

Universität Basel, Institut für Bildungswissenschaften

Seminar: Ausserschulisches Lernen, FS 2015

Dozentin: Julia Thyroff

Kulturelle Bildung an schulischen und ausserschulischen Lernorten sowie deren Zusammenarbeit

Abgabetermin: 15. Juni 2015

Seminararbeit vorgelegt von

Simone Keller

Maihofhalde 17, 6006 Luzern

sim.keller@stud.unibas.ch

Matrikelnummer: 10-051-878

Pädagogik / Deutsche Philologie, 9. Semester

Erklärung betr. „Regeln zur Sicherung wissenschaftlicher Redlichkeit“

Hiermit bestätige ich, dass ich vertraut bin mit den von der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Basel herausgegebenen „Regeln zur Sicherung wissenschaftlicher Redlichkeit“ und diese gewissenhaft befolgt habe.

Vorname und Name: Simone Keller

Titel der schriftlichen Arbeit: Kulturelle Bildung an schulischen und ausserschulischen Lernorten sowie deren Zusammenarbeit.

Datum:

Unterschrift:

Anmerkung: Einfachheitshalber wird, sofern keine neutrale Form vorhanden ist, ausschliesslich die männliche Substantivform verwendet, welche in diesem Fall die weibliche Form miteinschliesst.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Kulturelle Bildung.....	3
2.1 Begriffsklärung: ‚Kulturelle Bildung‘.....	3
2.2 Geschichtlicher Abriss.....	4
2.3 Kulturelle Bildung in der Schule.....	7
3. Ausserschulische Lernorte.....	10
3.1 Begriffsklärung: ‚Ausserschulische Lernorte‘.....	10
3.2 Ausserschulische Lernorte der Kulturellen Bildung.....	10
3.3 Zusammenarbeit Schule und ausserschulische Institutionen.....	11
4. Projekt ‚SchuKuLu‘.....	13
4.1 Das Projekt ‚Schukulu‘.....	13
4.2 Stimmen aus der Praxis.....	16
4.3 Schukulu und kulturelle Bildung.....	18
5. Diskussion.....	22
6. Schlusswort.....	24
Literaturverzeichnis.....	25

1. Einleitung

„Kultur für Alle!“ – lautet eine bekannte Forderung der 1970er-Jahre. In dieser Klarheit ausgesprochen wurde sie von Hilmar Hofmann, dem damaligen Frankfurter Kulturstadtrat. Hofmann stellte fest, dass Kultur lange Zeit einer privilegierten Bevölkerungsschicht vorbehalten war. Er glaubte, dass Kultur einerseits einen Teil zur Persönlichkeitsentwicklung beiträgt und andererseits Mittel gegen die abstumpfenden, „geist- und gefühlsfeindlichen Tendenzen der modernen Industriegesellschaft“ (Hofmann 1979: 11f.) sein könnte. Und wie könnte diese Forderung besser eingelöst werden als in der Schule? Über die allgemeine Schulpflicht werden alle Bevölkerungsschichten angesprochen. So entwickelten sich in der Folge verschiedene Konzepte zur kulturellen Bildung in der Schule, gleichzeitig jedoch auch Ideen der Kulturvermittlung ausserhalb der Schule (beispielsweise in kulturellen Institutionen). Bis heute werden beide Wege parallel begangen. Dabei stehen beide Seiten vor Herausforderungen: In der Schule sind Geld und Zeit knapp, es mangelt an Legitimationsmöglichkeiten der kulturellen Bildung und die Ausbildung der Lehrpersonen in den künstlerischen Fächern lässt oftmals zu wünschen übrig. Die Institutionen beklagen sich über knappe Finanzen sowie das fehlende (Nachwuchs-)publikum. Ein möglicher Weg, diese Schwierigkeiten zu überwinden liegt in der Zusammenarbeit von schulischen und ausserschulischen Akteuren.

Die vorliegende Arbeit möchte diese Zusammenarbeit im Bereich der kulturellen Bildung untersuchen und stellt folgende Teilfragen:

1. Was ist kulturelle Bildung?
2. In welcher Beziehung stehen Schule und Kultur?
3. Welche Chancen bergen ausserschulische Lernorte insbesondere in Bezug auf kulturelle Bildung?
4. Wie sieht ein konkretes Projekt zur Förderung der Zusammenarbeit zwischen schulischen und ausserschulischen Akteuren aus?
5. Was können solche Projekte in Bezug auf kulturelle Bildung leisten, was nicht?

Die vorliegende Arbeit soll dazu dienen, Berührungspunkte zwischen den Institutionen abzubauen und helfen, die Stärken solcher Partnerschaften (für beide Seiten)

hervorzuheben. Die Zusammenarbeit im Bereich der kulturellen ist ein möglicher Weg, um die oben beschriebenen Hindernisse zu überwinden.

Die Arbeit basiert auf den genannten Teilfragen und ist in drei Teile gegliedert: (2) Kulturelle Bildung, (3) Ausserschulische Lernorte, (4) Projekt ‚Schukulu‘. Anschliessend folgen Diskussion und Schlusswort. Zur Untersuchung der Fragestellungen wurde ein theoretisches Forschungsdesign gewählt: Die beiden Teile zwei und drei werden mittels Literatur bearbeitet. Im vierten Kapitel wird ein konkretes Projekt vorgestellt. Die Informationen darin beruhen einerseits auf eigener Erfahrung, andererseits auf Literatur und Internetquellen. In der Diskussion werden die Ergebnisse aus den verschiedenen Teilen miteinander verknüpft.

2. Kulturelle Bildung

2.1 Begriffsklärung: ‚Kulturelle Bildung‘

Für die vorliegende Arbeit ist es von Bedeutung, den Begriff der kulturellen Bildung eingehend zu betrachten. Dazu werden verschiedene Definitionsansätze verwendet. Unter ‚Bildung‘ im Sinne Humboldts wird ein ganzheitlicher Prozess verstanden, bei welchem sich das Ich freiwillig an den Gegebenheiten der Welt abarbeitet und der zu einem veränderten Selbst- und Weltverständnis führt.

Der Begriff ‚Kultur‘ wird abhängig vom Kontext und der Sichtweise anders verstanden. Je nach Enge beziehungsweise Weite der Definition werden unterschiedliche Aspekte unter diesem Begriff subsumiert. Ganz allgemein wird Kultur als Gegenbegriff zur Natur definiert und meint damit all das, was von Menschenhand geschaffen wurde. Neben diesem übergeordneten, anthropologischen Kulturbegriff unterscheidet Reinwand

den ethnologischen Kulturbegriff (Kultur als Lebensweise), den soziologischen und normativen Kulturbegriff (Kultur als Werte- und Normengerüst und Kultur als Idee der Humanisierung und Sozialisierung) sowie einen engen Kulturbegriff, der die Künste beschreibt. (Bockhorst / Reinwand / Zacharias 2012: 112)

Mit diesem weiten Kulturbegriff als Grundlage, welcher alle diese Dimensionen beinhaltet, versteht Reinwand unter kultureller Bildung nicht nur die lebenslange Allgemeinbildung „im und durch das Medium künstlerischer und symbolhafter Ausdrucksformen“, sondern auch die kulturelle Teilhabe für alle sowie die Entwicklung einer „biografischen Lebenskunst“ (Bockhorst et al. 2012: 112). Dieser Perspektive lassen sich auch die Aussagen von Behr et al. zuordnen. Sie verweisen darauf, dass es bei kultureller Bildung nicht um das orthodoxe Erlernen künstlerischer Disziplinen gehe (vgl. Behr / Knauf 1989: 129). Vielmehr fordern sie von kulturpädagogischer Arbeit die

Integration von Bewusstseinsprozessen, die sich in der Auseinandersetzung mit Kunst, Medien, Geschichte, Natur, ästhetischen Phänomenen, kulturellen Lebensäußerungen bilden. (Behr / Knauf 1989: 129)

Auch Behr et al. betonen die kulturelle Teilhabe, welche durch kulturelle Bildung ermöglicht werden soll (vgl. Behr / Knauf 1989: 139f.). Mack sieht die

Stärke der kulturellen Bildung darin, dass sie nicht an einen bestimmten Ort gebunden ist (vgl. Bockhorst et al. 2012: 736). Sie „kann an formalen und non-formalen Bildungsorten und in informellen Lernwelten stattfinden“¹ (Bockhorst et al. 2012: 736) und somit institutionell als auch lebensweltlich geformt sein (vgl. Bockhorst et al. 2012: 736).

Als Sparten der kulturellen Bildung nennt Weishaupt (vgl. Scheunpflug / Prenzel 2013: 87): Bildende Kunst, Musik, Literatur, Darstellende Kunst. Immer mehr werden unter kultureller Bildung zusätzlich alltägliche Kulturtechniken (z.B. Werken, Handarbeiten, Kochen oder Umgang mit Computern) verstanden (vgl. Scheunpflug et al. 2013: 87). Dies konstatiert auch Zirfas und schlägt daher eine Einteilung in die ‚schönen Künste‘ und die ‚nützlichen Künste‘ vor. Die Bildung der ‚schönen Künste‘ fasst er unter dem Begriff ‚Ästhetische Bildung‘ zusammen (vgl. Scheunpflug et al. 2013: 9). In der vorliegenden Arbeit wird weiterhin der Begriff der Kulturellen Bildung benutzt, darunter wird jedoch die Bildung in den sogenannten ‚schönen Künsten‘ (Musik, Theater, Tanz, Literatur, Kunst, Architektur) verstanden. Dabei wird davon ausgegangen, dass kulturelle Bildung nicht nur die Techniken dieser Künste vermitteln, sondern darüber hinaus ästhetische Bewusstseinsprozesse und Handlungsweisen ermöglichen und fördern soll. Konkret sind die Grundsätze kultureller Bildung die Folgenden: (1) Ganzheitlichkeit, (2) Selbstwirksamkeit, (3) Stärkenorientierung, (4) Freiwilligkeit, (5) Partizipation (vgl. Kelb 2007: 48f.)

2.2 Geschichtlicher Abriss

Aufbauend auf Klepacki und Zirfas (vgl. Bockhorst et al. 2012: 68ff.) wird hier die kulturelle Bildung² in den verschiedenen Epochen beschrieben³:

¹ Formale Bildung bezieht sich auf das öffentliche Schulsystem (vom Kindergarten bis zur Universität), unter non-formaler Bildung werden sämtliche Angebote ausserhalb des formalen Curriculums (z.B. Migros-Klubschule in der Schweiz) verstanden. Informelle Bildung findet in der Freizeit, Familie, bei der Arbeit und im Alltag statt und wird vor dem Konzept des lebenslangen Lernens betrachtet (vgl. Messmer et al. 2011: 7).

² In den folgenden Abschnitten wird mehrheitlich der Begriff ‚ästhetische Bildung‘ verwendet, da der Begriff der ‚kulturellen Bildung‘ ein Produkt des 20. Jahrhunderts ist. Dies mag den Anschein einer identischen Definition der beiden Begriffe erwecken, welche nicht gegeben ist. Weil es sich bei ‚kultureller Bildung‘ um einen relativ jungen Begriff handelt, wäre jedoch ein geschichtlicher Abriss in diesem Ausmass nicht möglich.

³ Die Informationen im vorliegenden Kapitel stammen, sofern nicht anders ausgewiesen, alle aus Klepacki und Zirfas (Bockhorst et al. 2012: 68ff.).

Griechische und Römische Antike (8. Jh. v. Chr. bis 6. Jh. n. Chr.)

In der griechischen Antike galt die Auseinandersetzung mit dem ‚objektiv Schönen‘ als moralische Notwendigkeit. Platon (427-347 v. Chr.), der grundsätzlich eine kritische Haltung gegenüber den Künsten einnahm, wies der Musik einen besonderen Wert für die Erziehung zu, da sie positiv auf die Seele des Menschen einwirke. Bei Aristoteles (384-322 v. Chr.) wurde ästhetisches Tun zu einem wichtigen Bestandteil des Lebens und somit die ästhetische Bildung zu einer grundlegenden Notwendigkeit, denn die

ästhetische Bildung als Teil der persönlichen und tugendhaften Vervollkommnung eines jeden Menschen ist hier also zweckhaft, überindividuell und somit normativ. (Bockhorst et al. 2012: 69)

Ästhetische Erlebnisse sowie die Beschäftigung mit Kunst wurden als eigenständige Bildungsdimensionen angesehen, die „sowohl kathartisch (sinnlich reinigend) als auch hedonistisch (sinnlich geniesserisch) und erkenntnisleitend“ (Bockhorst et al. 2012: 69) wirken konnten.

Mittelalter (6. Jh. bis Anfang 16. Jh.)

Ab dem Mittelalter war ‚Schönheit‘ weniger ein abstrakter Begriff, sondern galt als von Gott geschaffen und dadurch konkret erfahrbar. ‚Schönheit‘ wurde eine spirituelle und eine ontologische Bedeutung zugemessen. Die ästhetische Bildung sollte das sinnliche Erkenntnisvermögen schärfen, damit der Mensch zur Schönheit des Göttlichen gelangen konnte. Besonders deutlich zeigte sich diese theologische Einbindung von Kunst bei Thomas von Aquin (1225-1274).

Frühe Neuzeit (12. Jh. bis Ende 17. Jh.)

Unter ‚Frühe Neuzeit‘ werden die Epochen Renaissance, Reformation und Barock zusammengefasst. Mit der Stadt als wichtiger Bildungsraum nahm die Bedeutung kulturell-ästhetischer Bildung zu. Das von Baldassare Castiglione (1478-1529) entworfene Ideal des ‚gentil uomo‘ beinhaltete

eine umfassende literarisch-künstlerisch-philosophisch-ästhetische Bildung, die dem Menschen zu einer eleganten, geistreichen, anmutigen und geschliffenen Lebensweise verhelfen sollte. (Bockhorst et al. 2012: 71)

Diese Vorstellung vom Universalmenschen zielte sowohl auf umfassende Selbstvervollkommnung als auch auf gesellschaftliche Anerkennung ab. Im Zeitalter der Revolution, vor allem geprägt durch Martin Luther (1483-1546), wurde dem Lesen und Singen eine hohe Bedeutung zugemessen, da in diesen Tätigkeiten Gott erfahrbar war.

Aufklärung, Klassik, Romantik (Ende 17. Jh. bis Anfang 20. Jh.)

Mit der Aufklärung begann ein reichhaltiger Diskurs über ästhetische Bildung, der sich nicht mehr einheitlich zusammenfassen lässt. Während es für Kant (1724-1804, Aufklärung) noch darum ging, die Bedingungen der Möglichkeit von Geschmacksurteilen zu bestimmen, räumte Schiller (1759-1805, Klassik) der ästhetischen Bildung einen grossen Stellenwert in der Gesellschaft ein: Der Umgang mit Kunst und Schönheit wurde als gesellschafts- und politikverändernd angesehen und sollte zu einem besseren Staat verhelfen. Bei Schopenhauer (1788-1860, Romantik) erhielt die ästhetische Bildung eine lebensphilosophische Bedeutung, „da sie eine Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Lebens bereithält“ (Bockhorst et al. 2012: 74). Die Vorstellungen von Nietzsche (1844-1900, Romantik) wirkten bis in die Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts nach. Bei Nietzsche wurde „ästhetische Bildung zur grundlegenden anthropologischen Bildung“ (Bockhorst et al. 2012: 75).

Moderne (Anfang 20. Jh. bis zur Gegenwart)

Angesichts der Veränderungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts (u.a. technischer Fortschritt, Beschleunigung, Urbanisierung) wurde die ästhetische Bildung immer mehr als kompensatorische Massnahme gegen die Verlusterfahrungen (Sinnlichkeit, Gemeinschaftlichkeit) sowie als Ausweg aus kulturellen Schieflagen verstanden.

Das Gefühl, die Phantasie, das Geniessen, der Geschmack und das Verstehen in der Rezeption und vor allem in der Produktion von Kunst und Kultur werden zu zentralen Bestimmungsmomenten einer zeitgenössischen Theorie Ästhetischer Bildung. (Bockhorst et al. 2012: 75)

Es zeigt sich: Während in der Antike und im Mittelalter die Werkästhetik eine grössere Rolle spielte, steht heute die Produktions- und Rezeptionsästhetik im Vordergrund. Der Begriff ‚kulturelle Bildung‘, wie er in der vorliegenden Arbeit verstanden wird (siehe Kapitel 2.1) ist neueren Datums, „d.h. ein Kind des 20. Jh.s“ (Bockhorst et al. 2012: 112). Er löst vermehrt den Begriff der ‚Kulturvermittlung‘ ab und lenkt die Aufmerksamkeit damit vom Vermittler hin zum Adressaten (vgl. Hamer 2009: 63). Darin zeigt sich, dass es sich vor allem um „Selbstbildungsprozesse mit Kunst und Kultur“ (Hamer 2009: 63) handelt, wie weiter oben beschrieben wurde. Rekurrierend auf Hofmann, der in den 1970er-Jahren das Postulat ‚Kultur für Alle‘ vertrat, gelten Kunst und Kultur heute als „entscheidende Faktoren der Persönlichkeitsentwicklung“, welche die „Entwicklung von Wahrnehmung“ und damit die „Bewusstseinsbildung“ und die „Verhaltensprägung“ (Hofmann 1979: 272) beeinflussen. Daher ist es wichtig, den Kindern frühzeitig mittels kultureller Bildung ästhetische Bereiche erfahrbar zu machen (vgl. Hofmann 1979: 272).

2.3 Kulturelle Bildung in der Schule

Zum Zusammenhang zwischen kultureller Bildung und Schule sind in der Literatur widersprüchliche Positionen zu finden. Während Oelkers konstatiert, dass Kultur schon immer ein Bestandteil von Schule war (vgl. Bockhorst et al. 2012: 151), nimmt Fuchs seitens der Schule ein Gefühl der Nicht-Zuständigkeit wahr, wenn es um den Bereich der Kulturpädagogik geht (vgl. Fuchs 2008: 106). Trotz dieser divergierenden Meinungen sind sich verschiedene Autoren einig, dass erstens Schule die Sinne und damit die kulturelle Bildung lange Zeit vernachlässigte und sich zu sehr auf den Wissenserwerb fokussiert hat (vgl. Hamer 2009: 22), dass zweitens „öffentliche Schulen nie das ganze Spektrum von Kultur und Bildung anbieten und erst recht nicht vermitteln können“ (Bockhorst et al. 2012: 152) und dass in der Folge davon drittens wesentliche Erfahrungen im Bereich Kultur ausserhalb der Schule stattfinden (beispielsweise in selbst-organisierten Musik- oder Theatergruppen) (vgl. Bockhorst et al. 2012: 152).

Heute ist man grundsätzlich der Meinung, dass die Schule eine wichtige Stellung bei der Vermittlung von kultureller Bildung einnimmt. Dies einerseits darum, weil die Schule dank der Schulpflicht alle gesellschaftlichen Schichten (d. h. das ganze Spektrum zwischen kulturnahen und kulturfernen Leuten) erreicht. Andererseits deswegen, weil die Schule unter anderem die Funktion der Enkulturation⁴ erfüllen sollte. Mit Verweis auf Pierre Bourdieu (1930-2002) gibt Fuchs zu bedenken, „dass Kunst, Kultur und ästhetische Praxis sehr viel mit sozialer Segmentierung und mit der Erhaltung des politischen Systems zu tun haben“ (Fuchs 2008: 112f.).

Aus einem Bericht von Grossenbacher und Oggenfuss lässt sich entnehmen, dass kulturelle sowie künstlerische Bildung auf der Volksschulstufe in der Schweiz „im Grundsatz unbestritten und gut verankert“ ist (Scheunpflug et al. 2013: 66). Durch kulturelle Bildung wird gemäss HarmoS-Konkordat folgendes angestrebt:

Eine praktische Grundbildung in verschiedenen künstlerischen und gestalterischen Bereichen, ausgerichtet auf die Förderung von Kreativität, manuellem Geschick und ästhetischem Sinn sowie auf die Vermittlung von Kenntnissen in Kunst und Kultur. (Scheunpflug et al. 2013: 67, zitiert nach HarmoS-Konkordat vom 14. Juni 2007, Art. 3, Ziff. 2d)

Die Anzahl Pflichtstunden in Musik, Kunst und Gestaltung über die gesamte Schulzeit (neun Jahre) ist – laut der Studie von Grossenbacher und Oggenfuss – im Vergleich mit anderen europäischen Ländern hoch. Dieser Anteil variiert jedoch stark nach Kantonen (vgl. Scheunpflug et al. 2013: 68f.). Seit den 1970er-Jahren wird in der Schweiz immer öfters Kulturvermittlung durch Kulturinstitutionen angeboten (vgl. Scheunpflug et al. 2013: 75). Dies zeigt sich beispielsweise an den zahlreichen Angeboten für Schulklassen von Museen oder Theatern. In den Lehrplänen wird seither vermehrt Wert auf „Teilhabe am Kulturleben sowie auf die direkte Begegnung mit Kulturschaffenden und deren Werke gelegt“ (Scheunpflug et al. 2013: 75). Vonseiten der Kantone wird dieser Brückenschlag sowohl finanziell als auch organisatorisch (z.B. mit Fachstellen oder Internetplattformen) unterstützt (vgl. Scheunpflug et al. 2013: 75).

Für die kulturelle Bildung innerhalb der Schule ist die Qualifikation der Lehrpersonen von entscheidender Bedeutung. Wichtig ist, dass sich angehende Lehrpersonen in den Fächern Musik, Kunst und Gestaltung vertiefte Fähigkeiten und Kenntnisse aneignen können. Durch die Wahlmöglichkeiten in der Ausbil-

⁴ Die weiteren Funktionen von Schule sind: Sozialisation, Allokation, Qualifikation, Legitimation, Selektion.

derung werden diese Fächer jedoch oft an den Rand gedrängt, was zu einem zunehmendem „Mangel an einschlägig qualifizierten Lehrpersonen“ (Scheunpflug et al. 2013: 76) führt. Als Abschluss ihres Berichts führen Grossenbacher und Oggenfuss sechs Forderungen im Bereich der künstlerischen und kulturellen Bildung an der Schule an. Wichtig für die vorliegende Arbeit erscheint insbesondere die Forderung 6⁵:

Förderung von Vernetzung und Kooperation auf globaler, nationaler und lokaler Ebene durch garantierte Finanzierung und Strukturen in allen Bildungsbereichen (formal, nonformal und informell). (Scheunpflug et al. 2013: 79)

Weitere Autoren weisen ebenfalls auf die zu intensivierende Kooperation zwischen Schulen und ausserschulischen Institutionen im Bereich der kulturellen Bildung hin. So bezeichnet Fuchs den Begriff ‚kulturelle Bildung‘ gar als „eine Art Brückenbegriff“ (Fuchs 2008: 260f) zwischen Schule und Ausserschulischem und verweist auf die guten internationale Erfahrungen von derartigen Kooperationen (vgl. Fuchs 2008: 259).

⁵ Die weiteren Forderungen lauten (vgl. Scheunpflug et al. 2013: 78-80):

Forderung 1: „Verpflichtende Integration der künstlerischen Bildung in verschiedenen Sparten in allen Schulen und als übergreifender Unterrichtsinhalt aller Fächer.“

Forderung 2: „Unterstützung professioneller Qualifizierung künftiger und gegenwärtiger Lehrpersonen, Kulturprofis, Kulturschaffender und ehrenamtlicher Akteurinnen und Akteure.“

Forderung 3: „Abbau von Ungleichheiten in den Bereichen der künstlerischen Bildung.“

Forderung 4: „Intensivierung der Forschung für die weitere Entwicklung der künstlerischen Bildung.“

Forderung 5: „Stärkung kultureller Vielfalt und interkulturellen Dialogs in den Feldern der künstlerischen Bildung.“

3. Auserschulische Lernorte

3.1 Begriffsklärung: ‚Auserschulische Lernorte‘

Die in diesem Kapitel aufgeführten Definitionen zu auserschulischen Lernorten beziehen sich nicht direkt auf Lernorte der kulturellen Bildung, sondern stellen eine allgemeine Annäherung an den Begriff dar. Sie sind eng mit dem Begriff des ‚auserschulischen Lernens‘ verknüpft. Als auserschulische Lernorte werden in erster Linie Orte verstanden, die sich ausserhalb der Schule befinden. Solche Orte können aber dennoch im Zusammenhang mit Schule stehen, etwa dann, wenn sie im Rahmen des Schulunterrichts besucht werden. Klassische Beispiele hierfür sind ein historisches Museum, ein Schülerlabor oder ein historisches Denkmal. Es sind Orte, „an denen Personen jeglichen Alters im Rahmen formaler, non-formaler und informeller Bildung lernen können“ (Wilhelm / Messmer / Rempfler 2011: 7). Folgende Potentiale werden den auserschulischen Lernorten zugeschrieben: (1) originale Entdeckung, (2) forschendes Lernen, (3) Entwicklung von sozialen und persönlichen Fertigkeiten, (4) umfassenderes Verständnis des Gelernten, (5) Realitätsnähe, (6) ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen, (7) nachhaltige Wirkung, (8) grössere Motivation (vgl. Messmer et al. 2011: 9). Meistens wird an diesen Orten in kollaborativen Formen gearbeitet. Der aktuelle Forschungsstand belegt, dass die Wirkungen solcher auserschulischer Lernorte noch wenig erforscht sind. Insbesondere bei Wirkungsanalysen im Bereich der kulturellen Bildung besteht ein grosser Nachholbedarf. In den Fächern Naturwissenschaften, Geographie und Geschichte hat die Wirkungsforschung in den letzten Jahren stetig zugenommen.

3.2 Auserschulische Lernorte der Kulturellen Bildung

Wie bereits beschrieben, kann kulturelle Bildung an formalen und non-formalen Bildungsorten sowie in informellen Lernwelten stattfinden. Die Stärke der auserschulischen Bildungsorte liegt darin, dass „sie einerseits gegenüber den Lebenswelt ihrer NutzerInnen offener sind als Institutionen formaler Bildung“ (Bockhorst et al. 2012: 737) und andererseits dennoch auf institutionalisierte Kooperationen

eingehen und diese mitgestalten können (vgl. Bockhorst et al. 2012: 737). Denkba-re ausserschulische Lernorte für kulturelle Bildung sind etwa ein Theater, ein (Kunst-)Museum, eine Galerie, ein Filmstudio, ein Konzerthaus, ein Musiklokal o-der weitere kulturelle Einrichtungen.

3.3 Zusammenarbeit Schule und ausserschulische Institutionen

In Kapitel 2.3 wurde deutlich, dass die Forderung nach Kooperationen zwischen schulischen und ausserschulischen Akteuren im Bereich der kulturellen Bildung immer lauter wird. Aus einer weltweiten Analyse der Qualität künstlerischer Bil-dung von Anne Bamford geht hervor, dass hervorragende Bildungsangebote im Bereich der kulturellen Bildung unter anderem durch aktive Partnerschaften zwi-schen Schulen und künstlerischen Einrichtungen charakterisiert sind (vgl. Bam-ford 2010: 115). Um die Zusammenarbeit zwischen Schule und ausserschulischen Institutionen zu erleichtern, braucht es zudem „eine oder mehrere Stellen, die zwi-schen den Schulen und den Anbietern von Kultur als Scharnier dienen“ (Hamer 2009: 49). Diese Stellen tragen dazu bei, dass mehr Kultur in die Schulen kommt (vgl. Hamer 2010: 36). Dazu müssen in erster Linie die Lehrpersonen von der Notwendigkeit solcher Kooperationen überzeugt werden. Die Schwierigkeit dabei ist es, dass es den Lehrpersonen häufig an Zeit, Geld sowie an curricularer Legiti-mation zur Kulturvermittlung fehlt (vgl. Hamer 2010: 37).

Falls eine Zusammenarbeit zwischen schulischen und ausserschulischen Akteu-ren zustande kommt, ist es wichtig, dass es sich um einen wechselseitigen Prozess handelt. Es geht nicht darum, „dass eine Seite der anderen einen Gefallen erweist“ (Hamer 2010: 53), sondern darum, dass alle Partner profitieren (vgl. Hamer 2010: 53). Des weiteren nennt Bamford (vgl. Bamford 2010: 115) folgende Vorausset-zungen für eine gelingendes Projekt: (1) Gelegenheiten zu öffentlichen Aufführun-gen, Ausstellungen, und/oder Auftritten, (2) Verbindung von Entwicklung inner-halb der einzelnen Kunstformen (Bildung in den Künsten) mit künstlerischen An-sätzen der Vermittlung (Bildung durch die Künste), (3) Möglichkeiten zur kriti-schen Reflexion, (4) inklusive Politik und Zugang für alle Kinder, (5) Strategien für die Einschätzung und den Bericht über Lernergebnisse, Erfahrungen und Entwick-

lungen bei den Kindern, (6) kontinuierliche Weiterbildung der Lehrer, Künstler und Gemeinde, (7) Langfristigkeit der Projekte.

Nicht alle diese Voraussetzungen sind gleich zu gewichten. Wie auch aus anderen Berichten deutlich wird, spielt insbesondere die partnerschaftliche Zusammenarbeit sowie die Langfristigkeit eine bedeutsame Rolle. Bielenberg betont:

Der Erfolg der Kooperation hängt davon ab, ob die Träger kultureller Bildung die besondere Qualität ihrer Arbeit einbringen können, ob diese Qualität erkannt wird und ob sie ihre Wirkung entfalten kann. (Kelb 2007: 45f.)

Wenn eine Kooperation zwischen den verschiedenen Akteuren gelingt, ist dies eine Win-win-Situation und sowohl Kultureinrichtungen und Künstler als auch Schulen, Lehrpersonen und Lernende können Gewinn aus den jeweiligen Projekten ziehen (vgl. Hamer 2010: 54).

4. Projekt ‚SchuKuLu‘

4.1 Das Projekt ‚Schukulu‘

Das Projekt ‚Schule und Kultur im Kanton Luzern‘ (kurz: ‚Schukulu‘) wurde im Jahre 2006 von der Abteilung Kulturförderung des Kantons Luzern zusammen mit der Dienststelle für Volksschulbildung lanciert. Hintergrund des Engagements ist die Erkenntnis, dass „kulturelle Bildung zum Bildungsauftrag gehört und von elementarer Bedeutung für die Qualität der Bildung ist“ (Bieri 2012: 6). Das Projekt Schukulu baut auf vier Standbeinen auf: (1) das Kulturportal www.schukulu.ch, (2) die Fachgruppe Schukulu, (3) Kulturverantwortliche an Schulen, (4) Kulturtag. Diese vier Standbeine werden im Folgenden erörtert⁶:

Das Kulturportal www.schukulu.ch

Das Hauptinteresse von Schukulu liegt darin, einerseits Lehrpersonen im Kanton Luzern auf das vielfältige Kulturangebot für Schulklassen hinzuweisen, andererseits die kulturellen Angebote für Schulklassen zugänglich zu machen. Dies geschieht hauptsächlich über das Kulturportal www.schukulu.ch. Hier werden die verschiedenen Angebote – momentan rund 90 an der Zahl (Stand: 23. April 2015) – gesammelt und einheitlich dargestellt. Lehrpersonen können via Suchmaschine ein passendes Angebot für ihre Schulklasse auswählen und direkt bei den Veranstaltern online buchen. Durch die Suchmaschine ist ein Filtern nach Bereich (z.B. Theater und Tanz oder Literatur) sowie nach Zielgruppe (Schulstufe) möglich. Dies erlaubt ein rasches Navigieren zwischen den Angeboten. Ziel des Kulturportals ist es, „die Interaktionen zwischen Kulturaktivitäten und Schulaktivitäten gezielt zu fördern“ (Bieri 2012: 6). Wichtigste Partner, nebst den Lehrpersonen, sind in diesem Falle die Kulturveranstalter. Sie können ihre Angebote selbständig erfassen und bearbeiten. Die erfassten Angebote werden durch die Kulturförderung geprüft und freigeschaltet beziehungsweise zurückgewiesen. Letzteres ist selten der Fall, da die Kulturveranstalter das Projekt Schukulu kennen und zumeist seriöse Angebote kreieren. Zusätzlich haben Kulturveranstalter die Möglichkeit, „die Angebote

⁶ Die Informationen stammen, wenn nicht anders ausgewiesen, aus eigener Erfahrung (einjähriges Praktikum bei der kantonalen Kulturförderung Luzern).

in Kooperation mit der kantonalen Kulturförderung oder Vertretern der Fachgruppe Schukulu zu entwickeln und zu realisieren“ (Bieri 2012: 6). Um regelmässig über neue und spannende Veranstaltungen sowie Entwicklungen auf www.schukulu.ch hinzuweisen, wird zwei bis dreimal jährlich ein Newsletter verschickt. Diesen können Interessenten direkt auf der Website abonnieren. Gegenwärtig liegt die Zahl der Abonnenten bei knapp 1000 (Stand: 29 April 2015).

Die Fachgruppe Schukulu

Die Fachgruppe Schukulu setzt sich aus Fachpersonen der verschiedenen Kultursparten sowie aus Vertretern der Dienststelle Volksschulbildung, der Pädagogischen Hochschule Luzern und der kantonalen Kulturförderung zusammen⁷. Diese Fachgruppe wurde Anfang 2012 konstituiert und hat die Aufgabe, „strategische und praktische Inputs zur Kulturvermittlung in den verschiedenen Sparten einzubringen“ (Bieri 2012: 7). Die Fachgruppe trifft sich mindestens viermal pro Jahr, um aktuelle Entwicklungen und Ideen zu diskutieren. Durch die Vernetzung und Koordination stellt die Fachgruppe den Leistungsauftrag des Kantons Luzern (in Bezug auf Kulturvermittlung) sicher. Des Weiteren engagiert sich die Fachgruppe Schukulu bei den Impulsveranstaltungen für die Kulturverantwortlichen (siehe ‚Kulturverantwortliche an Schulen‘). Einzelne Fachmitglieder entwickeln und koordinieren zusätzlich sogenannte Schukulu_Spezial-Projekte. Unter dieses Label fallen Projekte, welche von der kantonalen Kulturförderung mitfinanziert werden. Diese Projekte dauern mindestens einen ganzen Tag; oftmals mehrere Tage bis zu ganzen Wochen. Besonders wichtig bei Schukulu_Spezial-Angeboten ist die Interaktivität: Die Teilnehmenden sind nicht nur Kultur-Konsumenten, sondern werden zu aktiven Kultur-Produzenten. Diese Angebote verfügen über von der Fachgruppe definierte Standards (z.B. Unterrichtsmaterialien für Lehrpersonen sowie konkrete Lernziele) und werden an der Fachgruppen-Sitzung genau diskutiert und geprüft.

⁷ Aktuelle Zusammensetzung (Stand: April 2015): Albin Bieri (Kulturförderung Kanton Luzern, Projektleiter), Sibylle Reinhard (Dienststelle Volksschulbildung), Isabelle Odermatt (Luzerner Theater), Peter Züsli (Zentrum Theaterpädagogik), Diana Lehnert (Luzerner Sinfonieorchester), Johannes Fuchs (Lucerne Festival), Brigit Meier (Kunstmuseum Luzern), Pius Häfliger (Pädagogische Hochschule Luzern) (vgl. www.schukulu.ch).

Nach Schukulu_Spezial-Angeboten kann auf der Website via Suchmaschine gesondert gesucht werden.

Kulturverantwortliche an Schulen

Die Kulturverantwortlichen an Schulen sind Lehrpersonen, welche in ihren Schulhäusern für die Sparte Kultur zuständig sind. Sie agieren damit als Schnittstelle zwischen ihrem Lehrerkollegium und den Kulturanbietern bzw. Schukulu und sichern die „Koordination zwischen Kulturaktivitäten und Schulaktivitäten“ (Bieri 2012: 7). Es ist möglich, Weiterbildungen im Bereich Kulturvermittlung (z.B. ein Zertifikatslehrgang CAS für Kulturverantwortliche) durch Schukulu mitfinanzieren zu lassen. Ziel von Schukulu ist es, dass in jedem Schulhaus im Kanton Luzern eine Lehrperson diese Aufgabe übernimmt. Zurzeit liegt die Zahl der Kulturverantwortlichen bei rund 90 (Stand: 29. April 2015). Die Kulturverantwortlichen erhalten bei geplanten Kulturprojekten Support durch Schukulu und werden zweimal pro Jahr zu einer Impulsveranstaltung eingeladen. An diesen Impulsveranstaltungen findet ein Workshop zu einem von der Fachgruppe gewählten Schwerpunktthema (z.B. Spoken Word) statt. Die Kulturverantwortlichen können sich dort untereinander und mit der Fachgruppe Schukulu austauschen und sie kommen in den Genuss einer kulturellen Abendveranstaltung. Zudem erhalten sie von den Kulturinstitutionen zur Verfügung gestellte Boni (Gratisentritte zu diversen Veranstaltungen).

Kulturtag

Gemeinsam mit der Pädagogischen Hochschule Luzern organisiert die Abteilung Kulturförderung seit 2011 einmal jährlich einen Kulturtag. An diesem Tag lernen die Grundjahr-Studierenden der PH Luzern das Projekt Schukulu und in Verbindung damit das vielfältige Kulturangebot des Kantons Luzern kennen. Die Studierenden haben die Möglichkeit, aus ungefähr 20 verschiedenen Angeboten aller Sparten drei Workshops auszuwählen, welche sie an diesem Tag besuchen möchten. Die Workshops werden von Kulturinstitutionen und Kulturschaffenden durchgeführt, welche auf www.schukulu.ch ein Angebot publiziert haben. So erleben und erfahren die Studierenden direkt, was ihre späteren Schulklassen erwartet.

Die dahinterstehende Idee ist es, angehenden Lehrpersonen ein positives Kulturerlebnis zu vermitteln und dadurch ihr Kulturinteresse zu wecken, zu motivieren und zu fördern. (Bieri 2012: 8)

Zum Abschluss des Kulturtags findet eine kulturelle Abendveranstaltung statt, bei welcher sich die Studierenden mit den Anbietenden austauschen können. Zusätzlich erhalten die Kulturschaffenden und Kulturinstitutionen ein Feedback zu ihrem Angebot, welches mittels Fragebogen an die Studierenden eingeholt wird. So können sie ihre Angebote einem Qualitätstest unterziehen und wenn nötig umgestalten bzw. verbessern (vgl. Bieri 2012: 8).

4.2 Stimmen aus der Praxis

Nachfolgend werden Eindrücke von drei Personen aus der Praxis zu Schukulu vorgestellt, um einen umfassenderen Eindruck vom Projekt zu gewinnen.

Lehrperson

Der Lehrer Michael Meier*⁸ hat das Schukulu_Spezial-Angebot ‚Atelier Musikvideo‘ mit seiner Schulklasse besucht. Er beurteilte den Workshop sowohl für sich, als auch für seine Schüler als vollends zufriedenstellend. Bei der Arbeit am eigenen Musikvideo beobachtete er eine hohe Eigenleistung sowie Konzentration bei seinen Schülern, die in verschiedenen Gruppengrößen und mit unterschiedlichen Techniken arbeiteten. Die Vorbereitungen zum Workshop verliefen unkompliziert. Während des dreitägigen Workshops überliess Michael Fuchs die Leitung den professionellen Filmemachern und hielt sich selber im Hintergrund (vgl. Bieri 2012: 11). Sein eigenes Fazit zum Atelier Musikvideo lautet: „Die Resultate lassen die Herzen der Jugendlichen höher schlagen und der Lerneffekt ist in den verschiedensten Bereichen sehr hoch“ (Bieri 2012: 11).

Kulturschaffende

Die Filmschaffenden Andrea Bucher* und Benedikt Weibel* bieten über Schukulu zwei unterschiedliche Video-Ateliers an. Im ‚Atelier Dokumentarfilm‘ geht es ihnen

⁸ *Name geändert

darum, die Schüler für das Thema Dokumentarfilm zu sensibilisieren und ihnen sowohl theoretische Inputs als auch praktische Übungen anzubieten. Im ‚Atelier Musikvideo‘ (nicht mehr im Programm, Stand: April 2015) können die Teilnehmenden ein Video zu ihrem Lieblingssong erstellen (vgl. Bieri 2012: 12). Ihre Erfahrungen zeigen:

Video ist für Jugendliche ein vertrautes, jedoch wenig hinterfragtes und reflektiertes Medium. Im Atelier durchlaufen sie den ganzen Entstehungsprozess und schärfen dadurch ihre Sehgewohnheiten. (Bieri 2012: 12)

Die Schüler zeigen sich in den Workshops als interessiert und sehr engagiert. Die Angebote von Schukulu beurteilen Bucher und Weibel als „perfekte Ergänzung“ (Bieri 2012: 12) zum Unterricht im Schulzimmer.

Projektleiterin Kulturtag

Susanne Koller*⁹, Projektleiterin des Kulturtags der PH Luzern, betont den Stellenwert der Kulturvermittlung in der Ausbildung von Lehrpersonen. Sie unterstreicht die Fähigkeit der Kunst, unterschiedliche Sicht- und Denkweisen zu eröffnen und sich kritisch damit auseinanderzusetzen. Für angehende Lehrpersonen ist dies besonders wichtig. Das Projekt Schukulu schätzt Koller deswegen sehr, weil es das vielfältige Kulturangebot im Kanton Luzern für Schulen zugänglich macht (vgl. Bieri 2012: 10). Um die Wahrnehmung dieses Angebots zu fördern, bietet die PH Luzern gemeinsam mit Schukulu den Kulturtag (siehe Kapitel 4.1) an. Die Rückmeldungen zum Kulturtag zeigen,

dass eine grosse Mehrheit der Studierenden auf den Kulturtag zurückgemeldet hat, dass sie motiviert worden sind, einerseits die Angebote von Schukulu später im Unterricht einzubauen und andererseits auch, Kulturangebote privat in der Freizeit zu nutzen. (Bieri 2012: 10)

Insgesamt nimmt Susanne Koller bei den Studierenden eine positive Einstellung gegenüber Kultur wahr und hofft, dass sie die Kulturvermittlungsangebote von Schukulu später im Unterricht nutzen und mit Begeisterung einsetzen werden (vgl. Bieri 2012: 10).

⁹ *Name geändert

4.3 Schukulu und kulturelle Bildung

Das Projekt Schukulu dient nicht nur dazu, dass mehr Schulen Kulturveranstaltungen besuchen. Hinter dem Projekt steht klar die Absicht, den Bildungsauftrag im Bereich der Kulturvermittlung zu erfüllen. Schukulu stützt sich dabei auf ein Manifest der UNESCO, welches besagt, dass „kulturelle und künstlerische Bildung“ die Schüler im Erwachsenenalter dazu befähigt, „innovative und konstruktive Beziehungen zu ihrer Umwelt aufzubauen“ (Manifest Arts & Education, 2010). Inwieweit beziehungsweise inwiefern nun die einzelnen Angebote die Forderung der UNESCO als auch die Merkmale der kulturellen Bildung erfüllen, kann in der vorliegenden Arbeit nicht abschliessend geklärt werden. Dies würde den Rahmen um ein Weites sprengen und wäre vermutlich nur mit einem empirischen Forschungsdesign untersuchbar.

Es ist an dieser Stelle aber möglich, die Schukulu_Spezial-Angebote auf die von Bamford (vgl. Kapitel 3.3) entwickelten Voraussetzungen zu untersuchen. Es wurde bereits erwähnt, dass die Zusammenarbeit von verschiedenen Akteuren im Mittelpunkt von erfolgreicher kultureller Bildung steht. Diese ist bei Schukulu durch die Vernetzung von Schule, Kulturschaffenden, Verwaltung sowie der Fachgruppe bei jedem der Spezial_Projekte gegeben. Auf die weiteren Forderungen von Bamford wird im Folgenden eingegangen. Zum Untersuchungszeitpunkt (April 2015) fallen zwölf Projekte¹⁰ unter das Label Schukulu_Spezial. Sieben davon gehören in die Sparte ‚Film und Foto‘, vier in die Sparte ‚Theater und Tanz‘ und eines ist spartenübergreifend (‚Kunst und Design, Literatur, Musik‘).

Voraussetzung 1: Gelegenheiten zu öffentlichen Aufführungen, Ausstellungen, und/oder Auftritten

Die Gelegenheiten zu Aufführungen und Ausstellungen¹¹ ist bei der Hälfte der Spezial-Projekte (Atelier Dokumentarfilm, Atelier TATORT, Echt stark!, Ich & Du, Schattensound, TV-Live 2) mit Sicherheit gegeben. Sicherlich keine Aufführung gibt

¹⁰ Es sind die folgenden Angebote: Achtung Selfie!, Atelier Dokumentarfilm, Atelier TATORT, Echt stark!, Friss oder stirb, Ich & Du, Kleintheater – Hintereingang: Im Rampenlicht stehen!, Schattensound, Trickfilmwoche, TV-Live 1 (Kurzversion), TV-Live 2 (Langversion), Wir drehen einen Kurzfilm.. bist du dabei?

¹¹ Es muss hier angefügt werden, dass es sich nur teilweise um öffentliche Aufführungen und Ausstellungen handelt. Ansonsten finden diese einfach vor andern Klassen bzw. vor allen Klassen des Schulhauses statt.

es bei Friss oder Stirb und Kleintheater – Hintereingang: Im Rampenlicht stehen!. Bei den übrigen vier Angeboten (Achtung Selfie!, TV-Live 1, Trickfilmwoche sowie Wir drehen einen Kurzfilm... bist du dabei?) ist unklar, ob die Lernenden die Möglichkeit haben, ihre Projekte vorzuführen oder auszustellen. Weil all diese Workshops in den Bereich ‚Film und Fotografie‘ gehören, ist jedoch davon auszugehen, dass die Lehrperson oder sogar alle Teilnehmenden ihre Produktionen ausgehängt bekommen. Dies macht eine Vorführung oder Ausstellung in eigener Organisation möglich.

Voraussetzung 2: Verbindung von Entwicklung innerhalb der einzelnen Kunstformen (Bildung in den Künsten) mit künstlerischen Ansätzen der Vermittlung (Bildung durch die Künste)

Im Unterschied zu den übrigen Forderungen scheint es besonders schwierig, diese Voraussetzung auf der Grundlage der Angebote zu überprüfen. Die Bildung in den Künsten wird von allen zwölf Projekten erfüllt, denn jedes der Projekte führt in eine bestimmte Kunstsparte (z.B. Theater und Tanz) ein. Inwiefern jedoch die Vermittlung durch künstlerische Ansätze geprägt ist, kann nicht aus den Angebotsbeschreibungen herausgelesen werden. Die Kulturschaffenden sind zwar verpflichtet, die Lernziele und den genauen Aufbau der Workshops in der Ausschreibung festzuhalten, nicht aber die Art der Vermittlung. Zudem müsste hier zuerst geklärt werden, was unter ‚künstlerischen Ansätzen der Vermittlung‘ verstanden wird. Dies ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht möglich.

Voraussetzung 3: Möglichkeiten zur kritischen Reflexion

Diese Voraussetzung betrifft insbesondere die kritische Reflexion der Kinder, die eine Möglichkeit erhalten sollen, das Gesehene und Gelernte kritisch zu hinterfragen. Dieser Punkt ist stark von der Leitungsperson des Workshops abhängig. Ob es eine Möglichkeit zur kritischen Reflexion gibt oder ob diese sogar angeregt wird, kann nicht aus den Angebotsbeschreibungen herausgelesen werden. Wichtig ist, dass auch nach dem Workshop (im regulären Unterricht) noch die Möglichkeit der kritischen Reflexion bestünde, was wiederum die Lehrperson in den Fokus rückt.

Diese Voraussetzung kann hier nicht überprüft werden; sie bedarf eines empirischen Forschungsdesigns.

Voraussetzung 4: Inklusive Politik und Zugang für alle Kinder

Dadurch, dass der Zugang zu diesen Angeboten über die Schule stattfindet, ist diese Voraussetzung erfüllt. Mittels der Schulpflicht ist sichergestellt, dass alle Kinder von den Angeboten auf www.schukulu.ch profitieren können.

Voraussetzung 5: Strategien für die Einschätzung und den Bericht über Lernergebnisse, Erfahrungen und Entwicklungen bei den Kindern

Diese Voraussetzung wird von Schukulu durch mehrere Massnahmen erfüllt. Erstens wird bei den Spezial-Projekten jeweils ein Feedback von den Lehrpersonen eingefordert. Dies wird an die Anbietenden weitergeleitet und bei Auffälligkeiten in der Fachgruppe diskutiert. Zweitens besucht mindestens ein Vertreter der Fachgruppe das Spezial-Angebot, sobald es das erste Mal stattfindet. Dies ermöglicht, vor Ort einen Eindruck zu gewinnen und sowohl der Fachgruppe als auch den Anbietenden eine Rückmeldung zu geben. Drittens finden in regelmässigen Abständen Evaluationsgespräche mit den Kulturschaffenden statt, welche dazu dienen, die Angebote stetig weiterzuentwickeln und zu verbessern. Einzig die Perspektive der Lernenden wird etwas vernachlässigt – sie wird nur indirekt durch das Feedback der Lehrperson vertreten.

Voraussetzung 6: Kontinuierliche Weiterbildung der Lehrer, Künstler und Gemeinde

Schukulu hat die Möglichkeit, allfällige Weiterbildungen von Lehrpersonen im Bereich der kulturellen Bildung mitzufinanzieren. Die Künstler (Kulturvermittlung) und die Gemeinde werden jedoch nicht berücksichtigt, da die finanziellen Mittel dafür zu gering sind.

Voraussetzung 7: Langfristigkeit der Projekte

Acht der zwölf Spezial-Angebote dauern zwischen zwei Tagen bis hin zu einer ganzen Woche. Nur die Angebote Achtung Selfie!, Friss oder Stirb, Kleintheater - Hintereingang: Im Rampenlicht stehen! sowie TV-Live (Kurzversion) dauern zwischen

einigen Stunden und einem Tag. Angesichts der knappen zeitlichen Ressourcen im schulischen Umfeld kann ab zwei Tagen von Langfristigkeit gesprochen werden. Diese ist somit bei zwei Drittel aller Schukulu_Spezial-Projekte gegeben. Wünschenswert wäre, dass eine kontinuierliche Zusammenarbeit über mehrere Wochen hinweg stattfinden könnte, dies ist aber aus verschiedenen Gründen (Zeit, Kosten, Organisation) meist nicht möglich. Zusätzlich zeigt sich die Langfristigkeit der einzelnen Projekte darin, dass sie bereits seit geraumer Zeit (einige sogar seit mehreren Jahren) angeboten und mitfinanziert werden.

5. Diskussion

Anhand der in der Einleitung gestellten Teilfragen¹² werden hier die vorausgegangenen Überlegungen miteinander verknüpft. Die Fragen eins bis vier wurden in den Kapiteln zwei bis vier eingehend betrachtet und – soweit im Rahmen dieser Arbeit möglich – abschliessend beantwortet. Im Mittelpunkt steht folgend also die fünfte Frage. Es ist die Frage nach den Chancen und Grenzen von solchen zusammenarbeitfördernden Projekten, wie Schukulu eines ist.

In Kapitel 4.3 (‚Schukulu und kulturelle Bildung‘) wurde ersichtlich, dass die Schukulu_Spezial Angebote insgesamt drei von acht Forderungen vollständig erfüllen. Weitere drei Voraussetzungen sind teilweise erfüllt, zwei konnten anhand der Datenlage nicht beurteilt werden. Positiv fällt auf, dass keine der genannten Voraussetzungen gar nicht erfüllt werden. Anhand dieser Forderungen sowie der vorausgehenden Kapiteln wurde eruiert, was Schukulu bei der Zusammenarbeit von schulischen und ausserschulischen Akteuren im Bereich der kulturellen Bildung kann und wo die Grenzen liegen. Die Ergebnisse werden aufzählend festgehalten:

Chancen

Schukulu vernetzt und fördert Kooperationen.

Schukulu schafft Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit.

Schukulu regt zu neuen Ideen an oder generiert solche.

Schukulu gibt der Kultur einen Stellenwert.

Schukulu evaluiert die Zusammenarbeit.

Schukulu bietet die Möglichkeit zu einem aussergewöhnlichen Erlebnis.

Grenzen

Schukulu kann die curriculare Einbindung sowie die Erreichung der angestrebten Lernziele nicht überprüfen.

Schukulu kann die Postulate der kulturellen Bildung nicht einhalten.

¹² Die Teilfragen sind:

1. Was ist kulturelle Bildung?
2. In welcher Beziehung stehen Schule und Kultur?
3. Welche Chancen bergen ausserschulische Lernorte insbesondere in Bezug auf kulturelle Bildung?
4. Wie sieht ein konkretes Projekt zur Förderung der Zusammenarbeit zwischen schulischen und ausserschulischen Akteuren aus?
5. Was können solche Projekte in Bezug auf kulturelle Bildung leisten, was nicht?

Schukulu kann die Nachhaltigkeit der Projekte nicht garantieren.

Schukulu kann die inhaltliche Qualität als auch die Art der Vermittlung regelmässig überprüfen, nicht aber garantieren.

Es stellt sich klar heraus, dass Schukulu nur die formalen und strukturellen Aspekte einer Zusammenarbeit sicherstellen kann. Schukulu ist dafür da, Rahmenbedingungen zu formulieren, das breite Kulturangebot für Schulklassen zugänglich zu machen, die Hauptakteure miteinander zu vernetzen und die Art der Zusammenarbeit zu evaluieren. Schukulu kann jedoch die inhaltlichen Aspekte nicht garantieren. Trotz regelmässigen Besuchen der Angebote und dem Austausch mit den Akteuren kann es sein, dass die Lernziele nicht erreicht werden oder die Einbindung in den Unterricht nicht stattfindet. Um zu überprüfen, ob die Postulate der kulturellen Bildung (in Kapitel zwei beschrieben) oder die Potentiale von auserschulischen Lernorten (in Kapitel drei beschrieben) eingehalten bzw. genutzt werden, ist Schukulu zu weit weg vom tatsächlichen Geschehen. Diese inhaltlichen Faktoren müssen direkt von den Kulturschaffenden und den Lehrpersonen überdacht werden. Schukulu könnte hierfür noch zusätzliche Rahmenbedingungen (z.B. Feedbackgespräche zwischen den Akteuren) schaffen. Diese finden jedoch oft direkt während oder nach den Workshops in informellen Settings statt, sofern die Lehrpersonen als auch die Kulturschaffenden daran interessiert sind.

Was ausserdem nicht vergessen werden darf: Bei der Auslese eines passenden Angebots für eine Schulklasse spielen die Regeln des Markts eine entscheidende Rolle. Die knappen Ressourcen (Zeit und Geld) sollen möglichst gewinnbringend eingesetzt werden, was dazu führt, dass gut ausformulierte und ansprechende Angebote gewählt werden. Und dies sind dann zumeist Angebote von guter inhaltlicher Qualität, deren Anbietenden über tiefgreifende Kenntnisse der Vermittlung verfügen und diese auch anwenden.

6. Schlusswort

Der Bereich der kulturellen Bildung wird in der Schule oft an den Rand gedrängt. Das Legitimationsbedürfnis für kulturelle Bildung (sowohl an schulischen als auch an ausserschulischen Institutionen) ist um ein Vielfaches grösser, als dies in anderen Fächern (z.B. Naturwissenschaften) der Fall ist. Dies ist bedingt durch die Schwierigkeit – wenn nicht gar Unmöglichkeit – den Output von kultureller Bildung zu messen und zu quantifizieren. Die positiven Effekte der kulturellen Bildung lassen sich nicht allein durch statistische Modelle belegen. Weil bereits innerschulisch die Ressourcen (Zeit, Geld, Fähigkeiten, curriculare Legitimation) fehlen, um die Kinder in und durch die Künste zu bilden, ist es umso wichtiger, dass dies an ausserschulischen Institutionen geschehen kann. Und zwar nicht nur in der Freizeit, sondern auch im schulischen Rahmen – denn nur so ist der Zugang für Kinder aus allen Bevölkerungsschichten garantiert.

Es zeigt sich, dass ein Projekt wie ‚Schukulu‘ massgeblich daran beteiligt ist, den Bereich der kulturellen Bildung sichtbar zu machen und zu Kooperationen anzuregen bzw. diese zu koordinieren. Die Gewichtung von ‚Schukulu‘ (kantonale Stelle mit klarem Bildungsauftrag) verleiht der kulturellen Bildung mehr Gewicht und legitimiert ihre Position im Curriculum. Was jedoch ein Projekt wie ‚Schukulu‘ nicht bieten kann, ist die inhaltliche Qualitätskontrolle über alle Angebote hinweg.

Ausserschulische Lernorte sind dazu da, das in der Schule Gelernte erfahrbar zu machen, die Lerngelegenheiten zu vervielfachen und – wo nötig – das schulische Angebot zu erweitern. Ob die erhofften Wirkungen an ausserschulischen Lernorten tatsächlich erreicht werden, bleibt in weiteren Untersuchungen zu erforschen. Ob die erhofften Wirkungen aber wirklich immer den schulischen Anforderungen genügen müssen, ist eine andere Frage. Meiner Meinung nach liegt das Potential von ausserschulischen Lernorten auch darin, den Lernenden neuartige Erfahrungen zu ermöglichen, ihnen Welten zu öffnen, sie zum Staunen zu bringen, ihre Horizonte zu erweitern, ihre Fantasie anzuregen, sie zu faszinieren und ihnen zu Erlebnissen zu verhelfen, die mit allen Sinnen erfahrbar sind.

Literaturverzeichnis

Publikationen

Bamford, Anne (2010): Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. Münster: Waxmann.

Behr, Michael / Knauf, Tassilo (Hrsg.) (1989): Kulturelle Bildung und Kulturpädagogisches Handeln in interdisziplinärer Sicht. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.

Bieri Albin (2012): schukulu.ch: Kulturvermittlung für Schulen auf vernetzten Ebenen. In: Mitteilungsblatt des Bildungs- und Kulturdepartements des Kantons Luzern Nr. 1 / 2012, 6-12.

Bockhorst, Hildegard / Reinwand, Vanessa-Isabell / Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed.

Fuchs Max (2008): Kultur – Teilhabe – Bildung. Reflexionen und Impulse aus 20 Jahren. München: kopaed.

Hamer, Gunhild (Hrsg.) (2009): Kultur macht Schule. Kulturvermittlung in der Praxis. Baden: hier+jetzt.

Hamer, Gunhild (Hrsg.) (2010): Perspektiven der Kulturvermittlung. Baden: hier+jetzt.

Hofmann, Hilmar (1979): Kultur für alle. Perspektiven und Modelle. Frankfurt am Main: Fischer.

Kelb, Viola (Hrsg.) (2007): Kultur macht Schule. München: kopaed Scheunpflug, Annette / Prenzel, Manfred (Hrsg.) (2013): Kulturelle und ästhetische Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Sonderheft 21/2013. Wiesbaden: Springer VS.

Messmer, Kurt / von Niederhäusern, Raffael / Wilhelm, Markus (Hrsg.) (2011): Ausserschulische Lernorte – Positionen aus Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften. Wien: Lit Verlag.

Scheunpflug, Annette / Prenzel, Manfred (Hrsg.) (2013): Kulturelle und ästhetische Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Sonderheft 21 / 2013. Wiesbaden: Springer VS.

Unesco: Manifest Arts & Education. Nationales Symposium der Schweizerischen UNESCO-Kommission, 17. Juni 2010.

Internet

www.schukulu.ch (zuletzt besucht am 29. April 2015).