

2 Kulturelle Bildung in Schule

Kulturelle Bildung genießt eine neue Aufmerksamkeit, nicht zuletzt aufgrund des prominent gewordenen Förderprogramms ‚Kultur macht stark‘. Dieses hält den Zugang zu „guter Bildung“ für einen entscheidenden „Schlüsselfaktor für die individuelle Entwicklung eines Menschen“ (BMBF 2014). Die Intention des Programms liegt im konkret praktischen Vorhaben, mehr junge Menschen an Literatur, Musik, Kunst, Theater, Film und andere ästhetische Felder heranzuführen und so kulturelle Praxis zu sichern. Zur Problemsicht eines brachliegenden ‚Potentials‘ und des Nachwuchses hat eine Reihe von Umständen beigetragen. Besonders herausgestellt hat das Programm jedoch insbesondere damit verbundene Erwartungen an eine Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen (vgl. Steinfeld 2013). Auf der Kulturellen Bildung ruhen derzeit große Hoffnungen, was seinerseits Besorgnis hinsichtlich der Einlösbarkeit solcher Versprechen hervorruft. Aber auch das seit 2006 bestehende ‚Kooperationsverbot‘ zwischen Bund und Ländern lässt auf Kulturelle Bildung in der Schule als ein umkämpftes Entwicklungsfeld blicken; die gemeinhin als unübersichtlich gekennzeichneten Zuständigkeiten zwischen Bund und Ländern sowie eine Akteursmischung in der Förderpolitik aus Staat, Markt und zivilgesellschaftlichem Engagement verstellen ein Verständnis der Strukturen, Beziehungen und Intentionen in diesem attraktiv gewordenen Bildungsfeld.

Hinsichtlich der öffentlich geäußerten Wertschätzung für Kulturelle Bildung konstatiert Kamp im ‚Handbuch Kulturelle Bildung‘ eine bemerkenswerte Wende. Seiner Wahrnehmung zufolge konnte bis vor Kurzem sogar darauf gewettet werden, dass die Würdigungen „im umgekehrten Verhältnis zum förderpolitischen Engagement“ stehen (Kamp 2012, S. 346). Dies sei nun überraschend anders. Kulturelle Bildung wird seit einiger Zeit verstärkt in Form von Projektinitiativen und Wettbewerben auf kommunaler wie auch länderübergreifender Ebene gefördert, wobei auf eine Kooperation zwischen Kultureinrichtungen und Bildungsinstitutionen gezielt wird. Generell kann wohl durchaus von einer ‚konzertierten Aktion‘ überregional engagierter Akteure gesprochen werden, die die jeweiligen Länderpolitiken unterfüttern und die über den Geldzufluss auch Wertschätzung und Aufmerksamkeit transportieren. Begleitet werden diese Aktivitäten von einem Diskurs über den Stellenwert Kultureller Bildung für die Gesellschaft; interessanterweise wird auch vor einer Vereinnahmung, Erwartungsüberfrachtung und Überdehnung Kultureller Bildung gewarnt (Kamp 2012, S. 346).

Solch eine Zeitenwende fordert geradezu heraus, diese ‚Materie‘ einer politischen Einflussnahme näher zu analysieren. Während es am Kulturbegriff seit Längerem in der Erziehungswissenschaft ein Interesse gibt (vgl. Terhart 1994), stand die Ästhetische Erziehung lange Zeit nicht im Mittelpunkt; erst seit Kurzem wird diese erneut thematisiert (vgl. Scheunpflug/Prenzel 2013). Dem engen Fokus unseres Forschungsberichts auf Kulturelle Bildung in der Schule in ihrer Bedeutung für die Schulentwicklung folgend, wird im Folgenden einzig auf die veränderte Wahrnehmung Kultureller Bildung im Kontext der Allgemeinbildung, auf die Annäherung formaler und non-formaler Bildung im Schulalltag sowie die Verflechtung unterschiedlicher, auch neuer Akteure in der schulpolitischen Arena hingewiesen. Das wesentliche Anliegen dieses Kapitels ist es, Initiativen zur Anregung und Etablierung Kultureller Praxis hinsichtlich ihrer Zielsetzung und ihres strategischen Konzepts aufzuführen und mit dem Landesprogramm in Hessen in Beziehung zu setzen. Denn zu einem Teil sind in dieses Programm Erfahrungen mit diesen auf Einzelschule begrenzten Innovationen eingeflossen.

Von der Marginalisierung zum Hoffnungsträger

Die Konjunktur Kultureller Bildung in der Schule stellt gewissermaßen einen Reflex auf die seit dem ‚PISA-Schock‘ 2001 eingeleiteten Veränderungen durch die Kultusministerkonferenz und die Länder dar. Zu den seinerzeit einvernehmlich getroffenen Maßnahmen zählen der Ausbau der Ganztagschule², die Implementierung von Bildungsstandards und deren regelmäßige Überprüfung in Kompetenztests, weitere Qualitätssicherungsmaßnahmen in Form von Schulinspektion und Vergleichsarbeiten, Kompetenzverlagerungen in den Bildungsverwaltungen sowie die weitere Stärkung der Verantwortung der Einzelschule durch Schulprogrammarbeit. Die breite Diskussion der PISA-Ergebnisse hat Reformfenster für strukturelle Maßnahmen geöffnet und stärkte bereits vorhandene Ansätze, das zur Jahrtausendwende diagnostizierte und gravierende ‚deutsche‘ Bildungsproblem sozial selektiver Ungleichheit anzugehen. In diesem umfassenden schulpolitischen Kontext ist generell der sukzessiv gestiegene Stellenwert Kultureller Bildung in der Bildungspolitik zu verorten. Zu Anfang des Jahres 2007 weist die Kultusministerkonferenz in einer Empfehlung auf die Bedeutung der Persönlichkeitsentwicklung der kulturellen Kinder- und Jugendbildung hin (währenddessen war bereits der dies gleichfalls thematisierende Abschlussbericht der Enquetekommission des Deutschen Bundestags „Kultur in Deutschland“ in Arbeit) und sie sieht hier wesentlich eine Verantwortungsgemeinschaft zwischen Familie, Schule und Kultureinrich-

2 Zu diesem Zusammenhang auch Max Fuchs (2011, 2013) und zu den neuen Möglichkeiten Kultureller Bildung für vernachlässigte Felder wie Architektur, Tanz und Film vgl. Deutscher Kulturrat (2005, S. 138).

tungen (im Weiteren dazu Bockhorst 2012, S. 351). Es hat somit einige Plausibilität, dass die durch die Studien zur ganztägigen Bildung (StEG) beobachtete Ganztagsschulentwicklung einen Weg zur Integration Kultureller Bildung in den Schulalltag gebahnt hat.

Ein Impuls zu einem Mehr an Kultureller Praxis in der Schule über die traditionellen Fächer hinaus entstand aber vor allem aus einer kritischen Perspektive gegenüber PISA: Die standardisierten und messbaren Leistungen, wie sie in den Vergleichsstudien konzipiert und erhoben werden, dienen als ausschließliche schulische Qualitätsindikatoren und beanspruchen so eine hegemoniale Stellung. Dies führte zu einem einseitigen und verengten Verständnis von Schule, Unterricht und Lernen. Kulturelle Bildung kam im Sinne eines Gegenmodells zu einem unterrichtlichen ‚Training to the Test‘ und anstelle einer die Lernprozesse ausblendenden Ergebnisfixierung in die Diskussion. Auch die theoretische Konzipierung der ‚Bildungsstandards‘ wird mit dieser anderen Perspektive kritisiert: Die Lernstandards fokussierten „vorrangig fachliche und kognitive Inhalte; interdisziplinäre, soziale, kommunikative und personale Kompetenzen finden nur wenig Berücksichtigung. So kann das Spezifische der ästhetischen Bildung nicht abgebildet werden“, resümiert beispielsweise Hübner (2012, S. 365).³ Betont wird, dass Kulturelle Bildung besonders anschlussfähig an den allgemeinen Bildungsauftrag von Schule in seiner Breite sei.

Neben dem Anliegen, Kulturelle Bildung in den Fokus der Öffentlichkeit zu bringen, verweisen unterschiedliche Interessen, Beweggründe und Zielsetzungen hinsichtlich der Stärkung Kultureller Bildung in der Schule auf spezifische Akteure im Feld. Hier gibt es zum einen den Impuls, Wettbewerb unter Schulen zu inszenieren. Die besondere Gemengelage wird durch eine Educational-Governance-Perspektive analysiert (Heinrich 2008). Die in der Bildungspolitik seit Längerem vollzogene Abkehr von einem Steuerungshandeln nach einem Verwaltungsmodell (Weishaupt 1992) hat neue Formen der Handlungskoordination unterschiedlicher Akteure entstehen lassen (Altrichter 2010). Zum einen hat sich die Bildungsadministration interministeriell vernetzt, um so ressortübergreifend Förderstrategien zu ermöglichen und zu gestalten, und sie hat sich andererseits nicht nur im Kontext Kultureller Bildung für Partner mit finanziellen Mitteln geöffnet. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und der Europäische Sozialfonds spielen für Strukturentscheidungen und neue inhaltliche Schwerpunktsetzungen eine prominente Rolle, zunehmend auch Stiftungen sowie näher im Bereich einer Public Private Partnership verortbare Initiativen⁴. Internationale Bildungsresolutionen

3 Die Unvereinbarkeitsthese mit Standardisierungsprozessen zeigt sich auch daran, dass keine Kompetenzmodelle für die Musik-, Kunst- und Theaterpädagogik vorliegen.

4 Mit Public Private Partnership wird eine vertraglich geregelte Zusammenarbeit zwischen öffentlicher Hand und kommerziellen Unternehmen der Privatwirtschaft bezeichnet, die z.B. in

durch Global oder European Player wie UNESCO, OECD, Europarat und Europäische Union bieten diskursive Ansatzpunkte, Kulturelle Bildung über den nationalen Rahmen hinausweisend zu begründen (hierzu Merkel 2012). Das auf unterschiedlichen Akteursebenen zu vermerkende Interesse bietet einerseits – durch Transfer von Know-how, Ressourcen und die Etablierung von Strukturen für eine Zusammenarbeit schulischer und externer Kooperationspartner – die Chance, die „Entwicklung neuer Schulkonzepte für ästhetische Bildung durch Kooperation“ (Keuchel 2007, S. 21) voranzutreiben. Andererseits führt die Vielfalt und wachsende Anzahl der Projekte, Programme, Akteure und Ansätze zu einem „ungeordneten Geflecht aus Nachfrage-, Angebots- und Förderstrukturen auf kommunaler, Landes- und Bundesebene“ (Keuchel 2013, S. 5).

2.1 Akteure und Einflussgrößen

2.1.1 Die Länderebene

Die Schulhoheit der Länder sowie eine starke Teilung der Kompetenzen zur Gestaltung und Förderung Kultureller Bildung auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene wird mit Bedenken einer ‚Verflüchtigung‘ von Verantwortung kommentiert. Die auch von Land zu Land unterschiedlich geregelten Zuständigkeiten für diese ressortübergreifende ‚Querschnittaufgabe‘ habe zur Folge, dass „die Akteure der Kulturellen Bildung auch von einem ‚magischen Dreieck‘ [sprechen], in welchem sie sich zwischen Jugend-, Kultur- und Bildungspolitik bewegen“ (Bockhorst 2012, S. 348). Die Unterschiedlichkeit in den Länderstrategien geht aus dem aktuellen Überblick von Ries (2014) anschaulich hervor; ohne Anspruch auf Vollständigkeit sind hier relevante Initiativen knapp zusammengetragen. Es ist zu vermuten, dass der breite Diskurs über die ganztägige Bildung wie auch die Frühförderung von Kindern die non-formale Bildung und informelle Felder stärker in den Blick der Schulpolitik haben geraten lassen, da bezüglich der Kulturellen Bildung eine Entgrenzung und Öffnung von Institutionen feststellbar ist (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012; Hübner 2012, S. 363).

einer Zweckgesellschaft geregelt wird. Ziel ist die gemeinsame Trägerschaft eines Programms und Gewährleistung einer spezifischen Leistung, wobei die öffentliche Hand gemeinwohlorientierte Ziele repräsentiert. Die Politik erwartet sich davon eine Entlastung des öffentlichen Haushalts, insofern der private Unternehmer die Finanzierung ganz oder teilweise übernimmt und das Projekt sich rentieren soll.

Die Bandbreite der Aktivitäten und die jeweiligen Rahmenbedingungen in den Ländern werden auf dem Fachportal der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung ‚www.kultur-macht-schule.de‘ präsentiert. Viele dieser Programme sind durch einen „Schwerpunkt der Kooperation mit außerschulischen Bildungsträgern oder KünstlerInnen“ (Hübner 2012, S. 368) gekennzeichnet. Einige Länder haben landesweite Servicestellen oder Projektbüros zur Förderung und Koordinierung Kultureller Bildung eingerichtet – Hamburg und Nordrhein-Westfalen verfügen über diesbezügliche Rahmenkonzepte. In Hessen werden Schulen, die an einer Profilbildung im Bereich der Kulturellen Bildung interessiert sind, von der Bildungsadministration durch das Projektbüro Kulturelle Bildung des Kultusministeriums begleitet. Durch Beratung und Fortbildung sollen die Schulen systematisch in ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung unterstützt werden, mit Schulen ähnlichen Interesses in einen Austausch gebracht und Projekte mit harmonisierenden Zielsetzungen stärker aufeinander bezogen werden (Vogt et al. 2011, S. 37). Weiterhin ist die inhaltlich-konzeptionelle Koordinierung der Fachberatungen für Kulturelle Bildung an den staatlichen Schulämtern ein Ziel des Projektbüros, ebenso obliegt ihm die Pflege des ‚Hessischen Kulturportals‘ als ein umfassender Informationsservice für Schulen.⁵

Alle Bundesländer haben Portale entwickelt, „von denen einige ausdrücklich als *Wegweiser* ‚Kultur und Schule‘ fungieren“ (Vogt et al. 2011, S. 37) wie dieses Kulturportal in Hessen. Neben berufsbegleitenden Qualifizierungen und Fortbildungen für Lehrkräfte unterstützen die Bildungsverwaltungen einiger Bundesländer punktuelle oder langzeitliche Erhebungen zur Evaluation von Programmen Kultureller Bildung, so z.B. die ‚Studie zur musisch-kulturellen Bildung an Ganztagschulen‘ in fünf Bundesländern.⁶ Diese Untersuchung wurde im Rahmen der Studien zur Ganztagsbildung vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sowie dem Europäischen Sozialfonds finanziert. Insgesamt lässt sich konstatieren, dass viele Initiativen ohne die Kooperation mit dem Bund und Stiftungen kaum zustande kämen. Und nicht zuletzt in der Forschungspolitik spielt das BMBF bezüglich der Strukturentwicklung und Schwerpunktsetzungen der Kulturellen Bildung eine bedeutsame Rolle.

5 Dieses Internetportal (www.kulturportal-hessen.de), das vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst sowie anderen Partnern getragen wird, informiert über vielfältige Aktivitäten, Orte und Veranstaltungen der hessischen Kulturlandschaft. Über die Infrastruktur für Kulturelle Bildung, Zielsetzungen und Modellprojekte in Hessen informieren Keuchel (2013) und die Publikation ‚Kultur macht Schule in Hessen‘ (BKJ 2011).

6 Zum gesamten Forschungsprojekt: <http://www.musik.uni-bremen.de/de/forschung/musikpaedagogische-forschungsprojekte/mukus-studie-zur-musisch-kulturellen-bildung-an-ganztagsschulen.html>

2.1.2 Die Bundesebene

Bockhorst zufolge wurde seit den Achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts das Feld Kulturelle Bildung in der Schule auch durch die Bundesbildungspolitik in Form künstlerischer Wettbewerbe gefördert (2012, S. 352). „Wettbewerbe und Preise sind von jeher das Regelinstrument zur Feier der Ausnahme“ und haben somit allenfalls eine Triggerfunktion, während Modellversuche „Innovationskonstrukte zur kreativen Umgehung förderrechtlicher Restriktionen mit nachweisbarem Nachhaltigkeitseffekt“ sein können (Kamp 2012, S. 347). Mit der ‘kulturellen Bildungspolitik’ (Bockhorst 2012, S. 352) hat das BMBF seit der Abwicklung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) zum 31.12.2007 einen wahrscheinlich noch gewichtigeren Anteil an Koordinierung und Unterstützung für den Bildungsbereich übernommen. Generell sind in diesem Feld aber auch weitere Bundesministerien wie das für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) oder für Arbeit und Soziales (BMAS) oder die Staatsministerin für Kultur und Medien angesprochen. In der Regel bedeutet die Ausschreibung von Modellprojekten und Wettbewerben eine absehbare, weil begrenzte Laufzeit, impliziert aber für die Schulen Entwicklungsimpulse (zu den Förderinstrumenten Bockhorst 2012, S. 352). Die 2011 ins Leben gerufene ‘Allianz für Bildung’ will lokale Bündnisse stärken und Bildungsbenachteiligung reduzieren, Kulturelle Bildung wurde dabei explizit zu einem Aktionsfeld gemacht (Bockhorst 2012, S. 353; BMBF 2011).

Das von 2012 bis 2017 angelegte Programm ‚Kultur macht stark‘ unterstreicht die wachsende Bedeutung, die die Bildungspolitik der Kulturellen Bildung beimisst, nichtsdestotrotz wurde für diese bisher ein „Umsetzungsproblem“ konstatiert. In einer Gesamthöhe von 230 Millionen Euro werden zwischen 2012 und 2017 insgesamt 34 Verbände und Initiativen gefördert. Diese sollen außerschulische lokale Bündnisse finanzieren, um insbesondere bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche anzusprechen. Das Kooperationsverbot erzwingt, den außerschulischen Charakter des Programms ‚Kultur macht stark‘ zu betonen, obwohl es auch Schülerinnen und Schülern zugutekommt (Deutscher Kulturrat 2014). Der Preis sind bürokratische Hürden in der Antragstellung.

Das BMBF fördert die Koordination sowohl themenbezogener Forschung als auch eine maßnahmenübergeordnete Programmevaluation (vgl. Weishaupt 1992, S. 42). Im Juni 2013 fand eine Fachtagung zu ‚Perspektiven der Forschung zur Kulturellen Bildung‘ statt mit der Zielrichtung, diversen Forschungsvorhaben Raum zu geben, um so den wissenschaftlichen Diskurs zwischen unterschiedlichen künstlerischen Sparten anzuregen. In einem weiteren Schritt wurde im September 2013 eine Ausschreibung zur ‚Förderung von Entwicklungs- und Erprobungsvorhaben zur pädagogischen Weiterbildung von Kunst- und Kulturschaffenden‘ auf den Weg gebracht, um die Koordinationsproblematik zwischen künstlerischer und

pädagogischer Arbeit genauer zu beleuchten. Die im November 2013 durchgeführte Vernetzungstagung zu 'International Perspectives of Research in Arts Education', bei der sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus dem internationalen Raum über Forschungskonzepte austauschen konnten, belegt die steigende Relevanz des Themas auch in internationaler Perspektive (dazu Merkel 2012, S. 395f). Eine Fortsetzung findet das Forum in einem zweiten Workshop im September 2014.

Auch die indikatorengestützte Bildungsberichterstattung des Bundes hat sich in ihrem Schwerpunktthema 2012 der kulturell/musisch-ästhetischen Bildung im Lebenslauf gewidmet. Ein zentraler Befund lautet, dass die Datenlage optimierbar und Grundlagenforschung im Bereich der Kulturellen Bildung noch unzureichend entwickelt ist (Weishaupt/Zimmer 2013, S. 95 ff.). Eines unter vielen anderen Problemen ist, dass aus zählbaren Angeboten unterschiedlicher Institutionen nicht auf die Nutzung und die Art der Nutzung geschlossen werden kann. Und über Prozesse wie auch qualitativ zu erfassende Praktiken der Vermittlung und Aneignung Kultureller Bildung liegen kaum Untersuchungen vor.

2.1.3 Das Engagement von Stiftungen

In den letzten Jahren hat die Bedeutung von Stiftungsprogrammen für die Förderung Kultureller Bildung im Sinne einer Cultural Governance (Sievers 2012)⁷ deutlich zugenommen. Es gibt eine zunehmende Zahl von Projektinitiativen verschiedener Stiftungen, die Schulen oder deren kulturelle Partner unterstützen und dadurch zugleich bestimmte Rahmenbedingungen kultureller Bildung mit definieren. Mit einem generellen Blick auf die Kulturpolitik weist Sievers (2012, S. 386) auf den „riskanten Fortschritt“ hin, der aus der trisektoralen Kooperation zwischen Staat, Markt und Zivilgesellschaft entsteht: Sofern sie Konkurrenzen und Reibungsverluste minimiere und zur Zusammenarbeit anrege, sei sie unproblematisch. Ein Ersatz für eine verlässliche Strukturförderung kann diese Akteursverflechtung allerdings nicht sein. Als problematisch betrachtet Sievers die weitere Ausdifferenzierung einer „ohnehin schon komplexe(n) Akteurskonstellation“ (Sievers 2012, S. 383) und die „Grenzverwischung“ zwischen den unterschiedlichen „gesellschaft-

7 Die Governanceforschung wendet sich spezifischen Akteuren in einem Politikfeld, ihren Interessen, Konzepten und Handlungen zu. Sie befasst sich mit den „Erwartungen, die [unterschiedliche] Akteure aneinander stellen und deren Einhaltung sie erwarten. [...] Die „Handlungsabstimmung [erfolgt] auf Basis des strategischen Einsatzes von allokativen und autoritativen Verfügungsrechten [...] oder anders ausgedrückt: von Ressourcen bzw. Einflusspotenzialen wie Wissen, Macht, Geld“ (Bormann 2011, S. 38); die Verhandlungen schließen das jeweils vorhandene Wissen als eine ‚Verhandlungsmasse‘ mit ein.

lichen Funktionen, Organisationsstrukturen und Handlungslogiken“ (Sievers 2012, S. 383) der drei Sektoren.

Dass dieses Engagement der Stiftungen inklusive der dahinterstehenden Unternehmen mit einem starken inhaltlichen Interesse verbunden ist, zeigt sich z.B. in der Koordination von bisher eher getrennt erfolgenden Aktivitäten. Die Gründung des ‚Rats für Kulturelle Bildung‘ erfolgte im Jahr 2012 auf Initiative der Stiftung Mercator. Ihm gehören sieben Stiftungen an. Neben Mercator sind dies die Altana Kulturstiftung gemeinnützige GmbH, die Bertelsmann Stiftung, die Deutsche Bank Stiftung, die PwC-Stiftung, die Siemens Stiftung und die Vodafone Stiftung. In der Zielbeschreibung sieht das Gremium, das einen interdisziplinären Expertenrat ins Leben gerufen hat, seine Aufgabe darin, ästhetische „Wahrnehmung, Erfahrung und Praxis“ als einen „Weltzugang eigener Art“ in „ihrem Eigenwert sichtbar zu machen und deren Anerkennung zu fördern“. Kulturelle Bildung soll zu einer „alltäglich erfahrbaren Wirklichkeit für alle werden“ (Rat für Kulturelle Bildung 2014).

2.2 Programme Kultureller Bildung

Modellprojekte bieten unter bestimmten Bedingungen „Chancen für die Weiterentwicklung“ der Kulturellen Bildung (Berghaus 2012, S. 414). Sie sind gekennzeichnet durch eine Zielvorgabe, in der sich auch das übergeordnete Entwicklungsvorhaben mitteilt, und sie haben eine zeitliche Begrenzung. Denkbar sind beispielsweise konkrete ästhetisch-künstlerische Erprobungen oder die Erschließung bestimmter Teilnehmergruppen, die Entwicklung nachhaltiger Strukturen, die Implementierung bestimmter Konzepte oder auch die Erzeugung von Transferwissen als Ergebnis der Projektdurchführung. Da Modellprojekte meist über den spezifischen Projektkontext hinausreichen, werden sie, perspektivisch aufgeladen, als innovativ und als Motor für gesellschaftlichen Wandel angesehen. Häufig werden sie auch wissenschaftlich begleitet, um durch eine Außensicht mit einem generellen Blick auf den Prozess und die Rahmenbedingungen Erkenntnisse über die Stolpersteine der Implementation zu gewinnen. Aufgrund der für einen limitierten Zeitraum vorhandenen überdurchschnittlichen Mittel, der oftmals gewährten Freiräume und der Unterstützungssysteme sind diese Projekte allerdings kaum mit den realen Strukturen und Bedingungen vergleichbar (Berghaus 2012, S. 417). Nach Bormann (2011, S. 17) stellen Projekte „konkret-operative Veränderungen“ dar und sie können diskursives Problemlösungswissen erzeugen. Dieses Problemlösungswissen der Akteure bleibt jedoch oftmals unbeachtet. Berghaus sieht zwei auf die Praxis bezogene Kriterien an Projekte, wie sie oftmals auch von Geldgebern formuliert werden: Zum einen sollen die teilnehmenden Einrichtungen in die Lage versetzt werden, das Projekt konzeptionell und strukturell weiterzuführen. Zum

anderen sollen Konzepte für einen Transfer in die Fläche und die Entwicklung regulärer Strukturen mit entwickelt werden (Berghaus 2012, S. 418). Dass Transferprozesse komplex verlaufen und man sich diese nicht unilinear, konsekutiv und kontextfrei vorstellen darf, geht in einer solchen Erwartungsbeschreibung leider unter.

Im Folgenden werden sechs Programme vorgestellt, die in ihrer Anlage und Bilanzierung bislang noch unterausgewertete Wissenskomponenten hinsichtlich des Schulentwicklungsprozesses beinhalten. Programme nennen wir diese Projekte, weil sie mit einem deutlichen Entwicklungsanspruch sowie der Erwartung einer dauerhafteren Veränderung verbunden sind. Fünf der sechs aufgeführten Programme haben einen Bezug zur Entwicklung der kulturellen Bildungslandschaft in Hessen.

Musikalische Grundschule

Das Programm „Musikalische Grundschule“⁸ ist in Kooperation zwischen der Bertelsmann Stiftung und dem Hessischen Kultusministerium 2005 entwickelt und profiliert worden. In Hessen, Berlin, Bayern, Thüringen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen wurde es in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Kultusministerien an ca. 350 Schulen umgesetzt (Stand 8/2013). Das Anliegen besteht darin, einen umgreifenden Schulentwicklungsprozess anzuregen, der alle Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Ganztagskräfte sowie Eltern Musik als ein prägendes, zentrales Element im Alltag erfahren lässt (vgl. Vogt et al. 2011, S. 39). Musik wird dabei als Aufgabe des Gesamtunterrichts und aller weiteren Fächer verstanden. Eine Musikkoordinatorin steuert und moderiert diesen Veränderungsprozess, der die Wahrnehmung aller Lehrkräfte für musikalische Umsetzungen sensibilisieren soll. Laut Programmbeschreibung (HKM 2014) sollen Kinder den Rhythmus von Sprache entdecken, Zahlenspiele musikalisch umsetzen, Farben in Töne umwandeln, miteinander Klanginstallationen ausprobieren und Instrumente produzieren. Für die Umsetzung in das Schulprogramm werden Musiklehrkräfte mit einem aus sechs Modulen bestehenden Fortbildungsangebot weiterqualifiziert. Auswertungsveranstaltungen und impulssetzende Fachtagungen unterstützten in der ersten Phase der Projektlaufzeit die Weiterentwicklung der Schule und des gesamten Kollegiums. Voraussetzung für die Teilnahme am Programm ist das Votum der Gesamtkonferenz und die Unterstützung der Schulleitung. Durch eine Profilierung innerhalb der Region und die Unterstützung seitens des Kultusministeriums soll das Programm an den Schulen ein hohes Maß an Tragfähigkeit entwickeln; Musik soll im Schul- und Unterrichtsalltag dauerhaft etabliert werden. Zwei

8 Siehe hierzu auch: www.bertelsmann-stiftung.de/musikalischegrundschule.

Programmevaluationen weisen darauf hin, dass die Musikalischen Grundschulen infolge des Entwicklungsanspruchs einen erhöhten Aufwand hinsichtlich der Akteurskoordination haben (vgl. Heß et al. 2011, S. 109). Das Programm löst die Zielstellung ein, „Musik als Ausdrucksmodus und Erlebnisdimension [...] für viele Schüler [...] präsenter“ (Heß et al. 2011, S. 115) zu machen. Messbare positive Wirkungen auf Schülerleistungen oder -haltungen insgesamt haben sich nicht feststellen lassen.⁹

Jedem Kind ein Instrument

Das von der Kulturstiftung des Bundes, dem Land Nordrhein-Westfalen und der ‚Zukunftsstiftung Bildung‘ 2007 entwickelte Projekt¹⁰ wird seit 2008 auch in Hessen und seit 2009 auch in Hamburg kontinuierlich durchgeführt. Idee des Programms ist die Sensibilisierung von Grundschulkindern für Musik. Im ersten Jahr lernen die Kinder durch einen gemeinsam gestalteten Unterricht von Grundschul- und Musikschullehrkräften unterschiedliche Instrumente kennen, ab dem zweiten Schuljahr ist gegen eine Gebühr Instrumentalunterricht in Kleingruppen möglich, der im dritten und vierten Schuljahr durch Ensemblearbeit ergänzt wird. Die Lehrenden erhalten die Möglichkeit, sich im Rahmen von Fortbildungen weiterzuqualifizieren. Das Programm wird durch ein umfangreiches, vom BMBF finanziertes Begleitforschungsvorhaben untersucht. Bis 2013 wurden z.B. Forschungsergebnisse zur Kooperation, zur Teilhabe und Teilnahme, zur Wirkung des Programms und zur Veränderung der Unterrichtsqualität vorgestellt (JeKi-Koordinierungsstelle 2014). Forschungen zur interprofessionellen Kooperation zeigen auf, dass es oft zu wenig Zeit zu gemeinsamem Austausch und zur Koordination gemeinsamer Aufgaben gibt; auch unterscheiden sich die (oft unausgesprochenen) Erwartungen von Grundschul- und Musikschullehrkräften an die Zusammenarbeit und Aufgabenverteilung (vgl. Lehmann et al. 2012).

Themenatelier „Kulturelle Bildung an der Ganztagschule“

Im Rahmen des Ganztagschul-Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) der Bundesregierung initiierten die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung sowie die PwC-Stiftung zwischen 2005 und 2008 Kooperationspro-

9 Dies ist eine Erwartung, die die über sechs Jahre angelegte Berliner Musikschulstudie von Hans Günther Bastian (2000) bestätigte und die zu methodenkritischen Repliken führte.

10 Siehe hierzu auch: www.jedemkind.de.

KulturSchule

Kulturelle Bildung und Schulentwicklung

Ackermann, H.; Retzar, M.; Mützlitz, S.; Kammler, C.

2015, XVI, 235 S. 51 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-04650-7