudgets liegen) und haben darüber hinaus die Intention, über die Werbung für diese speziellen Projekte hinaus, welche jeweils nur für eine gewisse Zeitphase angeboten werden, die Aufmerksamkeit für die anderen Schukulu-Angebote steigt. Hat ein Lehrer sich dazu entschieden mit seiner Schulklasse irgendein Schukulu-Angebot wahrzunehmen, tritt er über die Website mit den Kulturanbietern in Verbindung und verabredet einen Termin. Vor dem tatsächlichen Projekttagen oder dem Projekttag findet bereits ein erstes Treffen zwischen den Filmern und der Lehrperson statt. Dabei wird, im Fallbeispiel „Atelier: Musikvideo“ eine

¹⁶ Genauer unter:

[http://www.schukulu.ch/index.php?id=6&tx_kbshop_pi1\[c\]\[e23\]\[739\]=3&tx_kbshop_pi1\[v\]=319&cHash=f333441da7](http://www.schukulu.ch/index.php?id=6&tx_kbshop_pi1[c][e23][739]=3&tx_kbshop_pi1[v]=319&cHash=f333441da7)

¹⁷ Genauer unter: [http://www.schukulu.ch/index.php?id=6&tx_kbshop_pi1\[c\]\[e23\]\[739\]=3&tx_kbshop_pi1\[v\]=377&cHash=655825138b](http://www.schukulu.ch/index.php?id=6&tx_kbshop_pi1[c][e23][739]=3&tx_kbshop_pi1[v]=377&cHash=655825138b)

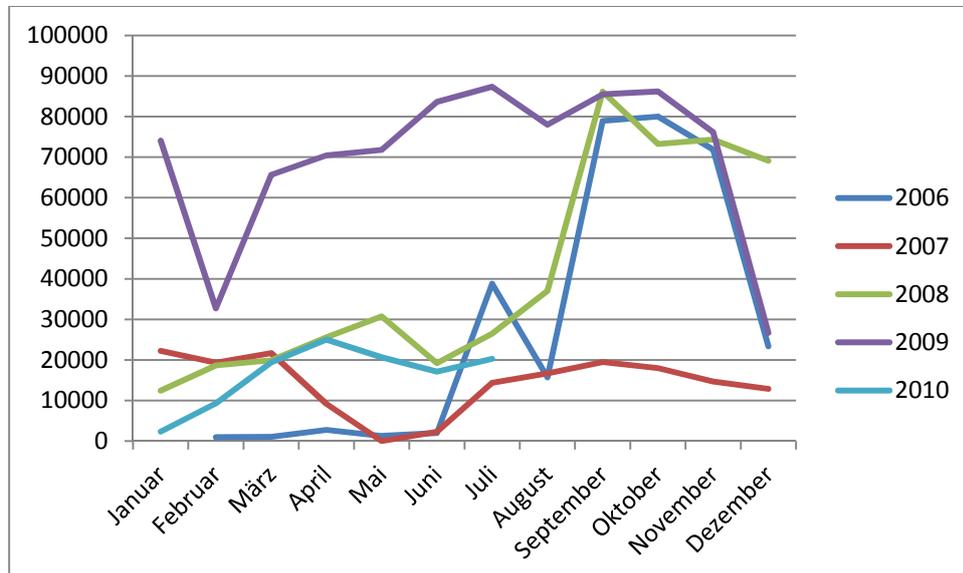
erste Musikauswahl getroffen, anfallende fremdsprachige Texte übersetzt, um sie im Unterricht vorbereiten zu können und es wird ein Filmgenre gewählt, welches zur Musikauswahl passt (z.B. Krimi). Während der drei Projektstage sind Simon Weber und Romana Lanfranconi im Schulhaus. Der Ablauf des Projekts sieht wie folgt aus: Am ersten Tag stellen die Schüler den Song, für den sie sich entschieden haben vor. Danach erfolgt die Erstellung des Konzepts anhand von Filmbeispielen, in Gruppen wird der Drehplan erstellt und es gibt eine technische Einführung in Kamera und Ton. Am zweiten Tag erfolgt bereits der Drehbeginn, welcher von der Kursleitung unterstützt wird. In der zweiten Hälfte des zweiten Tages und zu Beginn des dritten Tages, sind die Schüler mit dem Schnitt beschäftigt. Zum Schluss werden die fertig gestellten Videos vor der ganzen Klasse gezeigt, manchmal wird auch ein Kino zur Vorführung gemietet, die Videos werden teilweise ins Internet gestellt (sofern möglich betreffend der Rechte) und als Link an alle Schüler gesendet (zur Vorführung der Eltern usw.).

Wie bereits erwähnt wurde, stellt Schukulu die direkte Verbindung zwischen dem UNESCO Manifest, das heisst der institutionalisierten und standardisierten Seite der kultureller Bildung und der Praxisebene im Klassenzimmer der Schulhäuser dar. Das Projekt leistet in erster Linie Kulturvermittlungsarbeit, welches laut Birgit Mandel (2005) die entscheidende Handlung auf dem Weg einer „sinnvoll umgesetzten“ kulturellen Bildung für alle ist.

Das Beispiel Schukulu zeigt zudem, dass bereits seit dem Jahr 2006 eine systematische Einführung von kultureller Bildung umgesetzt wird. Dieser Zeitpunkt liegt vier Jahre vor der Lancierung des UNESCO-Manifests 2010. Diese Tatsache stützt die Vermutung, dass die UNESCO das Prinzip der kulturellen Bildung nicht erfunden hat.

Seine Legitimation zieht Schukulu zum einen aus dem UNESCO-Manifest „arts&education“ und zum anderen aus dem wachsenden Interesse an Kulturangeboten für Schulklassen. Laut der Besucherstatistik kann bereits im ersten Jahr der neuen Website von stark wachsenden Besucherzahlen gesprochen werden (genauer Grafik 1). Auch diese wachsenden Besucherzahlen sind eine Legitimationsquelle für das Schukulu-Projekt. Zudem klärt die folgende Grafik 1 über die Nutzung der schukulu-Website und somit über das Interesse am Projekt von 2006 bis Juli 2010 auf. Über die Jahre hinweg hat eine Steigerung der Aufrufe der Website stattgefunden. Daraus kann man auf ein wachsendes Interesse an der Website schliessen. Trotz vorhandener Nutzungseinbrüche, kann vor allem im Jahr 2009 eine konstante Nutzung um die 7.000 Aufrufe pro Monat festgehalten werden. Es fällt allerdings stark auf, dass ab dem Jahr 2010 tendenziell weniger Aufrufe stattfinden, was an der Aufschaltung einer neuen Version der Internetseite liegt. Durch die technischen

Veränderungen, konnte die Nutzung der Homepage nicht vollständig nachvollzogen werden. Allgemein kann eine positive Entwicklung der Website-Nutzung bis zum Jahr 2009 hervor gehoben werden.



Grafik 1: Überblick Nutzung der schukulu-website anhand der „hits“

Die UNESCO ist bei der Umsetzung eines Schukulu-Projektes nicht präsent. Ihr Handlungsrahmen endet bei der Lancierung des UNESCO-Manifests. Eine weitere Rolle nimmt sie bei der Nennung von Förderquellen einiger Kulturprojekte ein, denn dort ist sie teilweise ebenfalls aufgeführt. Die Handlungsebene der UNESCO, so zeigt sich, ist neben ihrer Vermittlerrolle als internationale Organisation welche Handlungsempfehlungen ausspricht, auch auf nationaler Ebene wiederzufinden. Allerdings ist es hier nicht mehr die UNESCO selbst, sondern die Nationalkommission eines Nationalstaates, welche weiter auf die politischen Bedürfnisse des jeweiligen Landes eingeht. In diesem Beispiel hat die Schweizerische UNESCO-Kommission das UNESCO-Manifest „arts&education“ lanciert, welches den Schweizerischen Kantonen als Richtlinie dient und seit Juni 2010 eine bedeutende Grundlage des Bildungsprogramms kulturelle Bildung darstellt.

Das folgende Kapitel fasst nun die wichtigsten Ergebnisse zusammen, äussert einige kritische Meinungen und geht auf die eingangs gestellt Forschungsfrage ein.

4. Fazit

Man kann die Schweiz als „Paradebeispiel“ einer systematischen Umsetzung der UNESCO-Empfehlungen, Umsetzung von kultureller Bildung, welche durch das UNESCO-Manifest

2010 an Interesse, Legitimation und Nachfrage gewinnt, bezeichnen. Doch das Beispiel zeigt auch, dass es sich nicht, wie vermutet, um einen klassischen „top-down“-Pfad handelt. Zwar lässt sich eine historische und zeitliche Abfolge der UNESCO-Ereignisse, von der Weltkulturkonferenz 1987, über die beiden Konferenzen zum Thema kultureller Bildung in Lissabon (2004) und Seoul (2010) hin zum UNESCO-Manifest im Jahr 2010 feststellen, trotzdem stockt der Ablauf an dieser Stelle, denn die Idee der kulturellen Bildung ist nicht innerhalb dieses Prozesses gewachsen. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, gab es auch schon Schulchorprojekte, welche vor dem Manifest als Eigeninitiative der Lehrperson verbucht wurden und nach dem Manifest einfach anders heissen. Im konkreten Fall des Schukulu-Beispiels würde ein solches Projekt „Schukulu-Projekt“ im Bereich Musik heissen. Die Leistung der UNESCO liegt vielmehr darin, dass sie Konferenzen und internationale Plattformen geschaffen hat, als die öffentliche Diskussion zum Thema kultureller Bildung grösser wurde. Anhand von wissenschaftlichen Beiträgen und der Betonung von Seiten der UNESCO, dass es sich um ein verbreitenswertes Prinzip handelt, hat sie ihre Leistung getan. Ob diese Empfehlung wirklich in den Klassenzimmern der Mitgliedstaaten ankommt, liegt nicht mehr in ihren Händen. Ihre einzige Einflussmöglichkeit ist der internationale Diskurs und die ständige Wiederholung der grossen Bedeutung von kultureller Bildung, als Legitimationsgrundlage für einen Nationalstaat (vgl. Kapitel 2.2.3). Durch ihren „Handlungsmodus“ als „Teacher of Norms“ (Finnemore 1994) und als „Kultur-Agent“ schafft sie den Legitimationsrahmen für das neue Bildungsprinzip.

Dass Nationalstaaten auf Empfehlungen der UNESCO reagieren, konnte das Beispiel Schweiz zeigen. Es konnte sogar gezeigt werden, dass durch ein Dokument wie dem UNESCO-Manifest „arts&education“ Kulturprojekte mehr Legitimation erhalten und dass eine Standardisierung und Institutionalisierung (vgl. Meyer 2005), wie die UNESCO sie empfiehlt, zu einer grösseren Nachfrage von solchen Projekten führt (siehe Kapitel 3.1.3). Das Beispiel konnte allerdings nicht zeigen, wie andere Nationalstaaten mit der UNESCO-Empfehlung umgehen, dazu wären weitere Untersuchungen nötig.

Eine kritische Meinung zur Verbreitung von Normen durch die UNESCO stammt von Arman Mattelart. Er schreibt in seinem Buch *„Kultur und Globalisierung. Marktmacht gegen Vielfalt“* (2006) über die Kehrseite der Medaille. Durch Organisationen wie der UNESCO entstehen Trends, welche immer nur in eine Richtung verlaufen. Wie bereits erwähnt (vgl. Kapitel 2.2.3) spielt die UNESCO eine entscheidende Rolle bei der Institutionalisierung von Kultur (vgl. 2006:51-57). Durch die Verbreitung des Glaubens an einen gemeinsamen Nenner, welcher die Menschen der Welt eint, fungiert die UNESCO wie ein „mystisches

Band“ (2006:51), welches einen guten Willen des gegenseitigen Bewusstseins und Verständnisses, durch die Nutzung von Ressourcen und Informationen verbreiten will (vgl. 2006:51ff). Laut Mattelart entsteht durch diesen Mechanismus ein „Kult der Gegenwart“, ein „Kult der Information“ und ein „Kult der Kultur“ (2006:150), welcher durch die kulturelle Vielfalt der Welt eine Grenze gesetzt bekommt. Das führt schliesslich dazu, dass Probleme, welche man nicht politisch angehen will, als kulturell bedingte Probleme abgehandelt werden (vgl. 2006:151). Mit diesem Problem kämpfen vor allem Dritte-Welt-Länder. Es stellt sich also die Frage ob die UNESCO nicht tatsächlich das Gegenteil von dem hervorruft, was sie eigentlich möchte?

Diese Frage bleibt eine offene Frage, denn sie überschneidet sich nur teilweise mit dem Inhalt dieser Forschungsfrage. Zugleich verweist sie jedoch darauf, dass Prinzipien wie kulturelle Bildung von den Handlungen der UNESCO profitieren, wie das aufgeführte Beispiel Schweiz zeigen konnte, trotzdem sind die Handlungen einer internationalen Organisation, welche auf weltweiter Ebene agiert gleichzeitig zu hinterfragen.

Schluss

Kulturelle Bildung als Prinzip wird durch verschiedene Träger verbreitet. Wie gezeigt werden konnte, können das sowohl Individuen sein, welche durch Mundpropaganda Einfluss nehmen. Das können aber auch Arbeitsgruppen, als kleinste Organisationsform sein, wie zum Beispiel die Fachgruppe Schukulu oder grosse, das bedeutet in diesem Fall internationale Organisationen, wie die UNESCO. Ihre Rolle bei der Verbreitung des Prinzips kulturelle Bildung wurde anhand eines Pfades aufgezeigt. Die Ergebnisse sprechen davon, dass die UNESCO auf politischer und internationaler Ebene stark zur Etablierung des Prinzips beigetragen hat, als Transporteur von Standards und Institutionalisierung. Auf individueller Ebene hat sie jedoch wenig Einfluss und ihre Rolle wird auf dieser Ebene eher in Frage gestellt. Trotzdem ist der „Stempel UNESCO“ ein entscheidendes Merkmal bei der Akzeptanz der Individuen.

Die Aussagekraft dieser Untersuchung könnte gestärkt werden, indem weitere Länder und deren Reaktionen auf die „UNESCO - Road Map“ und deren Empfehlungen für die nationalstaatliche Bildungspolitik untersucht würde. Ein interessanter Vergleich wäre sicher auf zwischen einem Land, welchem an der UNESCO-Konferenz teilgenommen hat und einem, welches zwar in der UNESCO vertreten ist, allerdings kein Interesse an kultureller Bildung zeigt. Eine mögliche Frage könnte lauten: Gibt es in diesen Ländern keine kulturelle Bildung? Ein Ländervergleich könnte anhand von Schulleistungen bestimmter Schulen gemacht werden.

Um das Prinzip kulturelle Bildung und dessen Entwicklung noch genauer zu betrachten, müssten einzelne Nationalstaaten, welche bereits mit der systematischen Einführung von kultureller Bildung begonnen haben, gemacht werden. Durch einen Vergleich der Umsetzung von kultureller Bildung in verschiedenen Nationalstaaten, könnten Ergebnisse zur Auswirkung von kultureller Bildung und Verbesserungsvorschläge bei deren Umsetzung erarbeitet werden.

Abschliessend lässt sich festhalten, dass der kulturellen Bildung noch ein langer Weg bis „in die Köpfe“ der Bildungspolitikern bevor steht. Allerdings bekommen sie auf diesem Weg Unterstützung von internationalen Organisationen wie der UNESCO.

Literaturverzeichnis

- Arbeitspapier der AG Schukulu (2006): Beitragsgesuch für www.schukulu.ch: Schule und Kultur Luzern. Nicht veröffentlichtes Arbeitspapier der Kulturförderung des Kantons Luzern.
- Berger, Peter L. und Luckmann, Thomas (2000): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie* 17. Auflage. Fischer Verlag GmbH, Frankfurt am Main, (Original 1966).
- BOOMTOWNMEDIA GMBH&CO KG (2004): *Rhythm is it!* Zugriff am 26.08.2011 http://www.rhythmisit.com/en/php/index_flash.php.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp Verlag; Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron (1964): *Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur*. UVK Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz.
- DiMaggio, Paul und Powell, Walter (1983): *The "Iron Cage" Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields*. *American Sociological Review*, 48, 147-160.
- Finnemore, Martha (1993): *International Organizations as Teachers of Norms: the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization and science policy*. *International Organization*, Vol. 47, No. 4, pp. 565-597.
- Fuchs, Max (2008): *Kultur – Teilhabe – Bildung. Reflexion und Impulse aus 20 Jahren*. Kopaed, München.
- Fuchs, Max (2005): *Kulturvermittlung und kulturelle Teilhabe – ein Menschenrecht*. In: Mandel, Birgit (2005): *Kulturvermittlung – zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. Eine Profession mit Zukunft*. Transcript Verlag, Bielefeld, S. 31-40.
- Hasse, Raimund und Krücken, Georg (2008): *Institutionen*. In: Baur, Baur, Nina/ Korte, Herrmann/ Löw, Martin und Markus Schroer (Hrsg.): *Handbuch Soziologie*, VS Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden, S.163-182.
- Hauser, Robert und Gerhard Banse (2010): *Kultur und Kulturalität. Annäherung an ein vielseitiges Konzept*. In: Parodi, Oliver/ Banse, Gerhard und Axel Schaffner (Hg.) (2010): *Wechselspiele: Kultur und Nachhaltigkeit. Annäherung an ein Spannungsfeld*. Edition Stigma, Berlin, S. 21-41.
- Humboldt, Wilhelm von (2002): *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*. Reclam, Stuttgart [Original 1792; erstmals publiziert 1851].
- Konrad, Heimo (2011): *Kulturpolitik. Eine interdisziplinäre Einführung*. Facultas Universitätsverlag, Wien.

- Krill de Capello, H. H. (1970): *The Creation of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. International Organization, Vol. 24, No. 1, pp. 1-30.
- Mattelart, Arman (2006): *Kultur und Globalisierung. Marktmacht gegen Vielfalt*. Rotpunktverlag, Zürich.
- Mandel, Birgit (2005): *Kulturvermittlung – zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. Eine Profession mit Zukunft*. Transcript Verlag, Bielefeld.
- Mayntz, Renate (1963): *Soziologie der Organisationen*. Rowohlt Taschenbuchverlag GmbH, Hamburg.
- Meyer, John W. (2005): *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Meyer, John W. und Ronald L. Jepperson (2000): *The „Actors“ of Modern Society: The Cultural Construction of Social Agency*. Sociological Theory, Vol. 18, No. 1, S. 100-120).
- Meyer, John W./ Boli, John/ Thomas, George M. und Francisco O. Ramirez (1997): *World Society and the Nation-State*. American Journal of Sociology, Vol. 103, No. 1, S. 144-181.
- Meyer, John W. und Rowan, Brian (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as myth and ceremony. The American Journal of Sociology, 83 (2), 340-363.
- OECD (2011): *PISA at a Glance*. OECD Publishing.
- OHCHR (2011): *Universal Declaration of the Human Rights*. Zugriff am 27.08.2011 auf <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=ger>.
- Rudershausen, Adrian (2010): *Nachhaltige Allianzen zwischen Schule und Kultur. Auswertung einer Erhebung*. Arbeitskammer Bremen (Hg.), Bremen.
- Schweizerische UNESCO-Kommission (2010): *Manifest Arts&Education*.
- Scott, Richard W. (2003): *Organizations: rational, natural and open systems*. Prentice Hall, New Jersey.
- Smithrim, Katharine und Rena Uptis (2005): *Learning throught the Arts: Lessons of Engagement*. Canadian Journal of Education, Vol. 28, No. ½, S. 109-127.
- UNESCO (2011): *The Constitution*. Zugriff am 27.08.2011 auf: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/about-us/who-we-are/history/constitution/>.
- UNESCO (2010a): *UNESCO at a glance*, Paris.
- UNESCO (2010b): *UNESCO- About us*. Zugriff auf: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/>, am 26.03.2011.
- UNESCO (2010c): *Approved Programme and Budget 2010-2011*. Paris.
- UNESCO (2010d): *Seoul Agenda: Golas for the Developent of Arts Education*.

UNESCO (2008): *Medium-Term Strategy 2008-2013*, Paris.

Weber, Max (1988): *Die drei reinen Typen der legitimen Herrschaft*. In: Max, Weber: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, 7. Auflage. J.C.B. Mohr Siebeck, Tübingen, S. 475-488, (Original 1922).