

Barbara Putz-Plecko & Michael Wimmer

SCHULE ALS KULTURELLES ZENTRUM



ABSTRACT	I
THEORETISCHE VORAUSSETZUNGEN	1
WISSENSCHAFTLICHE ERKENNTNISSE	3
WAS SCHULE VON KUNST UND KULTUR LERNEN KANN	4
ERWARTUNGEN	6
CHANCEN AUS PÄDAGOGISCHER SICHT	12
PROBLEME DER GEGENWÄRTIGEN PRAXIS	15
EMPFEHLUNGEN	17
ad BILDERREIHE	17

ABSTRACT

KUNST KULTUR SCHULE

In der österreichischen Schule, so konstatiert das Thementeam, hat – entgegen dem sonst gern entworfenen Selbstbild von Österreich als einer Kulturnation – die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur keinen zentralen Stellenwert. Dies steht im Widerspruch zur Ansicht einer Mehrheit der österreichischen Bevölkerung, die der Beschäftigung mit Kunst und Kultur in der Schule große Bedeutung zumisst. Hartmut von Hentig, der Doyen der deutschen Erziehungswissenschaften, hat international vergleichbare Entwicklungen jüngst auf den Punkt gebracht:

„Im hochgelobten PISA-Land Schweden gibt es heute praktisch nur mehr drei Fächer: Schwedisch, Mathematik und Englisch. Der Rest wird als unwichtig erachtet, weil er nicht getestet wird.“

Eine solche Verengung von Schule trägt möglicherweise einer gesellschaftlichen Grundstimmung zugunsten eines kurz denkenden Utilitarismus Rechnung. Gerade deshalb muss eindringlich darauf hingewiesen werden, dass eine solche Verengung zu einem frühen Verlust vielfältiger Potenziale der SchülerInnen führt, die auf diese Weise aus dem schulischen Lernangebot eliminiert werden und dementsprechend als Entwicklungschancen für die jungen Menschen verloren gehen.

Immerhin hat das jüngste ifes-Kultur-Monitoring ergeben, dass sich Eltern mehr Kunst und Kultur in der Schule wünschen, weil kulturelle Bildung einen wichtigen Beitrag zur umfassenden Persönlichkeitsentwicklung ihrer Kinder zu leisten vermag.

Das Thementeam geht von zahlreichen Befunden aus, die belegen, dass gerade die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur die Individualität und damit den Erwerb persönlicher Haltungen in besonderer Weise zu unterstützen vermag. Dazu zählen so wichtige Fähigkeiten wie Beobachtungs- und Vorstellungskraft, Ausdrucks- und Gestaltungsvermögen sowie die Kompetenz der kritischen Einschätzung und Bewertung.

Darüber hinaus haben wissenschaftliche Erkenntnisse gezeigt, dass Kunst und Kultur positive Lerneffekte in anderen Fachzusammenhängen hervorrufen und damit insgesamt zur Steigerung der Neugierde, des Interesses, der Lernbereitschaft und nicht zuletzt der Lernzufriedenheit beitragen können. Diese Fähigkeiten sind wichtig für eine sinnstiftende Lebenspraxis, sie sind darüber hinaus aber auch zunehmend entscheidend für den beruflichen Erfolg, wenn es darum geht, selbst kreativ und innovativ zu sein, um sich in einer rapide ändernden Welt angemessen verständigen und handeln zu können. Dazu gehört nicht zuletzt die Fähigkeit, mit Vielfalt und Verschiedenheit produktiv umzugehen.

Die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur an den österreichischen Schulen ist – im Unterschied zu den Curricula in vergleichbaren anderen OECD-Ländern – im Wesentlichen auf die Fächer Musikerziehung, Bildnerische Erziehung und Werkerziehung beschränkt. Andere Kunstformen wie Theater, Tanz, Architektur, Design oder Neue Medien hingegen haben keinen systematischen Platz in der Stundentafel. Ihr Angebot unterliegt den wachsenden Restriktionen bei der Aufteilung von Freifächern und so genannten unverbindlichen Übungen. Dazu kommt, dass diese Fächer nicht durchgehend und nicht an allen Schulen angeboten werden: So müssen sich AHS-SchülerInnen entscheiden, ob sie ab der 7. Klasse Musikerziehung oder Bildnerische Erziehung wählen.

Berücksichtigt man, dass in den berufsbildenden Schulen und den Berufsschulen in der Regel überhaupt kein Pflichtunterricht in den Fächern Bildnerische Erziehung, Musikerziehung und Werkerziehung vorgesehen ist, genießen SchülerInnen der AHS-Oberstufe hier einen deutlichen Vorteil, was ihre kulturelle Bildung angeht. In qualitativ sehr unterschiedlicher Weise werden auch in anderen Gegenständen wie Sprachunterricht, Geschichte oder Religion kunst- bzw. kulturelle Bezüge hergestellt.

Hinweisen will das Thementeam in jedem Fall auf eine Reihe von Beispielen von **Good Practice***, die eindrucksvoll belegen, dass die Beschäftigung mit Kunst und Kultur wie kein anderer thematischer Zusammenhang in der Lage ist, die traditionelle Schulstruktur zu „verflüssigen“, damit projektorientierte bzw. fächerübergreifende Lehr- und Lernformen zu stimulieren, die Zusammenarbeit mit außerschulischen kulturellen Initiativen und Einrichtungen anzuregen und Schule ganz insgesamt ein neues Profil als offenes Gemeinwesenzenentrum, das die außerschulischen Ressourcen seiner Umgebung in vielfältiger Weise nutzt, zu geben.

Kunst und Kultur als Motor individueller Entwicklung

Der oft noch unterschätzten Bedeutung von Kunst als einem konstituierenden Element jeglicher Bildungsprozesse stellt das Thementeam schlüssige – und durchaus pragmatische – Erfahrungen über den Einsatz von ästhetischen Lernmethoden in der Entwicklung von alltäglich benötigten Kompetenzen gegenüber:

- Lernen anhand von ästhetischen, kunstgeleiteten Methoden kann die individuelle Entwicklung fördern, indem es unmittelbar einsichtig macht, dass es mehr als eine Antwort, mehr als eine Lösung für ein Problem gibt.
- Kunstgeleitete Lernprozesse tragen zur Entwicklung von Vorstellungskraft bei. Imagination und Vorstellungskraft sind entscheidend für jedes nachhaltige Lernen. Sie verschränken Theorie und Praxis und damit Denken und Handeln.
- Kunstgeleitete Lernprozesse können das Sprach- und Ausdrucksvermögen erweitern. Junge Menschen wachsen in einer Welt der kulturellen Vielfalt auf, die sie fordert, sich ebenso vielfältig zu verhalten.

*Siehe dazu:
Fußnote 19 auf Seite 13 +
Fußnote 24 auf Seite 17

SCHULE ALS KULTURELLES ZENTRUM

Aus dem 2. Zwischenbericht der ExpertInnen-Kommission für eine neue Mittelschule des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur

Barbara Putz-Plecko & Michael Wimmer, im Jänner 2008

THEORETISCHE VORAUSSETZUNGEN

Für den Bildungsreformer Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835) waren Bildung und Kultur zwei Seiten einer Medaille; Bildung die individuelle Voraussetzung, um den sozialen Kontext der Kultur mit Leben zu erfüllen. Schule galt ihm als der Ort einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung, die den „wahren Zweck des Menschen“ in Form seiner „höchsten und proportionierlichsten Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“¹ zum Ziel haben sollte.

Die aufkommende Industrialisierung bewirkte die frühe Selektion einer kleinen Führungselite, für die die Beschäftigung mit Kunst und Kultur im Zuge einer umfassenden und humanistischen Bildung durchaus ein wichtiges Anliegen war (und wohl auch zur Einübung in kultureller Abgrenzung diente). Der überwiegende Rest sollte seine Bestimmung in Gehorsam, Pünktlichkeit und Pflichtbewusstsein finden. Für sie stand nicht die Vermittlung von Kunst und Kultur sondern von berufsspezifischen Fertigkeiten im Vordergrund.

Auf der Basis einer solchen, auf industrieller Produktionsweise beruhenden Zweiteilung funktioniert das duale Schulsystem bis heute. Und darin finden sich auch die Gründe für den Umstand, dass der damit verbundene früh einsetzende Selektionsdruck bestehende soziale Unterschiede nicht nur nicht verringert sondern sich verstärkt.

Heute befinden wir uns am Ende dieser Form der industriellen Arbeitsteilung. Entsprechend steigt der Bedarf an Kreativität und Innovationsbereitschaft nicht nur einer kleinen Gruppe sozial „Auserwählter“. Eine moderne Leistungsgesellschaft basiert auf einer umfassenden Entwicklung möglichst aller Potentiale junger Menschen, für die die traditionelle Klischeebildung „kultiviert“ und „kulturlos“ weitgehend obsolet geworden ist. Sie leben in einer Kultur der Vielfalt unterschiedlicher, gleichwertig nebeneinander existierender Lebensstile und können mit Begriffen wie „Hochkultur“, und „Massenkultur“ immer weniger anfangen.

¹ Aus seiner 1792 verfassten Abhandlung „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“



Bildlegende 1:
Vorbereitung von Gestaltungsprozessen; Sammeln von Erfahrungen mit textilen Materialien im Rahmen des Projektes textil:mobil, einer Initiative zur Neugestaltung des Textilen Werkunterrichtes.

Bildlegende 2:
Temporäre textile Installation; Entwicklung von Spiel-, Begegnungs- und Kommunikationsbereichen.

2
Die Bedeutung der äußeren Erscheinung für die Interpretation des Inhalts ist in der Werbung lange bekannt. In anderen Bereichen galt diese Form der Dialektik zwischen Form und Inhalt lange Zeit als suspekt. Immerhin meinte jüngst ein Hamburger Pfarrer: „Die Ethik folgt der Ästhetik. In einer schönen Welt verhalten sich die Menschen besser“. In Anwendung dieses Satzes lässt er abends seine Kirche beleuchten, damit den Bewohnern deren Schönheit auffällt und diese von der magischen Ästhetik der äußeren Erscheinung verführt werden, einzutreten. Siehe dazu: Großsegger, Beate/Heinzlmaier, Bernhard (2007): Die neuen vorbilder der Jugend, Wien

Die Schule als kulturelles Zentrum unterstützt Nachdenken, Entdeckergeist und Eigenständigkeit. Sie fördert ein Nachfragen und kultiviert, über einen abgesicherten Wissenserwerb hinaus, ein untersuchendes, forschendes Interesse und Vorgehen. In diesem Entwicklungsraum kann Lehren und Lernen sich in seiner Vielfalt entfalten, sodass junge Menschen mit sich und der Welt, mit ihrer Verfasstheit, den Bedingtheiten und Bezüglichkeiten, den Grenzen und Potenzialen auf vielfältige und anschauliche Weise bekannt und vertraut werden. Offene Lernformen und gemeinsame Gestaltungsprozesse eröffnen einen neuen Raum für Begegnung und konstruktive Verhandlung von Differenz. Dieser Raum hat physische, intellektuelle, sinnliche, emotionale und soziale Dimensionen.

Dieser Paradigmenwechsel hat sich bislang nur sehr bedingt im Schulwesen niedergeschlagen. Als hemmend erwiesen sich nicht nur lang tradierte Vorurteile sondern auch die betriebswirtschaftlichen Reorganisationsversuche von Schule während der letzten Jahre, die sich mit dem OECD-Instrument des PISA-Vergleichs noch einmal signifikant verschärft haben. Immerhin lässt sich der wachsende Druck auf eine unmittelbare Nutzenorientierung des schulischen Angebotes nur sehr bedingt auf die Lernfelder Kunst und Kultur anwenden.

Dementgegen stehen vielfältige Beispiele von Good Practice, die unmittelbar erfahrbar machen, was Kunst und Kultur für die Zukunftsfähigkeit junger Menschen zu leisten vermögen. Deutlich wird auch eine verstärkt interdisziplinäre Ausrichtung in der geistes- und sozialwissenschaftlichen Theoriebildung, die versucht, etablierte Fachbereiche in spezifisch kulturelle Kontexte zu stellen. Dies trägt dem Umstand Rechnung, dass – wie wohl niemals zuvor – ästhetische Fragestellungen nahezu alle Aspekte des Lebens der Menschen beeinflussen. Immer mehr beeinflussen ästhetisch überformte Äußerlichkeiten alltägliche Entscheidungen und Urteile. Die äußere Erscheinung der Dinge hat längst deren Inhalte erfasst.²

Die unmittelbar erziehungswissenschaftlichen Konsequenzen liegen darin, Bildung künftig wieder stärker als einen ganzheitlichen Begriff zu fassen, der die Entwicklung der Persönlichkeit ebenso erfasst wie das Fitmachen des Menschen für die Erfordernisse der Arbeitswelt und der Teilnahme am politischen Leben.



Angemessene Arbeitsstrukturen ermöglichen einen schulischen Entwicklungsraum, in dem die SchülerInnen sich unerschrocken einbringen und bewegen können und sich in einem LehrerInnen/SchülerInnenumfeld befinden, das die Schulsituation als gemeinsame Gestaltungsaufgabe erkennt und ausbaut.

WISSENSCHAFTLICHE ERKENNTNISSE

Dass die Beschäftigung mit Kunst und Kultur positive Effekte auf die Gesamtentwicklung junger Menschen haben kann, das haben zuletzt eine Reihe von wissenschaftlichen Studien ergeben.³ Sie beziehen sich ebenso auf individuelle Charakteristika (wie Lernmotivation und Lernerfolge) wie auf das Sozialverhalten.

Die zentrale Botschaft dieser Erkenntnisse für eine Schule als kulturelles Zentrum liegt darin, dass Lernen ein gestalterischer Vorgang ist: Was wir lernen hängt wesentlich davon ab, wie wir lernen und damit davon, welche Form wir den jeweiligen Lehr- und Lerninhalten geben: Die Art und Weise, wie etwas gesagt wird, verändert die Bedeutung des Gesagten; die Form beeinflusst den Inhalt. Das wissen SchauspielerInnen, MalerInnen, MusikerInnen ganz genau. Und gute LehrerInnen wissen das auch.

Damit aber wird klar, dass die Settings, in denen gelernt wird, wesentlich über den Lernerfolg bestimmen. Das beginnt beim Raum, in dem gelernt wird, und betrifft den Klang, die Zeit und den Rhythmus oder die Anschaulichkeit. Und jeder/jede, der/die ein Schulhaus betreten hat, spürt ganz unmittelbar, ob diese Räume ein Lernklima befördern oder nicht.

Dabei soll nicht verschwiegen werden, dass sich diese Erfolge nicht automatisch einstellen. Sie ergeben sich erst in der Verfolgung von entsprechenden methodischen und didaktischen Qualitätsansprüchen.⁴ Eine schlechte kulturelle Bildung kann durchaus schlechtere Resultate bewirken als gar keine. Entsprechend wichtig ist die Berücksichtigung der Qualifikationserfordernisse der beteiligten AkteurInnen.

Bildlegende 3:
Arbeitssituation mit SchülerInnen im Zuge eines gemeinsamen Designentwicklungsprozesses.

³ Siehe dazu u. a. die Ergebnisse einer internationalen Fachkonferenz: "Evaluating the Impact of Arts and Cultural Education for Children and Young People" im Jänner 2007 im Pariser Centre Pompidou: www.centrepompidou.fr/streaming/symposium/en/index.html

⁴ So hat Anne Barnford nachgewiesen, dass „bad arts education can do harm“. Siehe dazu: Barnford, Anne (2006): The Wow-Factor, New York München Berlin



Individuelle und gemeinschaftliche Interessen sind in diesem Raum aufgehoben, gleichermaßen berücksichtigt, und drücken sich in seiner Gestaltung entsprechend vielfältig aus.

WAS SCHULE VON KUNST UND KULTUR LERNEN KANN

Wenn heute gefragt wird, ob Kunst und Kultur überhaupt noch einen Platz in der Schule haben sollen, so kann man entgegenhalten, dass Schule von Kunst und Kultur eine Menge lernen kann. Die Künste eignen sich nicht nur als Modelle für einen Unterricht in den Künsten ("learning in the arts"), sondern auch in solchen thematischen Zusammenhängen, die traditionell als akademisch verhandelt werden ("learning through the arts").

Dazu nur einige Beispiele:

Kunst kann die individuelle Entwicklung fördern, indem sie unmittelbar einsichtig macht, dass es mehr als eine Antwort, mehr als eine Lösung für ein Problem gibt. Mit Kunst machen SchülerInnen die Erfahrung, dass ihre persönliche Signatur wichtig ist; dass ihre Interpretation so richtig ist wie die ihrer MitschülerInnen (und wohl auch der LehrerInnen).

Kunst kann die Vorstellungskraft entwickeln helfen. In der traditionellen Schule tendieren wir dazu, Fakten, Linearität und kausale Zusammenhänge überzubetonen. Vernachlässigt wird die Ausbildung von Imagination und Vorstellungskraft, die entscheidend ist für die Lernfähigkeit junger Menschen. Ein innovativer Unterricht nutzt die Vorstellungskräfte der Lernenden, um Dinge anders zu sehen als sie sind.⁵ Das Ergebnis ist die Verfeinerung des Empfindungsvermögens, das unumgänglich erscheint, um sich in einer Welt unterschiedlichster ästhetischer Reize zurecht zu finden.

Kunst kann das Sprach- und Ausdrucksvermögen erweitern. Nicht erst die demographischen Veränderungen, auf die Schulen eine Antwort finden müssen, haben deutlich gemacht, dass es nicht nur eine homogene Kultur für alle gibt. Stattdessen wachsen junge Menschen in eine Welt der kulturellen Vielfalt, die sie fordert, sich ebenso vielfältig zu verhalten. Dabei erfahren sie, dass die verbale Sprache und eindeutige Quantifizierungen immer weniger ausreichen, gegenseitiges Verstehen zu befördern und zu repräsentieren.

Bildlegende 4:
„Denkhauben“; Objekte,
kleine beruhigte Bereiche,
die auf das Bedürfnis nach
wenigstens kurzer indivi-
dueller Rückzugs- und
Konzentrationsmöglichkeit
im Schulhaus verweisen.
Entstanden im Rahmen des
textil:mobil Projektes.

⁵
Genau dieses Verfahren be-
nutzen WissenschaftlerIn-
nen und KünstlerInnen als
Arbeitsprinzip: Sie spüren
auf, was ist und stellen sich
gleichzeitig vor, was sein
könnte. Und dann nutzen
sie ihr Wissen, ihre techni-
schen Fertigkeiten und ihre
Empfindsamkeit, um das
auszuführen, was sie sich
vorgestellt haben.



Die Schule als ein kulturelles Zentrum schafft vielschichtige Erfahrungsräume, die wesentlich daran mitwirken, die Welt(en) in ihrer Komplexität wahrnehmen und differenzieren zu lernen, darüber zu kommunizieren und reflektieren zu üben und zu möglichen Handlungsweisen in ihr (ihnen) zu finden.

Diese Erfahrungen haben mittlerweile in den Kulturwissenschaften ihre Entsprechung in einem „Iconic Turn“ gefunden, der seit den 1990er-Jahren versucht, die Aufmerksamkeit nicht nur auf sprachliche Symbolsysteme zu lenken, sondern die Wahrnehmung auch für nicht-sprachliche Artikulations- und Kommunikationsformen zu lenken. Dieser „Iconic Turn“ wendet sich dagegen, die Sprache – wie das zur Zeit noch in den Schulen im Allgemeinen und in der aktuellen Integrations- und Inklusionsdiskussion im Besonderen geschieht – als das allein dominierende Erkenntnismedium zu sehen und reflektiert den weit gespannten Komplex der Verbildlichung und Ästhetisierung des Alltags- und Konsumlebens.

Howard Gardner⁶ und andere haben nachgewiesen, dass die derzeit herrschende Dominanz diskursiver Sprachformen verbunden mit der Verwendung von Zahlen spezifische Formen der Intelligenz und des Verstehens nicht nur nicht fördert, sondern ganz im Gegenteil behindert und damit in der Schule systematisch an den Rand drängt.

Kunst kann den intrinsischen Wert des eigenen Handelns erfahrbar machen. Dort, wo eine zunehmende Instrumentalisierung und Betonung externer Effekte jedem Lernprozess einen möglichst unmittelbaren Nutzen abzupressen versucht, wird der Verlust von Aktivitäten und Situationen, die intrinsische Motivation zu erzeugen vermögen, immer schmerzlicher deutlich. In dem Maß, in dem Noten und Testergebnisse über Erfolg und Nichterfolg der/des Lernenden bestimmen, rückt Kunst die/den Lernende/n in eine andere Welt und ermöglicht eine ästhetische Befriedigung, die es erlaubt, traditionelle Distanzierungen zu überwinden und so – ganz unmittelbar – das Leben zu bereichern.

Lois Hetland und Ellen Winner, beide Mitglieder des international renommierten Forschungsteams „Project Zero“ an der Universität von Harvard, kamen 2007 in einer Untersuchung über die Wirkungen des Kunstunterrichts zum Ergebnis, dass Kunst - über die oben genannten Begründungen hinausgehend – auch für den Bereich der unmittelbaren kognitiven Wissensvermittlung von Bedeutung sein kann.

Bildlegende 5:
Erfahrung mit Form und Raum; Kugelraum – begehbar, bewegbar; Raum im Raum; Erprobung seiner Qualitäten im Schulhaus.

⁶ Siehe dazu a. u.: Gardner, Howard (1999): Multiple Intelligences New York.



Jede ernsthafte künstlerische Arbeit ist eine Wegfindung und ein Denkgegenstand. Kunst schafft komplexe Modelle, die zwar nicht einfach übertragbar sind, jedoch eine analoge Funktion zum Verständnis und Erlebnis von Wirklichkeit haben, einer Wirklichkeit, die wir nicht nur tagtäglich aufnehmen, sondern auch neu schaffen.

Sie konnten insgesamt acht „Studio Habits of Mind“⁷ festmachen, die bei der Auseinandersetzung mit Kunst erworben werden können:

- Erwerb handwerklicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten
- Kontinuität in der Auseinandersetzung mit gestalterischen Fragestellungen
- Vergegenwärtigen und Planen
- Erlangen einer individuellen Ausdrucksweise
- Fähigkeiten der intensiven und genauen Beobachtung
- Reflektieren des Geschehenen und Erlebten, Befragen, Erklären und Beurteilen
- Erfragen, Erkunden, Erforschen
- Verstehen der Zusammenhänge innerhalb des Kontextes „Kunst“

Bildlegende 6:
Ausstellungsbesuch einer Schulklasse, Erkundung der verschiedenen Objekte in der Ausstellung von Erwin Wurm im Museum für moderne Kunst, Wien. Erfahrungen mit Perspektivenwechsel und verschiedenen Kommunikationsebenen.

ERWARTUNGEN

Aus der Sicht der jungen Menschen

Es gibt wenige systematische Untersuchungen zur Haltung von SchülerInnen gegenüber Kunst und Kultur in der Schule. Unbezweifel ist aber der enge Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der jungen Menschen und der Bereitschaft, am kulturellen Leben aktiv mitzuwirken.⁸ Darüber hinaus wissen wir über die zentrale Bedeutung ästhetisch aufgeladener Stile und Moden für junge Menschen, die die Basis für vielfältige Jugendkulturen bilden.

Im Vergleich aber zu einem sehr zielgruppenspezifischen und dynamischen außerschulischen Angebot der audiovisuellen Industrien erfahren die SchülerInnen oft den traditionellen schulischen Kunstunterricht als wenig innovativ. Dieser Umstand macht den Bedarf einer Repositionierung von Schule als offenes Lernzentrum, das in der Lage ist, sich zu den aktuellen außerschulischen Entwicklungen im Kunst- und Kulturbereich und darüber hinaus zu verhalten, in besonderer Weise deutlich.

⁷ Hetland, Lois/Winner, Ellen u. a. (2007): Making the Case for the Arts. Why Arts Education is not just a Luxury, in: dies. Studio Thinking. The Real Benefits of Visual Arts Education, London

⁸ Siehe dazu u. a.: Das Jugendkulturbarometer des Deutschen Zentrums für Kulturforschung: www.worms.de/downloads/Bereich_7/Jugendkulturbarometer.pdf. Für Österreich fehlen zur Zeit unmittelbare Vergleichszahlen.



Im Dienste einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung muss dem „Bilden“ in der Schule Raum gegeben werden, der kompetenten Arbeit mit sprachlichen und nicht sprachlichen Ausdrucksweisen. Es braucht Raum, Zeit und Atmosphäre – eine experimentelle Situation – um etwas zu entdecken und neu aufzuführen: in der eigenen Sprache, mit der eigenen Handschrift und der eigenen Signatur.

Aus der Sicht der Eltern

Jüngste Studien⁹ belegen eindrucksvoll, dass vielen Eltern die Auseinandersetzung ihrer Kinder mit Kunst und Kultur sehr wichtig ist. Insgesamt misst eine Mehrheit der österreichischen Bevölkerung kulturellen Aktivitäten in und rund um die Schule große Bedeutung bei. Zugleich zeigt sich, dass die diesbezüglichen Einstellungen wesentlich vom sozialen Hintergrund abhängig sind: So nimmt die Bedeutungszumessung mit ansteigendem Bildungslevel zu. Deutlich wird auch eine Gender-Spezifität, wonach Frauen Kunst und Kultur größere Bedeutung beimessen als Männer, ein Umstand, der mit zunehmendem Alter noch einmal zunimmt.

Was die Aktivitäten selbst betrifft, so wünscht sich eine Mehrheit der Eltern möglichst vielfältige kulturelle Anregungen für ihre Kinder: Diese reichen von fächerübergreifenden Kulturprojekten, der Aufwertung der so genannten musischen Fächer, mehr Freifächern, einer verstärkten Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst, einem Mehr an Kulturausflügen der Klassen, einer verstärkten persönlichen Einbindung von KünstlerInnen bis hin zu einem verstärkten Eingehen auf die kulturellen Besonderheiten zugewanderter Bevölkerungsgruppen.

Aus der Sicht der LehrerInnen

Hohe Zustimmungsraten gibt es auch bei LehrerInnen, die in ihrer Mehrheit – mit Verweis auf die derzeitigen Rahmenbedingungen – wünschen, dass es mehr Möglichkeiten für kulturelle Aktivitäten gibt. Gute LehrerInnen nutzen die Motivierbarkeit von SchülerInnen in ästhetisch gut aufbereiteten Settings. Viele von ihnen nutzen die Möglichkeit der Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen und führen selbst kulturelle Projekte durch. Oft müssen sie diese Aktivitäten gegen eine Reihe struktureller Widerstände durchführen. Hier wünschen sie sich vor allem mehr ein flexibleres Zeitmanagement und natürlich auch Anerkennung für ihr – über den normalen Schulalltag hinausgehendes – Engagement.

Bildlegende 7:
Verständigung über ein Thema auf verschiedenen Kommunikationsebenen, zum Beispiel mittels einer Zeichnung.

Bildlegende 8:
Musikalische Aufführung im Rahmen der Klassengemeinschaft. Erleben und Üben verschiedener Ausdrucks-, Interpretations- und Präsentationsformen.

⁹ Siehe dazu u. a. das jüngste Kulturmonitoring von ifes: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15575/23800007berichtkultur.pdf>



Um Kinder auf ihre aktive gesellschaftliche Teilnahme entsprechend vorzubereiten gilt es, neben ihrer Wahrnehmungsfähigkeit, ihre Ausdrucks-, Reflexions- und Kritikfähigkeit bestmöglich zu unterstützen: das Sehen-, Hören-, Lesen- und Verstehenlernen von Sprache und Text, von Bildern und Zeichen, sowie medialen Produkten und Produktionen – also der Vielfalt visueller Kultur, von Musik, von Körpersprachen und Bewegungsformen. Es ist Aufgabe der Schule, bei Kindern und Jugendlichen Kompetenzen für einen selbstbestimmten Umgang mit der überwältigenden Bilderflut und mit Inszenierungen im Alltag aufzubauen und ihnen Repräsentations-, Konstruktions- und Interpretationsweisen und mit diesen verbunden Interessen erkennbar zu machen.

Sich auf Kunst und kulturelle Dimensionen einzulassen bedeutet jedenfalls in Kontakt mit kreativen Prozessen zu gehen, die schließlich von Belang sind für alle Lebensspraxen und jede beruflich erfolgreiche Zukunft.

Aus der Sicht der Kunst- und Kultureinrichtungen

Zunehmend bemisst sich die Qualität von Kunst- und Kultureinrichtungen nicht nur an den künstlerischen Produktionen sondern gleichermaßen an der Fähigkeit, ein interessiertes und informiertes Publikum für ihr Angebot zu gewinnen. Das ist der Grund, warum viele Einrichtungen in den letzten Jahren damit begonnen haben, zielgruppenspezifische Kunst- und Kulturvermittlungsprogramme anzubieten. Ein Großteil dieser Angebote richtet sich unmittelbar an Schulen. Sie schaffen damit die Voraussetzungen für eine engere Zusammenarbeit zwischen Schulen und Kunst- bzw. Kultureinrichtungen.

Bildlegende 9 + 10:
Inszenierung von Vorhangstoffen; spontanes Theater; Entwicklung möglicher Rollen, inspiriert von Kostümfragmenten und Raum.

¹⁰
http://www.bpb.de/themen/VGB77J,o,Royston_Maldoom:_Wir_sollten_mit_der_Kunst_beginnen.html

Aus der Sicht von KünstlerInnen

„Ich denke, es muss eine Verbindung zwischen Künstlern, die ein Leben als Künstler leben und Lehrern, die die Struktur des Erziehungswesens verstehen, geben“ Royston Maldoom¹⁰

“The artist of the 21st century will have to be an educator, too.” Sir Simon Rattle¹¹

¹¹
Sir Simon Rattle hat als Chefdirigent der Berliner Philharmoniker zusammen mit einer Reihe von Schulen am Stadtrand von Berlin ein großes Projekt zu kultureller Bildung mit dem Titel „Rhythm is it!“ gestartet. Zitat aus Robinson, Ken (1999): All Our Futures, London

In vielen europäischen Ländern gehört es mittlerweile zur Ausbildung künstlerischer Studienrichtungen dazu, Vermittlungskompetenzen zu erwerben. Entsprechend oft werden KünstlerInnen eingeladen, am Schulunterricht teilzunehmen und mit den SchülerInnen zusammen zu arbeiten. Viele von ihnen berichten, dass sie im Rahmen von Schulprojekten wichtige Impulse für ihre künstlerische Tätigkeit erhalten und dass sie die Mitwirkung an kultureller Bildung als einen zentralen Bestandteil ihres Berufsprofils ansehen.



Theorie und Praxis, Denken und Handeln sollen nicht polar, sondern in ihren Zusammenhängen und Wechselwirkungen erfahren werden können. Eine Öffnung von Arbeitsfeldern und Arbeitsweisen zueinander, von fächerübergreifenden Kooperationen, fördert ein mehrperspektivisches Wahrnehmen, Verstehen und Handeln. Kunst und Kultur können dafür eine wichtige Brückenfunktion anbieten.

Der Österreichische Kultur-Service hat sich seit den 1970er-Jahren bemüht, den Dialog zwischen KünstlerInnen, LehrerInnen und SchülerInnen zu befördern und schulische Kulturprojekte zu unterstützen. Heute hat diese Aufgabe Kulturkontakt Austria zusammen mit einer Reihe regionaler Kulturservice-Stellen übernommen.

Aus der Sicht der Politik

Die amtierende Bundesregierung hat „kulturelle Partizipation“ zu einem Schwerpunkt ihrer Kulturpolitik erklärt. Im Regierungsübereinkommen heißt es: „Die Bundesregierung will kulturelle Partizipation unterstützen und Maßnahmen zum Ausbau kultureller Bildung setzen. Das bedeutet einerseits mehr Kunst und Kultur an Schulen, und die Entwicklung neuer Formen der Kulturvermittlung gemeinsam mit bestehenden Kultureinrichtungen.“¹²

Die für Bildung, Kunst und Kultur gleichermaßen zuständige Bundesministerin Claudia Schmied hat die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur in der Schule zu einem ihrer Schwerpunkte gemacht. Sie misst der Kunst eine „zentrale Rolle im Erwerb von Lebenskompetenzen“ zu:

„Kunst und Kultur in der Schule stehen für die Fähigkeit, sich in fortwährend ändernden, oft unübersichtlichen und komplexen Lebenswelten zu orientieren und daran gestaltend mitzuwirken.“

Kunst und Kultur sieht sie als ein zentrales Motiv der laufenden Schulentwicklung. Entsprechend sieht sie die Modellversuche zu einer Neuen Mittelschule als eine Chance, Schule so weiter zu entwickeln, dass sie sich nicht auf die Vermittlung von kognitivem Wissen beschränkt, sondern eine umfassende Persönlichkeitsbildung fördert.

Bildlegende 11:
Versuch, der zeichnerischen Handlungsanleitung des Künstlers zu folgen;
Ausstellung von Erwin Wurm im MUMOK.

¹²
Siehe Bundeskanzleramt (2007): Regierungsprogramm 2007–2010, S. 156



Die verschiedenen Erfahrungs- und Erkenntnisformen, die Wissen produzieren, brauchen allerdings entsprechende Grundlagen: Angemessene zeitliche und physische Räume für eine eingehende individuelle und anschauliche Beschäftigung mit fachspezifischen Inhalten und Fragestellungen ...

Aus der Sicht der Wirtschaft

Eindeutige Signale sendet auch die Wirtschaft aus, wenn es darum geht, Kunst und Kultur in der Schule stärker zu verankern. Immerhin konnten zuletzt in Österreich die so genannten „cultural industries“ besondere Wachstumsraten verzeichnen. Diese setzen freilich besondere Qualifikationen der BetreiberInnen voraus, die von Schulen zur Zeit noch sehr randständig antizipiert werden.

Insgesamt meldet die Wirtschaft einen verstärkten Bedarf der Förderung von Kreativität und Innovation. Dies findet sich u. a. im Positionspapier der Industriellenvereinigung „Zukunft der Schule – Schule 2020“¹³, das von einem beträchtlichen Wandel der Qualifikationserfordernisse auf den Arbeitsmärkten der nächsten Jahre ausgeht.

In dem Papier finden sich auch explizite Hinweise auf den Bedarf einer Repositionierung von Schule als offenes Lernzentrum, das eng mit seiner Umgebung kooperiert. So soll die Arbeit der LehrerInnen durch ExpertInnen aus verschiedenen Spezialbereichen am Schulstandort und in der Region ergänzt werden, um den „Arbeits- und Lebensraum“ Schule realisieren zu können.

Ein Bekenntnis zu Kunst und Kultur findet sich auch in einigen persönlichen Stellungnahmen führender WirtschaftsvertreterInnen. So meint etwa Monika Kircher-Kohl, Finanzvorstand Infineon Austria:

„Kulturelle Bildung ist die Basis, einander in befruchtenden Teams und globalen Organisationen verständnisvoll und respektvoll zu ergänzen – künstlerische Bildung stellt sicher, dass junge Menschen auch den Mut der Grenzüberschreitung aufbringen und somit die volle Kraft der Persönlichkeit, nicht nur ihre geistigen Talente, entwickeln: Bildung im Sinne von Persönlichkeitsentwicklung, und Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft, ist somit untrennbar mit diesen Attributen verbunden!“

Bildlegende 12:
Versuchsanordnung im
Werkunterricht

¹³
Siehe dazu den Bericht der Industriellenvereinigung: Zukunft der Bildung – Bildung 2020: http://www.iv-mitgliederservice.at/iv-all/publikationen/file_375.pdf



... (Frei-)Räume für ein Experimentieren, für ein künstlerisches Entwickeln, für Kommunikation ... Räume für Gestaltungs- und Innovationsprozesse.

Und Georg Kapsch, Vorsitzender der Kapsch Gruppe meint in diesem Zusammenhang:

„Kultur ist die Basis der Qualität unserer Gesellschaft und ist auch Spiegel ihres Zustandes, Bildung und nicht wie oft missverstanden lediglich Ausbildung sichert auch langfristig wirtschaftlich unser Bestehen. Kultur und Bildung sind untrennbar miteinander verbunden und je höher der Bildungsgrad und das Kulturinteresse desto größer ist auch die Fähigkeit des interdisziplinären Denkens, dessen Bedeutung in einer vernetzten Welt für das Bestehen des Einzelnen und ganzer Volkswirtschaften laufend steigt. Kulturelle Bildung fördert aber auch das Verständnis unterschiedlicher ethnischer Gruppen füreinander. Wir werden damit als Gesellschaft geistig freier und mutiger, unsere Zukunft aktiv und positiv zu gestalten.“

Zur internationalen Diskussion

In einer Reihe europäischer Länder ist es in den letzten Jahren zu grundlegenden Veränderungen der nationalen Schulsysteme gekommen, um für die laufenden gesellschaftlichen Veränderungen gerüstet zu sein. Dabei spielen jeweils Kunst und Kultur als Motoren einer umfassenden Schulentwicklung eine zentrale Rolle.¹⁴

Dies zeigt sich auch in den jüngsten Dokumenten der Europäischen Union, etwa in der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Europäischen Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen, die explizit den Erwerb von kulturellen Kompetenzen einfordert.¹⁵

Auch die UNESCO hat sich zuletzt mit den Wirkungen von Kunst und Kultur für die Schule intensiv befasst und im Rahmen ihrer letzten Weltkonferenz 2006 in Lissabon eine „Road Map to Arts Education“ verabschiedet, die wichtige Empfehlungen für LehrerInnen, KünstlerInnen, Schulen und Kultureinrichtungen enthält.¹⁶

Bildlegende 13:
Entwicklung neuer Fortbewegungsformen und -mittel unter Verwendung von Skateboards.

Bildlegende 14:
Entwicklung eines neuen Helmmodells.

¹⁴
Siehe dazu etwa: Bamford, Anne (2006): The Wow-Factor, New York München Berlin

¹⁵
Siehe dazu: http://www.na-bibb.de/uploads/grundtvig/eu_empfehlung_schluessselkompetenzen.pdf

¹⁶
http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=33538&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html



Künstlerisch-educative Herangehensweisen ermöglichen es, über das eigene und das gemeinsame Tun und Experimentieren zur Analyse zu gelangen. Die in der ästhetisch-praktischen Tätigkeit angelegten Momente der Handlungsorientierung, des Explorierens, der Selbststeuerung und positiven Erfahrung von Gemeinschaft eröffnen eine zusätzliche Ebene des Verstehens und des Lernens im Sinne einer persönlichen Stärkung, einer Erweiterung des Handlungsspielraumes und der Möglichkeit von Handlungsänderungen.

CHANCEN AUS PÄDAGOGISCHER SICHT

Im Zusammenhang mit „Schule als kulturelles Zentrum“ ist es faszinierend nachzuvollziehen, dass wir über keine neue Sicht auf Schule sprechen. Stattdessen wird diese Diskussion seit mehr als hundert Jahre geführt. Bereits in den Ausführungen von Ellen Key zum „Jahrhundert des Kindes“, die 1902 quasi als Auftakt zu allen weiten reformpädagogischen Bemühungen zum ersten Mal veröffentlicht worden sind, finden sich entsprechende Bezüge.

So etwa formuliert sie „vier Ecksteine einer neuen Schule“, die

- die bestmögliche Förderung individueller Anlagen („Nicht jeder Schüler soll zur gleichen Zeit bzw. überhaupt das gleiche lernen müssen“),
- die Konzentration auf gewisse Gegenstände zu gewissen Zeitpunkten („Unterrichtsfächer sollen zu übergeordneten Sachgebieten vereint und in aufeinander folgenden Lernetappen unterrichtet werden“),
- selbstständiges Arbeiten während der gesamten Schulzeit, um die innere Anteilnahme der Kinder am Lernprozess sicherzustellen sowie eine experimentell-kritische Grundhaltung hervorzurufen sowie
- die Wirklichkeitsberührung während der gesamten Schulkarriere im Zusammenwirken von Schule und ihrem Umfeld vorsahen.¹⁷

Diese Überlegungen bildeten die Grundlage vieler späterer Reformmodelle, die unter dem Begriff der „Arbeitsschule“ zusammengefasst werden können.¹⁸ Besonders herausgestrichen werden soll aber das Modell einer Schule für Mädchen, die in der Zwischenkriegszeit von Eugenie Schwarzwald geführt worden ist, die sich vor allem um eine Einbeziehung von Künstlern wie Arnold Schönberg und Oskar Kokoschka bemüht hat

Bildlegende 15:
Installation von Papierelementen als Spuren einer einwöchigen gemeinsamen Projektwoche; Turnsaal als Entwicklungsraum für ein temporäres Zusammenleben und -arbeiten von 15 Kindern und zwei Kunststudenten in einer Schule für Kinder mit gravierenden sozialen Schwierigkeiten.

17
Key, Ellen (1902): Jahrhundert des Kindes, Berlin

18
Hackl, Bernd (1990): Die Arbeitsschule, Wien.
Siehe dazu: Streibel, Robert (1996): Eugenie Schwarzwald und ihr Kreis, Wien



Die sich ausbildenden Fähigkeiten, Erkenntnisse und Verhaltensmöglichkeiten führen dazu, mit Offenheiten und Unsicherheiten umgehen zu können. Künstlerische Prozesse erfordern ein Verwerfen-Können, sich neu Entscheiden und Annehmen von Situationen, auf die man sich unter anderen Bedingungen nicht so leicht einlassen würde.

Bildlegende 16:
Spielerische, gestalterische
Verhandlung von gruppen-
dynamischen situations-
bedingten Konflikten mit
Jugendlichen mit Psychiatrie-
erfahrung.

19
In einem jüngst von
EDUCULT im Auftrag des
bmukk fertig gestellten
Bericht „Vielfalt und
Kooperationen – Kulturelle
Bildung in Österreich –
Strategien für die Zukunft“
findet sich eine Zusammen-
fassung des Status quo, eine
Auswahl von Good Practice
Beispielen aber auch eine
Reihe von Empfehlungen
zur Weiterentwicklung.
Der Bericht kann von der
Homepage des bmukk
heruntergeladen werden:
[http://www.bmukk.gv.at/
kultur/bm/kulturellebil-
dung.xml](http://www.bmukk.gv.at/kultur/bm/kulturellebildung.xml)

Diese Ansätze fanden auch nach 1945 ihre Fortsetzung in der Alternativschulbewegung, die mit ihren multiästhetischen Ansätzen sukzessive auch das Regelschulwesen in Richtung einer Öffnung gegenüber Kunst und Kultur zu beeinflussen vermochte. In den 1970er-Jahren waren es dann vor allem die Bemühungen des Österreichischen Kultur-Service, die dazu beigetragen haben, KünstlerInnen aktiv in den Unterricht einzubeziehen und die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Kunst- bzw. Kultureinrichtungen zu befördern.

Entstanden ist so ein breites Engagement vieler LehrerInnen, die, oft gegen beträchtliche Beharrungskräfte, vielfältige kulturelle Aktivitäten an den Schulen planen und durchführen, die Zusammenarbeit mit kulturellen Einrichtungen suchen und damit zu einer nachhaltigen Weiterentwicklung der Schulen beigetragen haben.¹⁹

Schule steht heute vor der großen Herausforderung, die bestehende Dominanz kognitiver Wissensvermittlung zugunsten des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen weiter zu entwickeln. Zu diesen zählen muttersprachliche und fremdsprachige Kompetenzen, mathematische und naturwissenschaftlich-technische Kompetenzen, darüber hinaus Computerkompetenz, Lernkompetenzen, Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz sowie Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit.

Es ist unmittelbar einsichtig, dass diese Kompetenzen im streng arbeitsteiligen Fächerkanon des gegenwärtigen Schulalltags nur sehr schwer vermittelt werden können. Stattdessen konnte in den letzten Jahren eine neue Lehr- und Lernkultur erfolgreich erprobt werden, die entlang themenzentrierter Projektarbeit einen lebensnahen Unterricht ermöglicht.



Bildlegende 17:
 Arbeitssituation in einer
 offenen Werkstatt; parti-
 zipatives Kunstprojekt mit
 Menschen mit besonderen
 Bedürfnissen.

20
 Siehe dazu Überlegungen
 von Herbert Lachmayer,
 etwa in "My One and Global
 Linz", Linz 2008

21
 Siehe dazu das Pilotprojekt
 „design°mobil“ auf [www.
 designmobil.at](http://www.designmobil.at): design°mo-
 bil ist ein Designvermitt-
 lungs-Projekt der Universität
 für Angewandte Kunst in
 Wien für SchülerInnen, das
 dazu anregt, sich mit unter-
 schiedlichen Aspekten von
 Design zu beschäftigen. Die
 Beziehung Mensch – Ding
 dient dabei als Ausgangs-
 punkt für die Auseinander-
 setzung mit verschiedenar-
 tigen Fragestellungen. Die
 TeilnehmerInnen sind ein-
 geladen, je nach Themenbe-
 reich in die Rolle von Desig-
 nerInnen, von Nutzer- und
 BesitzerInnen, von Betrach-
 terInnen und Kaufenden zu
 schlüpfen. Ziel ist es, Design
 als schöpferisches Denk- und
 Handlungsmodell nutzbar
 zu machen. Und zwar sowohl
 für persönliche als auch für
 gesellschaftliche Veränder-
 ungsprozesse. Gestalteri-
 sche Problemlösungskom-
 petenzen stehen dabei
 ebenso im Mittelpunkt wie
 Kritikfähigkeit in Bezug auf
 Alltagsgegenstände und
 deren Konsum.

Durch die Befassung mit Kunst und die Vertiefung in gestalterische und künstlerische Prozesse kann Diversität in konstruktiver Weise erfahrbar und verhandelbar gemacht werden. In vielfältiger Weise können von einem gemeinsamen Gestaltungsprozess relevante integrative Impulse ausgehen.

In Bezug auf kulturelle Aktivitäten lohnt der Rückgriff auf den weitgehend verloren gegangenen Begriff der „Ingenuity“, welcher in der Zeit der Aufklärung die Schnittstelle zwischen Ausdrucksvermögen, Wissenschaft, Technik und Kunst als eine gemeinsame Grundlage von Kreativität und Innovation bezeichnet hat. Mit ihm könnte die – erst im 19. Jahrhundert vollzogene – Trennung von künstlerischer Einbildungskraft und wissenschaftlich-technischer Innovationsfähigkeit konzeptuell und experimentell neu zur Disposition gestellt werden.²⁰

Für die Schule könnte das Prinzip „Ingenuity“ bedeuten, technisch-naturwissenschaftliche Themen wesentlich stärker als bisher mit künstlerischen Umsetzungsformen zu verbinden. Dazu gibt es bereits sehr erfolgreiche Beispiele von Good Practice, etwa wenn die VertreterInnen des Unterrichtsfaches „Werkerziehung“ versuchen, Fragen des Design und der Gestaltung zu einem zentralen Thema möglichst aller Fachzusammenhänge zu machen²¹ oder die oberösterreichische „experimentale“, ein regionales Netzwerk, das sich um eine engere Zusammenarbeit zwischen Biologie, Chemie, Mathematik, Informatik, Darstellender Geometrie aber auch Bildnerischer Erziehung und Werkerziehung bemüht.



Eine zentrale Bedeutung der Schule als kulturelles Zentrum liegt in der Erschließung kultureller Vielfalt, in einem ernsthaften kulturellen Lernen, das der inneren Differenzierung und Komplexität von Kultur gerecht wird. Sie liegt in der Aneignung von Kenntnissen darüber, wie Menschen unter unterschiedlichen Bedingungen Welt verstanden und verstehen, sie interpretieren, in ihr handeln und sie gestalten.

PROBLEME DER GEGENWÄRTIGEN PRAXIS

Entgegen diesen erfreulichen konzeptiven Vorgaben zeigen sich in der Schulrealität noch eine Reihe von strukturellen Barrieren, wenn es darum geht, Schule als ein kulturelles Zentrum neu zu positionieren.

Geringer Stellenwert kultureller Bildung in der Schule

Im Allgemeinen hat die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur an den österreichischen Schulen keinen zentralen Stellenwert. Sie ist im Wesentlichen auf die Fächer Musikerziehung, Bildnerische Erziehung und Werkerziehung beschränkt. In sehr unterschiedlicher Weise werden auch in anderen Gegenständen wie Sprachunterricht, Geschichte oder Religion kunst- bzw. kulturelevante Bezüge hergestellt.²²

Auffallend ist, dass – im Unterschied zur Situation in anderen Ländern – künstlerische Ausdrucksformen außerhalb des traditionellen Kanons entweder gar nicht bzw. bestenfalls fakultativ angeboten werden. Das trifft insbesondere auf alle performativen Kunstformen wie Theater und Tanz zu. Aber auch Architektur, Design, Film oder die künstlerische Nutzung der Neuen Medien haben bislang nur sehr randständig Eingang in den schulischen Lernalltag gefunden.

Dazu kommen sehr große Unterschiede des Angebotes in den einzelnen Schularten. Dies führt dazu, dass rund die Hälfte der Jugendlichen ab ihrem 15. Lebensjahr in der Schule keine Angebote mehr erhält, um die notwendigen Kompetenzen zur aktiven Teilnahme am kulturellen Leben zu erwerben.

Bildlegende 18:
Gestalterisches Spiel mit
verschiedenen Requisiten
im Anschluss an den Besuch
der Ausstellung von Erwin
Wurm im MUMOK Wien.

22
Eine genauere Darstellung
der Stundentafeln in den
einzelnen Schularten findet
sich in EDUCULT (2007):
„Vielfalt und Kooperatio-
nen“, S. 50ff



Künstlerische Prozesse schaffen eigene Erfahrungsräume.

Erhöhter Druck zur Standardisierung

Die PISA-Vergleichstests der letzten Jahren haben großen Einfluss auf die bildungspolitische Diskussion gehabt. In ihrem Anspruch, den Erfolg der jeweiligen Schulsysteme zu beschreiben, tragen sie wesentlich dazu bei, die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur tendenziell an den Rand zu drängen. So sind es in erster Linie die so genannten Hauptfächer, die als PISA-relevant angesehen werden, während alle anderen Nebenfächer einschließlich der künstlerischen an Bedeutung verlieren.

Das äußert sich auch in der aktuellen Diskussion um Bildungsstandards, bei denen die möglichen positiven Wirkungen von Kunst und Kultur für die umfassende Persönlichkeitsbildung bislang überhaupt nicht erfasst werden.²³

PISA trägt damit wesentlich zum Kampf um Stundenanteile bei, um auf diese Weise eine ausgesprochen kognitivistische Ausrichtung des schulischen Unterrichts zu perpetuieren. In diesem Zusammenhang berichtet der Doyen der deutschen Pädagogik, Hartmut von Hentig:

„Im hochgelobten PISA-Land Schweden gibt es heute praktisch nur mehr drei Fächer: Schwedisch, Mathematik und Englisch. Der Rest wird als unwichtig erachtet, weil er nicht getestet wird ... Ist aber Musikunterricht nicht genau so wichtig, zum Beispiel gerade um die Schüler auf wirksame Weise in Disziplin zu üben – Selbstdisziplin im Dienst eine Leidenschaft?“

VertreterInnen künstlerischer Gegenstände sind daher in besonderer Weise gefordert, die möglichen positiven Wirkungen ihrer Bemühungen zu argumentieren.

Konkurrenz der Pädagogen in und außerhalb der Schulen

Hingewiesen werden soll auch auf den Umstand, dass sich auf Grund der bestehenden institutionellen Arbeitsteilung zwischen schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen unterschiedliche Methodiken und Didaktiken entwickelt haben, die sich zum Teil in Konkurrenz zueinander sehen. Dies führt immer wieder zu Problemen bei der Zusammenarbeit, auch zwischen Schulen und kulturellen Einrichtungen, die Vermittlungsprogramme anbieten.

Besondere Brisanz erhält dieses Problem im Zusammenhang mit der Entwicklung eines vermehrten Ganztagsangebotes. Damit verbinden sich viele Hoffnungen einer stärkeren Berücksichtigung kultureller Inhalte. Voraussetzung dafür ist freilich eine neue Qualität der Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen Kunst- und Kultureinrichtungen.

Bildlegende 19:
Spontane Installation im Schulhof einer Tiroler Schule mit Stühlen und Schnüren im Rahmen von textil:mobil.

²³
Siehe dazu u. a. Wimmer, Michael (2007): Ist kulturelle Bildung messbar. Beitrag für die Tagung „Evaluierung kultureller Bildung“, Wildbad Kreuth

EMPFEHLUNGEN

Abschließend sollen einige Empfehlungen genannt werden, die mithelfen können, Schulen als kulturelle Zentren weiterzuentwickeln. Immerhin gibt es bereits jetzt eine breite Palette von Good Practice Beispielen, die unmittelbar belegen, dass die Beschäftigung mit Kunst und Kultur in der Schule positive individuelle Wirkungen auf alle am Lernprozess Beteiligten ebenso wie für die Institution Schule haben kann.²⁴

Diesbezügliche positive Erfahrungen könnten auch eine Starthilfe für die Modellversuche im Rahmen der Pilotregionen zur Neuen Mittelschule bilden:

- Förderung eines projektorientierten, einzelne Fachdisziplinen verbindenden Lernens
- Förderung des selbst gestaltenden Lernens
- Einbeziehen künstlerischer Ausdrucksformen in allen Lehr- und Lernformen
- Nutzung des Reichtums migrantischer Kulturen für die Unterrichtsgestaltung
- Förderung der Zusammenarbeit von Schulen und Kultureinrichtungen
- Aus- und Fortbildung von LehrerInnen als KulturvermittlerInnen
- Entwicklung kulturbezogener Bildungsstandards – unter aktiver Einbeziehung der Lernenden (Portfolios)
- Entwicklung von kulturellen Schulprofilen, die von allen Schulpartnern aktiv mitgetragen werden
- Verbesserung der Serviceleistungen vor Ort (kulturpädagogische Zentren)

ad BILDERREIHE

Im Sinne eines Begreifens der Kunst als eigenständige Erkenntnisform und der vorangestellten Begründungen der großen Bedeutung von künstlerischen und kulturellen, sowie kunst- und kulturvermittelnden Unterrichtsbeiträgen für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung, soll die begleitende Bilderreihe diese Ausführungen unterstreichen und ausschnitthaft und atmosphärisch eine solche Unterrichtspraxis sichtbar machen.

Kunst repräsentiert eine eigene und unverzichtbare Form von Selbst- und Welterfahrung und von Wissensproduktion.

Wenn die Schule gefragt ist, in einer sich rapide verändernden Welt notwendige Orientierungsmarken zu setzen – wenn wir auch mit dem Unvorhersehbaren rechnen und nicht alles für berechen- und operationalisierbar halten – und wenn wir es als wesentlich für zukünftige gesellschaftliche Entwicklungen erkennen, ob wir schaffen können, unseren Kindern eine kulturelle Vielfalt zugänglich zu machen, dann macht es Sinn, in der Vertiefung und in der Bewegung zwischen den verschiedenen Perspektiven, Denkmodellen und Wegfindungen, die die Kunst in ihren verschiedenen Ausformungen anbietet, etwas über uns und die Welt zu lernen.

Als kulturelles Zentrum wird Schule diesem Auftrag gerecht.

²⁴
Siehe dazu die Sammlung von Good Practice: EDUDULT (2007): Vielfalt und Kooperationen, S. 148ff