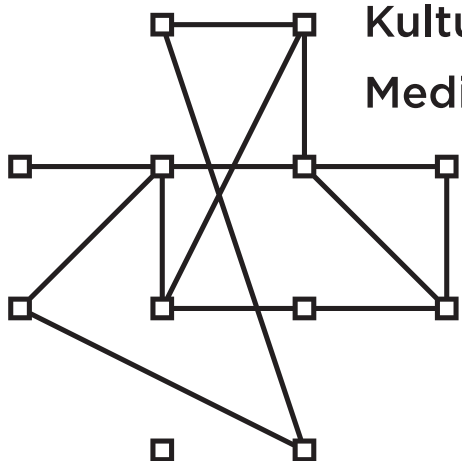


Médiation Culturelle Suisse

Kulturvermittlung Schweiz

Mediazione Culturale Svizzera



Universität  
Zürich<sup>UZH</sup>



# Kulturvermittlung an und für Schulen: Qualitätskriterien und Empfehlungen



Anna Park, Roland Reichenbach, Franziska Schmidt



Studie zu Handen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und ihrer Fachkonferenz, der Konferenz der kantonalen Kulturbeauftragten (KBK), durchgeführt von Kulturvermittlung Schweiz und dem Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Zürich



23. November 2015



## **Vorwort zur Studie Kulturvermittlung an und für Schulen: Qualitätskriterien und Empfehlungen**

Kultur wird heute auf unterschiedlichste Art und Weise und mit vielfältigen Zugängen vermittelt. Das Feld der Kulturvermittlung hat sich in den letzten Jahren rasch entwickelt, diversifiziert und weitgehend etabliert.

Dabei nimmt die Schule als grundlegender Ort der Kulturvermittlung eine zentrale Rolle ein. Sie bringt Kinder und Jugendliche in Kontakt mit Kultur in all ihren Ausprägungen und ermöglicht ihnen neue Lernprozesse im kulturellen Umfeld. Die Zusammenarbeit mit Kulturschaffenden fördert eine aktive Auseinandersetzung mit der künstlerischen Praxis und bietet Möglichkeiten, dass sich kulturelle Projekte von hoher Qualität entwickeln können und ungewohnte kreative Impulse in den Schulalltag einfließen.

Aber was braucht es, damit die Zusammenarbeit zwischen Künstler/-innen, Kulturvermittler/-innen, Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern gelingen kann? Welche Faktoren tragen zum Entstehen guter Projekte bei? Nach welchen Kriterien kann ein Projekt beurteilt werden?

Der Verein Kulturvermittlung Schweiz wurde von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK und ihrer Fachkonferenz KBK beauftragt, eine Studie zu den Gelingensbedingungen und Qualitätskriterien für Projekte im schulischen Kontext zu erstellen. Aufgrund der Überzeugung, dass die Thematik explizit aus pädagogischer Sicht beleuchtet werden soll, wurde Roland Reichenbach, Professor am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Zürich, mit der Durchführung der Studie beauftragt.

Wir sind beeindruckt von der Sorgfalt und der Begeisterung, mit welcher die ausgewählten Kulturvermittlungsprojekte aus der ganzen Schweiz von Roland Reichenbach und seinen Mitarbeiterinnen Anna Park und Franziska Schmid beleuchtet und analysiert wurden. Für ihre wichtige Arbeit bedanken wir uns an dieser Stelle sehr. Bedanken möchten wir uns auch bei den vielen Akteuren der kulturellen Praxis, die mit dem Einbringen ihrer Erfahrungen und der kritischen Reflexion ihres kulturellen Engagements zur Studie beigetragen haben.

Die erarbeiteten Empfehlungen und Kriterien geben den in Bildungs- und Kultursektoren tätigen Personen Leitlinien in der Entwicklung von Kulturvermittlungsprojekten und tragen zur Steigerung der Vermittlungsqualität bei. Die Studie **Kulturvermittlung an und für Schulen** leistet damit einen wichtigen Beitrag zum Wissensaufbau für die Praxis. Wir freuen uns, hiermit die Ergebnisse der Fachwelt zugänglich machen zu können.

Gunhild Hamer und Philipp Burkard, Co-Präsidium KVS

Tiina Huber, Geschäftsleitung KVS

## **Inhaltsverzeichnis**

Einleitende Bemerkungen	3
<b>1. Kulturelle Bildung und Kulturvermittlung</b>	<b>9</b>
1.1 Kulturvermittlung: Zum Begriffsverständnis	9
1.2 Die Rede von „Kultureller Bildung“	13
1.3 Schule ist Kulturvermittlung – zum Pleonasmus „Kulturpädagogik“	15
1.4 Von der „Kulturpädagogik“ zur „Kulturellen Bildung“	16
<b>2. Ausgewählte Ergebnisse der Studie</b>	<b>18</b>
2.1 Projekttypen	20
2.2 Kriterien (Bedingungen des Gelingens von Kulturvermittlungsprojekten)	23
2.3 Kriterien und Projekttypen	29
<b>3. Empfehlungen</b>	<b>30</b>
3.1 Empfehlungen zur Projektauswahl	30
3.2 Empfehlungen zum Projekttypus	31
3.3 Empfehlungen für „high risk/high gain“-Projekte der Kulturvermittlung	32
<b>Schlussbemerkungen</b>	<b>33</b>
Zitierte Literatur	34
Literaturverzeichnis zu „Schule & Kultur“	35
Anhang: Hinweise zu den Projekten	41

## Einleitende Bemerkungen

Nach drei Workshops mit 25 Teilnehmerinnen und Teilnehmern (Kulturvermittlerinnen, Künstlerinnen und Künstlern, Lehrerinnen und Lehrern), nach intensiver Sichtung von 13 Kulturvermittlungsprojekten aus fünf Regionen der Schweiz<sup>1</sup> und – damit verbundenen – Interviews mit insgesamt 33 weiteren Personen sowie nach einer umfangreichen Literatur- und Dokumentenanalyse haben wir einen, wie wir meinen, guten, wenn auch im strengen Sinne natürlich nicht repräsentativen Einblick in die konkrete Praxis sowie die Möglichkeiten und Grenzen von Kulturvermittlungsprojekten an und für Schulen in der deutschsprachigen, französischsprachigen und italienischsprachigen Schweiz gewinnen können. Vor allem aber sind wir im Verlaufe der Studie durchwegs engagierten, motivierten, kreativen, idealistischen und reflektierten Menschen begegnet. Dies haben wir als eine unerwartete Bereicherung unserer Tätigkeit erfahren können.

Während es im Bereich der Bildung eine tatsächlich „evidenzbasierte Forschung“ vielleicht niemals geben wird, so gibt es doch mitunter ein Evidenzerleben und ganz sicher erfahrungsgestützte Einsichten der einschlägigen AkteurInnen und manchmal auch der BetrachterInnen der entsprechenden Praktiken. Zu diesen Erfahrungen gehört die alte und oft wiederholte, aber deshalb noch lange nicht überholte (oder weniger geltende) Einsicht, dass es in Kultur und Bildung letztlich vor allem auf die Personen ankommt. Wohl kein Satz wurde in den Interviews und Diskussionen, die wir führten, in der einen oder anderen Variante so oft geäußert wie dieser: „Es kommt ganz auf die Person an.“ Dass es „auf die Person ankommt“, heisst offenbar vor allem, dass es auf ihre Freude an Kunst und Kultur ankommt sowie auf ihre Freude daran, diese Freude weiterzugeben und zu teilen – mit Kindern und Jugendlichen, oft auch mit deren Eltern und einer weiteren Öffentlichkeit. Doch damit ist natürlich nicht alles gesagt. Kulturvermittlungsprojekte gelingen sicher nicht allein aus Freude und Leidenschaft für eine Sache – aber ohne diese konkret ja nie vorauszusetzende Leidenschaft gelingen sie wohl kaum.

Doch wie kann man leidenschaftlich(er) werden, wenn man es nicht (mehr) ist? Diese Frage war nicht Teil der Studie. Aber eine mögliche Antwort sei erlaubt: Indem man sich von solchen Menschen, die diese Leidenschaft haben – wie auch immer sie zu ihr gekommen sind –, *anstecken* und *anstiften* lässt. Im Bereich der Kultur und Bildung ist „Ansteckung“ für einmal nicht negativ konnotiert. Und für alle Beteiligten in Kulturvermittlungsprojekten, mit denen wir uns beschäftigt haben, ist diese Ansteckung selbst eine gutes Erlebnis, eine zentrale Erfahrung geworden; denn vor allem intensivere Projekte machen nicht einfach „Spas“: Vielmehr sind sie eine echte Herausforderung für alle Beteiligten, bedeuten viel Arbeit, manchmal Querelen und Konflikt, aber wenn das Produkt – sei es eine Theateraufführung, eine Ausstellung, die Produktion eines eigenartigen Gerätes, um den Schulweg aus der Perspektive eines

---

<sup>1</sup> Es wurden die vier EDK-Regionen berücksichtigt: (1) Romandie und Tessin, (2) Zentralschweiz, (3) Ostschweiz und (4) Nordwestschweiz. Es ist fünf Regionen die Rede, weil wir die Romandie und das Tessin als zwei Regionen verstanden haben.

Hundes zu dokumentieren, oder der Versuch, gemeinsam einen Roman zu schreiben, oder problematischen Erfahrungen einen plastischen Ausdruck zu geben –, wenn also dieses Produkt dann wahrnehmbar wird und gezeigt werden kann, dann stellt sich eine Freude und sicher zu Recht auch ein gewisser Stolz ein (nicht nur bei den Kindern und Jugendlichen, ebenso bei den Künstlerinnen und Künstlern, den Lehrpersonen,...). Würden jedoch alle Beteiligten im Voraus genau wissen, wie gross der Aufwand werden wird, sie würden ihn vielleicht gar nicht auf sich nehmen wollen. Daher braucht es immer auch Anstifter, die den schlummernden Gestaltungswillen in den Kindern, den Jugendlichen, den Eltern und/oder den Lehrpersonen zu wecken vermögen. Die wahren „Gegner“ der Kulturvermittlung sind Desinteresse, Scheu, Trägheit und Selbstverachtung. In unserer Studie konnten wir erfahren, dass diese Gegner wirksam geschlagen werden können.

Die Studie „Qualitätskriterien der Kulturvermittlungspraxis an und für Schulen“ wurde im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und ihrer Fachkonferenz, der Konferenz der kantonalen Kulturbeauftragten (KBK), durchgeführt. Dafür arbeiteten das Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich (IfE / Roland Reichenbach, Franziska Schmidt, Anna Park) und der Verein Kulturvermittlung Schweiz (KVS / Christoph Reichenau, Dagmar Kopse, Tiina Huber) eng zusammen<sup>2</sup>.

Ziel der Studie war die Formulierung von projekt-, literatur- und forschungsbasierten Empfehlungen zu Händen derjenigen Personen, die im Bereich der Kulturvermittlung an und für Schulen tätig sind (namentlich Lehrerinnen und Lehrer, Künstlerinnen und Künstler sowie Kulturvermittlungsfachleute und -beauftragte) und die Kulturvermittlung an Schulen fördern und unterstützen. Zunächst ging es aber um das Verständnis und Bewusstsein dafür, was die Projektarbeit der Kulturvermittlung an und für Schulen für die Beteiligten bedeutet.

Für die der qualitativen Methodik verpflichtete Studie wurden im Wesentlichen vier Zugänge der Erkenntnisgewinnung gewählt:

1. Literaturanalyse (induktive wie deduktive Perspektiven)
2. Dokumentenanalyse (soweit vorhanden: Evaluationen aus den Kantonen, Einzelberichte, Befragungen)
3. Interviews mit Projektverantwortlichen im Bereich der Kulturvermittlung
4. Workshops mit ExpertInnen/Kulturschaffenden/Pädagoginnen und Pädagogen

Wir haben im Verlaufe des letzten Jahres erfahren, dass die Zugänge „Interviews mit Projektverantwortlichen“ und „Workshops“ ertragreicher und kenntnisreicher für die Studie

---

<sup>2</sup> Vgl. den ausführlichen wissenschaftlichen Schlussbericht (Park, Schmidt & Reichenbach 2015).

(Formulierung von konkreten Handlungsempfehlungen) zu sein scheinen als die Literatur- und Dokumentenanalyse, die selten jene Probleme und Möglichkeiten konkret benennen, die mit Kulturvermittlungsprojekten verbunden sind oder sein können.

Die Interviews und Workshops boten ausreichend Gelegenheit, die Erfahrungen mit Kulturvermittlungsprojekten zu diskutieren. Dabei leiteten uns die folgenden Fragen:

- Was macht ein „gutes“ Projekt aus?
- Welche Herausforderungen bei der Planung und Durchführung solcher Projekte tauchen auf? Wie kann damit umgegangen werden?
- Welche Rollen haben die unterschiedlichen Akteure (Lehrpersonen, KulturvermittlerInnen, Kunstschaffende) im Kontext von Kulturvermittlungsprojekten?

Natürlich wäre die Darstellung, wie sie nun vorliegt, ohne die intensive Literatur- und Dokumentenanalyse nicht ertragreich gewesen; ein Interesse und eine Tätigkeit, dem bzw. der wir uns schon während Jahren vor der Studie bzw. dem EDK-KVS-Auftrag gewidmet haben. Diese theoretische und vor allem begriffliche Beschäftigung zeigt, wie heterogen, vielfältig und teilweise nahezu beliebig die zentralen Begriffe „Kultur“, „Vermittlung“ und „Pädagogik“ bzw. „Schule“ verwendet werden.

Wir haben unseren Auftrag nicht so verstanden, dass wir vorwiegend literaturbasiert begrifflich-deduktiv vorgehen und uns sozusagen anmassen sollen zu beurteilen, was unter Kulturvermittlung an und für Schulen genau zu verstehen sei und was nicht. Dazu ist das Diskursfeld viel zu vielschichtig und es würde der Intention und Erwartung der Auftraggeber keineswegs gerecht werden. Eine rein induktive Vorgehensweise ist freilich ebenso wenig möglich oder sinnvoll. Das Wesen von Kulturvermittlungsprojekten zu beschreiben und darüber hinaus noch entsprechende Qualitätskriterien und Empfehlungen zu formulieren und zu diskutieren, die eine bestimmte Handlungsrelevanz vorweisen können, ist nicht ohne begriffliche oder konzeptionelle Reflexivität möglich.

Man kann von „Zellkulturen“ sprechen, von der „Kultur des Teetrinkens“, der „weiblichen Kultur“, der „abendländischen Kultur“, der „Schulkultur“, der „Kultur des Verzeihens“, der „Kultur der Ausrede“ – und man kann jeweils von Kultur (im Singular) oder von Kulturen (im Plural) sprechen. Einigermassen naiv wäre es sicherlich, ob der schier unbegrenzten Möglichkeiten des Formulier- und Denkbaren, wenn es um „Kultur“ geht, ein für alle Mal festlegen zu wollen, was nun der Begriff der Kultur in der Verwendungsweise „Kulturvermittlung an und für Schulen“ *genau* zu bedeuten habe. In dieser Situation ist es sinnvoll, sich das Wittgenstein'sche „*meaning is use*“ zu eigen zu machen, d.h. festzuhalten, dass wir verstehen, was ein Wort bedeutet, wenn wir seinen *Gebrauch*, seine situationsgebundene *Verwendung* verstehen

(„Die Bedeutung ist der Gebrauch“). Und die verständlichen Verwendungsweisen sind zahlreich.

Dass aber Menschen (auch) „Kulturwesen“ sind, gilt gemeinhin als unbestritten. In diesem wohl allgemeinsten Sinne von „Kultur“ wird auf all das rekurriert, was der Mensch als Gestalter und „Kreator“ über die als weniger veränderbar gedachte Natur hinaus hervorbringen kann. Die Natur ist dabei nicht in Opposition zu denken, vielmehr ist sie Anlass und Ermöglichungsbedingung von Kultur; sie ist daher in einem gewissen Sinne fundamentaler, umfassender – nur als Naturwesen kann der Mensch auch Kulturwesen sein. Sicher ist die schöne Redewendung berechtigt, wonach die Natur des Menschen seine Kultur ist: Davon künden die anthropologischen Bestimmungen wie *homo faber*, *homo ludens*, *homo religiosus* u.v.a.m. Niemand würde bestreiten, dass Sprachen, Ethik, Ästhetik, Kunst, Wissenschaft, Recht und Ökonomie und vieles andere mehr Kulturleistungen sind. Wovon ist also die Rede, wenn es um *Kulturvermittlung* an Schulen gehen soll? Allein von „Kunst“? Sollten wir dann nicht besser von „Kunstvermittlung“ als einem Spezialfall von Kulturvermittlung sprechen? Doch die begriffliche oder definitorische Aufgabe wird auch dann nicht unbedingt leichter, wie die Beschäftigung mit dem Kunstbegriff schnell zeigt. Und wahrscheinlich würde man etwas zögern, etwa die „Kunst, Egoist zu sein“ als Teil von Kulturvermittlungsprojekten zu betrachten...

Deutlich wird mit der Beschäftigung mit dem Kultur- wie auch Kunstbegriff, dass wir es in der Regel mit einem Amalgam von deskriptiven Behauptungen und normativen Setzungen zu tun haben. Der begriffliche (und gesellschaftliche) Streit um Kultur (und Unkultur) oder Kunst (und beispielsweise Kitsch) wird auch kaum gelöst, wenn mit persuasiven Adjektiven gearbeitet wird, die Ordnung schaffen sollen: „hohe“, „wahre“, „edle“, „triviale“, „populäre“ Kunst oder Kultur.

Wer aber einen sehr offenen Kulturbegriff vorzieht, beispielsweise aus demokratischen, pädagogischen und/oder ethischen Gründen, handelt sich freilich das Problem der begrifflichen *Entgrenzung* ein: Wenn *alles* Kultur sein darf und soll, was lässt sich dann über die Qualität von Kulturvermittlungsprojekten eigentlich sagen? Vielleicht dennoch nicht unbedingt nichts. Denn das, was für ein Gemeinwesen Kultur ist, ist für das menschliche Einzelwesen seine Bildung. Nicht umsonst redet man traditionell – sei es in der griechischen Antike oder etwa im (altchinesischen) Konfuzianismus sowie bei Wilhelm von Humboldt – von der Kultivierung des Selbst. Bildung ist so verstanden die subjektive Aneignung der intersubjektiv geteilten oder vielleicht auch „objektiv“ gegebenen Kultur. „Subjektiv“ heisst freilich nicht beliebig; ein Subjekt ist ein „*subjectum*“, d.h. letztlich eine menschliche Fähigkeit, sich zu „unter-werfen“; man könnte weniger unfreundlich formulieren: die Fähigkeit, sich zu Gegebenen in ein (mehr oder weniger) bewusstes Verhältnis zu setzen. Das „Kreative“ an dieser prozessualen Fähigkeit besteht nicht darin, sich eine „eigene Welt“ zu konstruieren, sondern vielmehr, sich auf

„eigene Weise“ mit der Welt und sich selbst „auseinanderzusetzen“, mit der Kultur, die uns umgibt, und mit unserer Stellung darin.

Wiewohl es lapidar anmuten mag: Kulturvermittlung – in welcher Form auch immer – hat zum Ziel die Bildung des Einzelnen, d.h. nicht mehr und nicht weniger, als dass sie auf die Stimulierung von Bildungsprozessen abzielt (und auch abzielen sollte), der Fähigkeit, sich zu einem Gegebenen in ein mehr oder weniger bewusstes Verhältnis zu setzen: zu Tönen, Akkorden und Harmonien, zum Körper und seinen Bewegungsmöglichkeiten, zu Farben und Formen, zur Sprache und ihrem Reichtum, zum emotionalen Ausdruck, zum Erkennen von empirisch gegebenen Zusammenhängen... Das heisst keineswegs, dass in der Bildung der *kognitive* Aspekt überwiegen würde! Die radikale Dichotomie von Emotion und Rationalität, von Denken und Fühlen, von Wahrnehmen und Ausdrücken, ist sowohl psychologisch wie auch pädagogisch oder philosophisch zum Glück schon lange obsolet. Dennoch wird häufig noch in diesen Gegensätzen gesprochen. Doch von kulturellen Werken oder Gegenständen ist man immer auch (emotional) *affiziert*, man lässt sich von ihnen etwas sagen, ist *ansprechbar*, *beeindruckbar*... oder man kann sie gar nicht verstehen bzw. sich sicherlich nicht für sie interessieren. Hingegen steigert sich mit zunehmendem Wissen und der Einsicht in eine Sache oder in ein Gebiet meist auch die Wertschätzung für einen Gegenstand. Doch das geschieht nicht von selbst. So muss einen vielleicht moderne Kunst – ein Werk, zum Beispiel aus der monochromen Malerei – *nähergebracht* werden.

Kulturvermittlung ist der Versuch, dem (jungen oder auch älteren) Menschen kulturell Wertvolles bzw. Für-wertvoll-Gehaltenes näherzubringen. Doch warum sollte man das tun? Wohl gibt es dafür nur ein zentrales Motiv, das *humanistisch* genannt werden darf: weil wir es für gut und wichtig befinden, dass der Mensch die Kultur, die ihn umgibt, als einen Reichtum erfahren kann, der es ihm ermöglicht, sich selbst und die Welt differenzierter und vielfältiger zu erleben, als es wahrscheinlich wäre, wenn ihm diese Möglichkeit *durch andere* nicht gegeben würde. Darin liegt ursprünglich auch die grossartige Idee der Allgemeinbildung begründet: Allen möglichst alles näherzubringen und den Menschen nicht nur auf bestimmte Funktionen und Tätigkeiten zu reduzieren. Der kulturelle Reichtum wäre geradezu sinnlos, wenn er nicht auf möglichst reichhaltige Weise geteilt und weitergegeben würde. Daher sind Kultur und Kulturvermittlung auf intrinsische Weise miteinander verbunden.

Doch was heisst Vermittlung? Vermitteln bedeutet in einem sehr allgemeinen Sinn, *Verbindungen herstellen*. Verbindungen zwischen Mensch und Welt, zwischen den Menschen untereinander und Verbindungen zu sich selbst. Das ist es, was „gute“ Kulturvermittlungsprojekte bewirken, indem sie auf produktive, rezeptive und reflexive Tätigkeiten abzielen: Sie „binden“ junge Menschen (wenigstens zeitweilig) an eine Thematik und sie ermöglichen dadurch (d.h. durch die Sache) neue oder vertiefende Weisen, sich mit sich selbst und den anderen zu



„verbinden“. Sie stärken damit die Fähigkeiten und die Bereitschaft, sich und die anderen sowie die Welt *anders*, hoffentlich differenzierter als zuvor, *wahrzunehmen*, sich über sich selbst und die anderen und die Welt *anders*, hoffentlich differenzierter als zuvor, *auszudrücken*.

Die Arbeit und damit einhergehende Freude an der *Wahrnehmung* und am *Ausdruck* sind die Tätigkeiten par excellence von Kulturschaffenden bzw. KünstlerInnen, seien sie MusikerInnen, MalerInnen, SchriftstellerInnen, PerformerInnen unterschiedlichster Art. Die Hingabe und Leidenschaft ihres Tuns ist häufig geradezu ansteckend. Sie zeigen eine Welt, wie sie in der institutionalisierten Bildung meist nicht oder nur in Grenzen gezeigt werden kann; das hat curriculare, soziale und zeitökonomische Gründe. Und Kinder und Jugendliche verfügen meist noch über die Fähigkeit, sich *beeindrucken* zu lassen (in der pädagogischen Theorie hiess diese Fähigkeit früher „Bildsamkeit“). Künstlerinnen und Künstler beeindrucken nicht nur durch ihre Kunst, sondern meist auch durch ihr Personsein, die Art und Weise, wie sie die Welt und ihre eigene Aufgabe darin verstehen. Dies ermöglicht Perspektiven für die Jugendlichen und die Kinder, die sich ihnen sonst vielleicht nicht eröffnen würden – oder jedenfalls vielen Schülerinnen und Schülern nicht. In der Kunstvermittlung werden auch Künstlerinnen und Künstler vermittelt, d.h. den Kindern und Jugendlichen nähergebracht. Allein diese Tatsache ist eine Bereicherung der kulturellen Erfahrung, nicht allein für die Kinder und Jugendlichen, sondern auch – und das haben wir in unseren Gesprächen immer wieder und auf teilweise eindruckliche Weise erfahren – für die Künstlerinnen und Künstler selbst.

## 1. Kulturelle Bildung und Kulturvermittlung

Dieses Kapitel widmet sich der theoretischen Situierung und Reflexion „Kultureller Bildung“ und zeichnet die komplexe Diskursgeschichte der Thematik in zentralen Aspekten nach. Es zeigte sich in unserer Studie, dass hinsichtlich der begrifflichen Situierung und auch der Begriffsgeschichte der pädagogischen Kulturvermittlung ein deutlicher Klärungsbedarf besteht. Die folgenden Erläuterungen beanspruchen nicht, in diesem Gebiet abschliessende Aussagen zu treffen (was sicherlich so unmöglich wie auch unnötig ist), aber doch wichtige Eckpunkte des Diskurses um Kulturelle Bildung und speziell der Kulturvermittlung an und für Schulen zu markieren.

Dieses Kapitel ist stark vom deutschsprachigen Diskurs um die Kulturelle Bildung geprägt. Die Konzepte, Erfahrungen und Erforschungen zur Kulturvermittlung aus den *französischen*, *italienischen*, aber auch *angelsächsischen* Kultur- und Sprachräumen sind hier unterrepräsentiert. Die Konzepte, Semantik und Denktraditionen unterscheiden sich im Bereich der Kultur und Bildung in den unterschiedlichen Sprachräumen teilweise erheblich! Hinzu kommt, dass sich die Sprache um Kulturelle Bildung und ästhetische Erfahrung meist nicht auf einfache Formulierungen beschränken oder auch verlassen kann (was die Lesefreundlichkeit mehr oder weniger stark tangiert)<sup>3</sup>.

### 1.1 Kulturvermittlung: Zum Begriffsverständnis

Aus internationaler Perspektive lassen sich unterschiedlich ausgerichtete Argumentationsmuster unterscheiden, mit denen die Investitionen in „Kulturelle Bildung“ bzw. in „Arts Education“ (Eger 2014) begründet werden. Liebau (2014) unterscheidet namentlich (a) den ökonomischen Ansatz (welcher Investitionen mit dem erwarteten ökonomischen Mehrwert rechtfertigt), (b) den Erbschafts- und Vielfaltsansatz (in welchem die Tradierung des kulturellen Erbes bzw. der kulturellen Vielfalt die Grundlage der Rechtfertigung bietet), (c) den gesellschaftspolitisch-therapeutischen Ansatz (in welchem Kulturelle Bildung vor allem sozial erwünschte Ziele fördern soll), (d) den Erziehungs- und Bildungsansatz sowie (e) den kunstorientierten Ansatz.<sup>4</sup> Die beiden letzteren, den Erziehungs- und Bildungsansatz sowie den

---

<sup>3</sup> Daher sind Übersetzungen von Dokumenten wie des hier vorliegenden Berichts jeweils mit vergleichsweise grossen Unsicherheiten und Risiken von Missverständnissen und Fehlverständnissen behaftet. Der kulturelle Bereich ist auf eine Weise sprach- und deutungsgebunden, dass die Übersetzungsarbeit hier freilich nicht nur eine technische, sondern vor allem eine konzeptionelle und semantische Herausforderung und Angelegenheit darstellt.

<sup>4</sup> Ausführlich in: Liebau, E. (2014). Wie beginnen? Metatheoretische Perspektiven zur Erforschung Kultureller und Ästhetischer Bildung. In E. Liebau, B. Jörissen & L. Klepacki (Hrsg.), *Forschung zur kulturellen Bildung: Grundlagenreflexionen und empirische Befunde* (Bd. 39, S. 13–28). München: kopaed.

kunstorientierten Ansatz, bezeichnet Liebau als die beiden „alteuropäischen“ Ansätze. In diesen humanistisch geprägten Perspektiven stehen die Entwicklung und Bildung des Menschen durch Kunst und Kultur bzw. die kulturelle Entwicklung durch den Menschen im Vordergrund. Dass dieses Verständnis zwar „alt“, aber keineswegs „veraltet“ ist, zeigt sich u.E. beispielsweise auch im Schweizerischen Bundesgesetz über die Kulturförderung, das am 1. April 2010 mit Ablauf der Referendumsfrist in Kraft getreten ist. Das Gesetz regelt die Kulturförderung des Bundes in folgenden Bereichen<sup>5</sup>:

1. Bewahrung des kulturellen Erbes (vgl. Erbschafts- und Vielfaltsansatz);
2. Förderung der Kunst- und Kulturschaffenden einschliesslich Nachwuchsförderung (vgl. kunstorientierter Ansatz);
3. Vermittlung von Kunst und Kultur (vgl. Erziehungs- und Bildungsansatz);
4. Austausch zwischen den kulturellen und sprachlichen Gemeinschaften in der Schweiz; und
5. Kulturaustausch mit dem Ausland.

Zur Umsetzung des Kulturförderungsgesetzes gehört die „Vermittlung von Kunst und Kultur“, d.h. die Stärkung des Zusammenhangs von Bildung und Kultur, was auf institutionell-administrativer Ebene Kooperationsbemühungen zwischen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) bzw. ihrer Fachkonferenz, der Konferenz der kantonalen Kulturbeauftragten (KBK), und dem Bundesamt für Kultur (BAK) impliziert. In diesem Zusammenhang ist bzw. war auch die Massnahme zu verstehen, einen Bericht und eine Analyse (Umfrage) zum Thema Schule und Kultur zu verfassen (ein Mandat mit dem Ziel der Ausarbeitung von entsprechenden Empfehlungen), der 2009 von einer Arbeitsgruppe der KBK (vgl. KBK, 2010) erstellt worden ist und in dessen Folge der Auftrag der Erarbeitung einer Handreichung auf der Grundlage von „Best Practice“-Beispielen bzw. „Good Practice“-Beispielen erteilt worden ist.<sup>6</sup>

Im Bericht der KBK (2010) – „Kulturvermittlung für Schulen. Auswertung der Umfrage zu Kulturvermittlungsangeboten an Schulen“ – wird folgende „Definition“ vorgeschlagen:

„Unter Kulturvermittlungsangebote für Schulen verstehen wir grundsätzlich Angebote auf allen Bildungstufen, die für die Kultur sensibilisieren und die kulturelle Wahrnehmungsfähigkeit stärken. Im Fokus stehen Angebote im Kontakt mit professionellem künstlerischem Schaffen (Künstler/innen oder kulturelle Institutionen). Diese Angebote können rezeptiv (z.B. Konzertbesuch) oder interaktiv (Workshop) angelegt sein. Die Lehrperson ist in der Regel für die Organisation zuständig und selber während der Zusammenarbeit mit den Kulturschaffenden

---

<sup>5</sup> Vgl. <https://www.admin.ch/opc/de/official-compilation/2011/6127.pdf> [29.07.2015].

<sup>6</sup> Vgl. [http://edudoc.ch/record/95580/files/JB2010\\_d.pdf](http://edudoc.ch/record/95580/files/JB2010_d.pdf) [29.07.2015]

oder kulturellen Institutionen anwesend. Nicht berücksichtigt wird das ausschliesslich eigene kreativ-musische Schaffen (z.B. die Schulfächer Musik, Instrumentalunterricht, bildnerisches Gestalten) im Rahmen des üblichen Unterrichts. Nicht berücksichtigt werden auch Freizeitangebote (Musikschule, Zauberalaterne, Filmbesuch, Wettbewerb für junge Bands etc.).“ (KBK, 2010, S. 5).

Der Begriff der Kulturvermittlung ist sicherlich als „unscharfer Sammelbegriff“ zu bezeichnen (nicht nur im deutschen Sprachraum), seine Definition ist daher gewiss auch von arbiträren Setzungen geprägt, und ganz unterschiedliche Praktiken und institutionelle Rahmenbedingungen können gemeint (bzw. ausgeschlossen) werden. Im allgemeinsten Sinne kann er auf soziale Tätigkeiten angewendet werden, bei denen Menschen (i) über Künste und andere Kulturbereiche (z.B. Wissenschaften) informiert werden, (ii) über sie in einen Austausch treten und (iii) auf sie mit unterschiedlichsten Ausdrucksformen reagieren (vgl. Mandel, 2005). Kulturvermittlung wäre dem Wortlaut nach die Vermittlung von Kultur, d.h. kulturelle Erziehung und Bildung, die Förderung und Verbreitung von Kulturgut. Sie wird, so gefasst, von unterschiedlichen AkteurInnen betrieben: Lehrenden an Schulen und Hochschulen, Kulturschaffenden und kulturvermittelnden Studiengängen, KulturpolitikerInnen und Medien, und ebenso Eltern (im Sinne von Kultur- und Wertvermittlung) (vgl. Mandel, 2005).

Im Rahmen der hier zusammengefassten Studie wird „Kulturvermittlung“ (an und für Schulen) im Sinne der oben angeführten Definition der KBK (KBK, 2010, S. 5) verstanden, wiewohl diese Engführung weder bildungstheoretisch noch auch kulturtheoretisch oder pädagogisch begründet ist, sondern vor allem institutionelle und politische Gründe hat. Diese Setzung ist in wissenschaftlicher oder auch schlicht theoretischer Sicht also nicht unproblematisch.

Es scheint uns daher wichtig zu sein, den Diskurs zur Kulturellen Bildung und zur Arts Education dennoch zu beleuchten und nicht stillschweigend zu suggerieren, dass die Phänomene, Möglichkeiten, Aufgaben und Verständnisse von Kulturvermittlung mit einer „definitorischen Setzung“ in irgendeiner Weise geklärt werden könnten. Vielmehr zeigt sich ja, dass die einschlägige Reflexionsgeschichte durch eine zunehmende Pluralisierung der Diskurse gekennzeichnet ist (und auch „Kulturelle Bildung“ als eine spezifische Begriffsprägung nicht ohne Weiteres übersetzbar ist): Mit „Kultur“ und „Bildung“ führt der Begriff der „Kulturellen Bildung“ nach Fuchs und Liebau (2012) „zwei der komplexesten Begriffe der deutschen Sprache zusammen“ (Fuchs & Liebau, 2012, S. 28):

Diese Komplexität bezieht sich zum einen auf die Weite der darunter zu erfassen den Gegebenheiten und Prozesse. Sie bezieht sich aber auch auf die Möglichkeit und Notwendigkeit unterschiedlicher wissenschaftlicher Zugänge: Die Pädagogik hat selbstverständlich kein Deutungsmonopol im wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs, auch wenn die Begriffe ‚Kultur‘ und ‚Bildung‘ zweifellos im Zentrum

dieser Disziplin liegen und somit zugleich konstituierende und legitimierende Bedeutung für dieses Fach haben. [Auch Psychologie, Soziologie, Geschichte, Ethnologie, Philosophie etc. beschäftigen sich aus ihren disziplinären Perspektiven mit diesen Begriffen und den dahinterliegenden Gegenständen.] Dazu kommt, dass beide Begriffe auch als alltägliche Deutungsmuster verwendet werden und in ihrer Geschichte als politische Kampfbegriffe verwendet wurden. Daher sind abschliessende, für alle konsensfähige begriffliche Definitionen nicht zu erwarten; Bildung und Kultur bleiben relativ offene Containerbegriffe, die je kontextbezogen präzisiert werden müssen. Entscheidend ist also der Versuch zur inhaltlich präzisen Klärung der je gemeinten Sachverhalte und Problematiken. (Fuchs & Liebau, 2012, S. 28)

Der deutschsprachige Diskurs zur „Kulturellen Bildung“ ist/war freilich nicht immer gleich ausgerichtet wie Diskurse in anderen Sprachräumen und/oder auch die internationalen Debatten. Er umfasst traditionell neben der musisch-ästhetischen Bildung den gesamten soziokulturellen Bereich, etwa die politische, soziale und historische Bildung, während sich der Begriff „Arts Education“ auf internationaler Ebene durchgesetzt hat und sich nahezu ausschliesslich auf *ästhetische* Ausdrucks- und Erscheinungsformen bezieht (vgl. Liebau, 2014, S. 21).

In der oben genannten KBK-Definition von Kulturvermittlung wird die Frage des (i) Kulturbegriffs, des (ii) Kunstbegriffs und (iii) ihrem Verhältnis wohl mit gutem Grund ausgelassen. Die theoretischen, begrifflichen und konzeptionellen Schwierigkeiten bzw. Unklarheiten würden damit evident. Auch die in der vorliegenden Studie genauer betrachteten Kulturvermittlungsprojekte in der Schweiz sind nicht allein den Künsten (bzw. der Kunstvermittlung) gewidmet, sondern beziehen auch die Wissenschaften (z.B. Archäologie) mit ein. Diese Offenheit ist in der gegebenen Situation festzustellen und zu dulden (oder gutzuheissen), aber führt freilich nicht dazu, die einschlägigen Bemühungen in der Schweiz im internationalen Diskurs der „Arts Education“ auf eindeutige Weise zu verorten. Auch dass „Kulturvermittlung“ (bzw. Kulturvermittlungsprojekte) ausschliesslich als die Tätigkeiten zwischen Kulturschaffenden und Schülerinnen und Schülern verstanden wird, ist eine Setzung, die in theoretischer, historischer, kulturvergleichender und internationaler Sicht immer neu diskutiert werden kann. Sicher scheint nebst all den Fragezeichen jedoch zu sein, dass die Massnahmen zur Vermittlung von Kunst und Kultur auf Bundesebene nicht zufällig dem Bereich der EDK überantwortet werden. Kulturförderung als *Vermittlung* von Kunst und Kultur und als Teil des Bildungs- und Erziehungsbereichs aufzufassen, ist natürlich nicht etwa nur im deutschsprachigen Bereich vor allem kulturgeschichtlich zu verstehen und zu begründen.

## 1.2 Die Rede von „Kultureller Bildung“

Auch das heutige Verständnis von Kultureller Bildung ist – insbesondere im deutschsprachigen Bereich – immer noch stark vom Begriff der sogenannten Kulturpädagogik (Zacharias, 2001) geprägt, der sich in den politischen und pädagogischen Emanzipations- und Modernisierungsdebatten der 1960er- und 70er-Jahre etabliert hat. Eine zentrale Rolle spielte dabei der gesellschaftskritisch motivierte Kunst- und Kulturdiskurs. Kulturpolitische Initiativen setzten sich für eine Demokratisierung der sogenannten „Hochkultur“ ein, die sich kritisch mit kultureller Partizipation auseinandersetzte. Neben Fragen des Zugangs und der Rezeption („Kultur für alle“) waren es bereichsspezifische Bewegungen, etwa in Literatur, Musik, Theater etc., in denen vor allem Fragen der kulturellen Produktion und Praxis Interesse fanden, wobei die Fähigkeit zur Kreativität des Individuums betont wurde (vgl. Liebau, 2014). Im Zentrum standen Schlagworte und damit einhergehende Praxisbemühungen wie individuelles und kollektives kulturelles Lernen, Kreativität und sinnliche Wahrnehmung, Subjektivität und expressive Aktivität in verschiedenen kulturellen Feldern und Medien. Die Differenz von Hochkultur und Trivial- bzw. Volkskultur wurde dabei bewusst zugunsten eines offenen, soziokulturell gefassten Kulturbegriffs aufgehoben. Der Fokus lag auf der Forderung nach subjektiven Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen, wobei subjektive Interessen und Ausgangslagen tendenziell stärker gewichtet worden sind als (quasi-)„objektive“ künstlerische oder kulturelle Qualität und Bedeutung (vgl. Liebau, 2014, S. 18). Vertreten ist die Kulturpädagogik bis heute in der non-formalen und informellen Bildung, d.h. zum Beispiel in der offenen und verbandlichen sozialpädagogischen Kinder- und Jugendarbeit, in der Erwachsenenbildung, in öffentlichen Kultureinrichtungen und/oder in freien Initiativen. Das insgesamt sehr heterogene Feld der Kulturpädagogik hat sich insbesondere aus der Praxis und in praxisorientierten Aus- und Fortbildungseinrichtungen entwickelt.

Kulturelle Bildung wird in erster Linie als individuelle Kultivierung verstanden, wobei die Förderung subjektiver Ausdrucks- und Rezeptionsmöglichkeiten allgemein als bedeutsame und notwendige Bereicherung für den Menschen und seine Lebenswelt verstanden wird. Das „pädagogische“ Moment der so verstandenen Kulturpädagogik besteht im Grunde in einem sozialpädagogischen Anliegen, dessen praktisches und theoretisches Selbstverständnis von einer eher allgemein- und schulpädagogischen Perspektive zu unterscheiden ist. Zur Eigenheit dieses Konzepts von Kulturpädagogik gehört der fehlende Bezug zu einem älteren, allgemeinpädagogisch (insbesondere bildungstheoretisch) begründeten Verständnis des Zusammenhangs von Kultur und Bildung, welches die subjektive Aneignung intersubjektiv geteilter Kulturbestände fokussiert.

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts (zu deren Hauptvertretern etwa Eduard Spranger, Herman Nohl, Wilhelm Flitner oder Theodor Litt gehören) ent-

wickelte ein allgemeinpädagogisches Verständnis von Bildung und Erziehung, das sich umfassend und grundlegend als „Kulturpädagogik“ verstanden wissen wollte (vgl. Koch, 1989, S. 909). Ausgehend von der Gesamtheit der pädagogischen Praxis situierte sie das Bildungs- und Erziehungsgeschehen innerhalb eines kulturgeschichtlichen Prozesses. Kulturtheoretisch ging man von einem sogenannten objektiven Kulturbegriff aus, insofern man darin die zentralen Werte und Normen gesellschaftlichen Zusammenlebens beinhaltet sah (welche als „rein subjektivistische“ weder eine kulturelle noch pädagogische Bedeutung aufweisen könnten). Ohne hier auf unterschiedliche Positionen detailliert eingehen zu können, lässt sich von der Kulturpädagogik als einem bildungstheoretisch begründeten, allgemeinpädagogischen Verständnis des fundamentalen und für moderne Gesellschaft konstitutiven Zusammenhangs von Kultur, Bildung und Erziehung sprechen. Als praxisorientierte Pädagogik interpretierte sie Kultur und Bildung als gesamtgesellschaftlich umfassende Phänomene und Praktiken; die formale, also schulisch organisierte Bildung (Schulpädagogik) stellte für sie zwar ein zentrales Feld dar, schloss aber die allgemeine (Menschen-)Bildung im Lebenslauf und Bereich der Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik und Berufspädagogik ein. Der „musischen Bildung“ kam dabei zwar eine wichtige Funktion zu, doch sie fungierte dennoch nur als ein Aspekt oder Teilkonzept in der Gesamtheit der diversen Bildungsdomänen.

Das Konzept der (damals) „neuen“ Kulturpädagogik zeigte sich im Vergleich zu vorgängigen allgemeinpädagogischen und insbesondere bildungstheoretischen Perspektiven als in gewisser Weise „historisch blind“. Die behauptete „Neuheit“ und der damit einhergehende Bruch in der Diskursgeschichte sind vor dem Hintergrund der empirischen bzw. sozialwissenschaftlichen und „realistischen“ Wende (der sogenannten „realistischen Wendung“) in der deutschen Pädagogik zu verstehen (Roth, 1962). Natürlich spielte dabei auch die geschichtlich bedingte und als dringlich erachtete Abkehr von den Autoritäten der pädagogischen Theorie der Vorkriegszeit eine bedeutsame Rolle. Mit dem Versuch, Pädagogik als Sozialwissenschaft zu rekonstruieren bzw. reformulieren, distanzierte sich die neu erstarkte, kulturkritisch ambitionierte Sozialpädagogik vehement vom Selbstverständnis allgemeinpädagogisch begründeter und schulpädagogisch ausgerichteter Konzepte der Kulturellen Bildung. Dabei wurde (und wird bis heute) übersehen, dass der neue „Begriff“ von Kulturpädagogik „gegenüber dem im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts entwickelten, auf die Gesamtheit der pädagogischen Praxis bezogenen Konzept geisteswissenschaftlicher Pädagogik, eine fundamentale Reduktion darstellte“ (Liebau, 2014, S. 19).

Diese weniger begrifflich als vielmehr rhetorisch bedeutsame Konfrontation zwischen Sozialpädagogik und Schulpädagogik führte zu der im Grunde eigenartigen und bis heute kaum überwundenen Konsequenz, Kulturpädagogik vor allem *auserschulisch* zu verorten. Der Institution der Schule wurde somit „kulturpädagogische Qualität und Kompetenz“ weitgehend abgesprochen. Dieses Bild hat bis in die Gegenwart eine erstaunliche Resistenz behalten. So steckt in vielen der neuen Kooperationsansätze zwischen Kultur und Schule immer noch die

implizite Annahme, dass der Schule Kultur von aussen beigebracht werden müsse (vgl. Liebau, 2014, S. 20). Die begriffliche und politisch-praktisch bedeutsame Dichotomie von Schule und Kultur (als ob Schule kein Teil der Kultur wäre) ist sicherlich nicht förderlich für den Diskurs und die Praxis der Kulturvermittlung für und an Schulen. Daher wird auch in der Rede von der „Kulturellen Bildung“ der befragenswerte Eindruck jeweils verstärkt (oder politisch bedient), wonach Schule und Kultur zwei *getrennte* Bereiche darstellten und darin der wesentliche Grund für die Bemühungen, Kultur an Schulen zu „vermitteln“, liege.

Es ist aus geschichtlichen, diskursanalytischen und vor allem auch inhaltlichen Gründen daher an dieser Stelle wichtig, wenigstens ein paar Elemente einer Korrektur der Selbstverständigung darüber vorzulegen, was mit Kultureller Bildung gemeint sein kann.

### **1.3 Schule ist Kulturvermittlung – zum Pleonasmus „Kulturpädagogik“**

Die Schule ist nicht nur *ein* grundlegender Ort der Kulturvermittlung, sondern sie stellt die zentrale und *wichtigste* Institution der Kulturvermittlung in modernen Gesellschaften überhaupt dar. Diese freilich nicht gerade neue Einsicht souverän zu übergehen, mag in manchen bildungs- und kulturpolitischen Debatten zur Erreichung partikulärer Ziele von Interessenvertretern (seien sie der Domäne der Schule oder jener der Kultur zugeordnet) funktional sein. Doch überzeugend ist die damit (implizit oder explizit) einhergehende, oben schon kritisch angedeutete Dichotomie von Schule und Kultur, welcher sich die „Kulturpädagogik“ bedient, weder in theoretischer noch empirischer Hinsicht. Vielmehr stellt sie ein Verständnis oder auch Selbstmissverständnis dar, für welches schon Klaus Mollenhauer deutliche Worte gefunden hat. Der Ausdruck Kulturpädagogik sei, so Mollenhauer (1996), obsolet:

*Erstens:* Gattungsgeschichtlich lässt sich keine Bemühung um das Heranwachsen der je nächsten Generation denken, die nicht wesentlich eine Einübung in die kulturellen (symbolischen) Repräsentationen der jeweiligen gesellschaftlichen Formation wäre; insofern handelt es sich also um einen Pleonasmus, denn: was könnte eine erzieherische Bemühung anderes bezwecken als die Teilhabe an der je gegebenen Kultur? – *Zweitens:* Aktuell würde, wenn die referierten Thesen zur ‚Kultargesellschaft‘ zutreffen sollten, Kulturpädagogik nur bekräftigen, was ohnehin schon geschieht, freilich verdoppelt in einer Art pädagogisch gemeinter Unterhaltungsindustrie, in Schulen, Ferienlagern, Museen, Volkshochschulen, Spielplätzen; unschädlich zwar, aber keiner besonderen Professionalisierung, zumal keiner dafür zu erfindenden ‚Theorie‘ bedürftig. (S. 907)

„Keiner besonderen Theorie bedürftig“ bedeutet nicht mehr und nicht weniger, als dass schon lange vor dem Aufkommen der Sozialpädagogik, namentlich in der Allgemeinen Pädagogik, bereits theoretisch fundierte Konzepte von Pädagogik (und Schule) *a/s* kulturelle Bildung vorgelegt worden sind. Mollenhauers Hinweise auf Theorie und Professionalisierung sind nicht zufällig, sondern verweisen auf Eigenarten der neueren Kulturpädagogik. Dieselbe steht nicht



in Kontinuität allgemeinpädagogischer Tradition, sondern hat sich aus der bildungspolitischen Praxis und in praxisorientierten Aus- und Fortbildungseinrichtungen entwickelt. Nicht wenige Hochschulen bieten heute „kulturpädagogisch orientierte“ Ausbildungsgänge an. Dennoch sind weder die Akademisierung noch die entsprechende Forschung im Bereich der kulturellen und künstlerischen Bildung sehr weit entwickelt. Für die Entwicklung von Theorie, Forschung und Praxis im Feld der Kulturpädagogik lässt sich zudem vor allem feststellen, dass weniger die wissenschaftlichen, sondern eher programmatisch-pragmatische und politische Diskurse praktiziert werden und wirksam geworden sind. Daher sind die hohen Erwartungen an Kulturpädagogik und die Wirkungsbehauptungen von manchen ihrer Vertreterinnen und Vertreter aus allgemein-erziehungswissenschaftlicher Sicht sicherlich mit einiger Vorsicht und Skepsis zu betrachten.

#### **1.4 Von der „Kulturpädagogik“ zur „Kulturellen Bildung“**

Nachdem das Praxisfeld der Kulturpädagogik in den 1970er- und 80er-Jahren im Zuge des damaligen „Kulturbooms“ stark expandieren und sich zunehmend institutionell etablieren konnte, wurde der Diskurs um kulturelle Bildung in den 1990er- und 2000er-Jahren etwas ruhiger, zudem nahm die Förderung dieses Bereichs durch die öffentliche Hand ab. Die erste UNESCO-Weltkonferenz für künstlerische Bildung, welche 2006 in Lissabon stattfand, stellt einen deutlichen Wendepunkt dar. Die Diskussion über die Bedeutung und Notwendigkeit kultureller Bildung wurde nun und wird freilich immer noch mit neuer Intensität geführt. Das Zustandekommen und der inhaltliche Fokus der Konferenz waren kein Zufall. In den heftig geführten Diskussionen um die Leistungsfähigkeit der Schulen und mit den unmittelbar sich abzeichnenden Reformen hinsichtlich Leistungs- und Standardorientierung lancierte sich unter dem Stichwort „Kulturelle Bildung“ geradezu eine Gegenbewegung, die sicherlich in weiten Teilen als eine Kritik an einer zunehmend rationalistischen bzw. ökonomischen Vereinseitigung von Bildungsvorstellungen und Bewertungen der Bildungspraxis zu verstehen ist. Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, dass die Begriffsschöpfung „Kulturelle Bildung“ (die ab ca. 2000 den Begriff der „Kulturpädagogik“ abzulösen vermochte) im Grunde politisch motiviert ist. Solche Motivlagen müssen nicht notwendigerweise kritisch betrachtet werden, etwa hinsichtlich ihrer Wirksamkeit; sie sollten aber auch nicht inhaltlich oder wissenschaftlich verklärt werden. Natürlich weist auch die Kulturelle Bildung eine politische Dimension auf. Das ästhetisch-kulturelle Lernen in der Schule hat, zumindest Liebau (1992) zufolge, kultur- und bildungspolitisch sogar eine doppelte Funktion:

Durch ästhetische Arbeit soll im Sinne einer ganzheitlichen Erziehung den Gefahren einer lediglich kognitivistisch-zweckrationalen Schule begegnet werden. [...] Ästhetik gewissermassen als ‚Gegengift‘ gegen Schäden der Moderne. Andererseits aber geht es zugleich darum, auch die Leistungsfähigkeit und die Kreativität

insgesamt zu steigern, was unter modernen Bedingungen die neuen Technologien, die elektronischen Medien und, so darf man hinzufügen, den gesamten ökonomischen Bereich natürlich einschliesst: Ästhetik also als Mittel zur weiteren Steigerung der Moderne. (S. 138f.)

Die „Expansion“ der kulturellen Bildung erscheint dieser Perspektive entsprechend als Fortsetzung der allgemeinen Bildungsexpansion. Kulturpolitik agiert entsprechend zunehmend als Bildungspolitik bzw. als „Pädagogisierung“. Allerdings wirken verschiedene Kräfte und Motive auf teilweise widersprüchliche Weise gegeneinander bzw. zugleich mitunter wieder zusammen. Im Miteinander von Kompensations- und Effektivierungsfunktionen stellen sich dilemmatisch erscheinende Fragen der Praxis der Kulturellen Bildung: „Es geht gleichzeitig um Qualifikation und Integration, um Förderung und Selektion, um Kreativität und Anpassung, um Ordnung und Chaos, um Werte und Wertrelativismus usw. – die Kulturelle Arbeit ist ein ebenso widersprüchliches Unterfangen wie die Schule im Ganzen“ (Liebau, 1992, S. 139f.).

Ein deutliches Zeichen für die Expansion der Kulturellen Bildung und das gesteigerte gesellschaftliche Augenmerk auf Thematik und Bedeutungszuschreibung ist in den Bemühungen zu erkennen, die Praxis der Kulturellen Bildung zu erforschen (vgl. Kapitel 3). Diese Bemühungen sind ohne den Hintergrund der momentan forcierten Entwicklungen in den Bereichen der Qualitätsdiskurse und Evaluationsbestrebungen allerdings kaum richtig einzuordnen.

## 2. Ausgewählte Ergebnisse der Studie

Das umfangreiche Datenmaterial der Studie, die Transkriptionen der Interviews, die eine Gesamtdauer von gut 25 Stunden aufweisen, wurde inhaltsanalytisch bearbeitet und die Ergebnisse wurden mit den Diskussionen aus den drei Workshops abgeglichen. Das Vorgehen ist methodisch als induktiv und explorativ zu qualifizieren. Natürlich wird jede Inhaltsanalyse immer auch von Kategorien und Vorwissen geprägt, welche nicht unmittelbar im Datenmaterial vorzufinden sind. Eine Interpretation von gegebenen Daten (hier: Interviewäusserungen) ist ohne solchen Rekurs nicht möglich. Dennoch glauben wir, dass unsere Darstellung der Ergebnisse insgesamt datenaffin und von einer vorsichtigen hermeneutischen Haltung geprägt ist.

Die folgende Tabelle gibt Auskunft über die durchgeführten Interviews, Projekte und befragten Personen<sup>7</sup>:

Datum	Projekt	Ort	Kulturschaffende/ VermittlerInnen	Lehrperson
06.02.2015	fremd?!	Basel (BS)	Anina Jendreyko	
25.02.2015	Kunstvermittlung Kartause Ittingen	Warth (TG)	Brigitte Näpflin Dahinden	Bruno Fink
	Zusatzlektionen	Döttingen (AG)	Grit Röser	Celine Christen, Sabina Schubnell
04.03.2015	Artists in Residence an Schulen	Aarau (AG)	Agatha Zobrist & Theres Waeckerlin	
	bee-flat Schulkonzerte	Bern (BE)	Yvonne Meyer	Sabine Wohlleber
06.03.2015	La Maison d'antan une fable de R.L. Stevenson	Genf (GE)	Oscar Gómez Mata, Barbara Giongo, Jean-Luc Farquet, Esperanza López, Valerio Scamuffa	Ms. Stettler
11.03.2015	Ostschweizer Störgesang	Sevelen (SG)	Gabriela Krapf	Jürg Lori (per E-Mail)

<sup>7</sup> Vgl. zu vertieften Informationen zu den Projekten den Anhang sowie - ausführlicher - Park, Schmidt und Reichenbach (2015).

13.03.2015	fremd?!	Basel (BS)	Susanne Abelein	Tove Specker
	Artists in Residence an Schulen	Aarau (AG)	Werner Bertschi	
25.03.2015	Sensibilisation à l'opéra	7 villages de Montana (VS)	Robert Clerc	Catherine Mittaz
	L'ArchéoLab	Pully (VD)	Fanny Dao	Per E-Mail
02.04.2015	L'ideatorio	Ascona (TI)	Giovanni Pellegrini	Sandro Lanzetti
	Il festival delle lingue	Bellinzona (TI)		Edoardo Bayle- ander, Maria Loglio
09.04.2015	Schulhaus Gut- hirt - Farbe am Bau	Zug (ZG)	Franziska Zumbach/ Sandra Winiger	Heidi Müller Thekla Cerletti
	ZÄMEZUG - Videos aus Zug West	Zug (ZG)	Remo Hegglin/ Sandra Winiger	Anselm Künin

Wir haben aus fünf Regionen (Romandie / Tessin / Nordwestschweiz / Innerschweiz / Ostschweiz) mindestens zwei (höchstens drei) Projekte ausgewählt. Die Projekte sollten unterschiedliche Kunst- bzw. Kulturbereiche umfassen und unterschiedliche Typen (Intensität/Dauer/Organisation) „repräsentieren“. Die Auswahl erfolgte aus einem Pool an Vorschlägen, die uns grösstenteils vonseiten der KVS und der KBK gemacht worden waren. Die Auswahl kann keinen Anspruch auf Repräsentativität in einem sozialwissenschaftlichen Sinne erheben und sollte auch nicht dem „Best Practice“-Ansatz folgen (sondern dem „Good Practice“-Ansatz). Zu beachten war, dass es sich um mehr oder weniger bekannte und insgesamt erfolgreiche Projekte handelte. Die Auswahlkriterien (1) EDK-Regionen und (2) unterschiedliche *Sparten* der Kulturvermittlung führten dazu, dass sich das Feld der infrage kommenden Projekte deutlich verkleinerte. Die Auswahl erfolgte nicht nach vermuteter („höherer“) Qualität, und der kooperative Entscheidungsprozess war problemlos.

Wie aus der oben eingefügten Tabelle vermutet werden kann, war die Organisation und Durchführung der Interviews in den fünf Regionen mit logistischem und zeitlichem Aufwand verbunden. Wir haben jeweils zu zweit oder zu dritt (Franziska Schmidt, Anna Park, Roland Reichenbach) mit den Projektverantwortlichen während insgesamt über 25 Stunden Interviews geführt (in deutscher oder französischer Sprache). Die Transkription dieser Interviews umfasst rund 150 Seiten. Die Interviews wurden offen durchgeführt, wobei wir darauf

geachtet haben, dass die Kriterien (vgl. Park, Schmidt & Reichenbach 2015), die wir zu Beginn des Projekts in Kooperation KVS-IfE thesenhaft formuliert und ausführlich diskutiert hatten, thematisiert worden sind. Die offene Vorgehensweise erwies sich als bedeutsam und ertragreich, da die Aspekte, die in der Kulturvermittlung konkret von Gewicht sind, erst im feinen Gewebe der Erfahrungsberichte zum Vorschein gebracht werden können. Dies kommt bei den Ergebnissen u.E. deutlich zum Ausdruck.

In den Interviews mit den Kulturschaffenden und Lehrpersonen sind viele bedeutsame Aspekte bzw. Variablen, die das Gelingen von Kulturvermittlungsprojekten an und für Schulen unterstützen, zum Vorschein gekommen.

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, die dadurch gewonnenen Einsichten zu gruppieren. Wir möchten sieben Aspekte hervorheben: (1) das *Zeitvolumen* des Projekts, (2) die *Intensität* der Beteiligung und Aktivitäten, (3) die *Orte* und räumlichen Bedingungen des KV-Projekts, (4) die Rollen der beteiligten und verantwortlichen *Personen*, insbesondere Arbeitsteilung und Kommunikation, (5) die Rolle der *Institutionen*, (6) die *Sichtbarkeit* des Produkts des KV-Projekts und (7) allgemein die Sichtbarkeit der Kulturvermittlungsangebote.

## 2.1 Projekttypen

Nicht alle Kulturvermittlungsangebote bzw. -projekte haben *Projektcharakter* im engeren (und didaktisch dezidierten) Sinn. Aus den durchgeführten Interviews können grob drei Haupttypen von Kulturvermittlungsangeboten unterschieden werden, welche je spezifische Funktionen, Möglichkeiten und Grenzen aufweisen und sich im zeitlichen, personellen, ideellen und administrativen Aufwand und den damit verbundenen Vorstellungen kultureller Bildungsziele erheblich unterscheiden.

Diese Haupttypen sind u.E.:

1. *Intensive, längerfristige, prozessoffene Kulturvermittlungsprojekte (produktiv-reflexiv)* (Typ A)
2. *Didaktisch (eher) geschlossene/standardisierte Kulturvermittlungsangebote von (meist) kurzer Dauer (mit Erlebnischarakter)* (Typ B)
3. *Geleiteter Besuch von kulturellen Institutionen und Darbietungen (meist rein rezeptiv)* (Typ C).

→ Es ist zunehmend deutlich geworden, dass die Qualitätskriterien und damit verbundene Empfehlungen (und allfällige Unterstützungen) weitgehend abhängig sind vom Typ des Kulturvermittlungsangebots!

(ad 1) Kulturvermittlungspraktiken mit Projektcharakter (Typ A) verlangen vielfältiges Engagement von allen Beteiligten; die Projekte erfordern insbesondere sowohl *produktive, rezeptive* als auch *reflexive Tätigkeiten*, vergleichsweise viel soziale Interaktion (*Koordinations- und Aushandlungsprozesse*) und sind von einer gewissen Offenheit des Ergebnisses geprägt. Solche Projekte – wie bspw. „fremd?!“ (BS), „Artists in Residence“ (AG), „Zämezug – Videos aus Zug West“ (ZG) – sind als Kultur- und Bildungsprojekte zu bezeichnen, die ein *transformierendes Potenzial* besitzen, d.h. die Selbst- und Weltwahrnehmung (der Schülerinnen und Schüler, aber auch der Kulturschaffenden und Lehrpersonen) kann in der einen oder anderen Hinsicht nicht nur verfeinert und vertieft, sondern auch verändert werden. Sie sind die exklusivsten und zeitintensivsten Kulturvermittlungsangebote.

„... wir sind nie [...] mit einem Stück an die Jugendlichen herantreten, sondern haben immer versucht, das rauszuholen, was sie ausmacht, bei jedem einzelnen, und dies als Reichtum zu begreifen“.

„Die Regieteams haben sich regelmässig getroffen und sich ausgetauscht während der Projekte, um sich an diesen Grenzen, an die man während dieser Arbeit stösst, gegenseitig zu helfen“.

(Kulturschaffende und Initiantin von „fremd?!“)

(ad 2) Didaktisch mehr oder weniger standardisierte Kulturvermittlungsangebote (Typ B) haben eher einen *animierenden* und *stimulierenden* Charakter und eröffnen einen (Erst-)Kontakt mit einer Kultur- bzw. Kunstform, indem sie die Schülerinnen und Schüler – (meist stark) angeleitet bzw. gelenkt – in bestimmte Aktivitäten einbinden, die zeitlich klar umrissen sind. Die inhaltliche Offenheit ist wesentlich geringer als bei Typ A, die Bedeutung der Moderationsfunktion der beteiligten Kulturschaffenden und auch Lehrpersonen ist gross. Im Vergleich zu Projekten des Typs A gleichen Angebote des Typs B, auch wenn sie nicht an der Schule selbst stattfinden, in vielerlei Hinsicht jener der geplanten Unterrichtssituation (Beispiele: „Sensibilisation à l’Opéra“ (VS), „L’ArchéoLab“ (VD), „La Maison d’Antan“ (GE)).

„Wir wollen den Kindern zeigen, wie man die Geschichte der Menschheit mit archäologischen Methoden besser verstehen kann“

(Verantwortliche des „ArchéoLab“)

„Wer die Sterne betrachtet, das Universum, stellt nicht nur wissenschaftliche Fragen, sondern die Sinnfrage: Woher kommen wir [...]. Unser Ziel ist es, den Kindern die Naturwissenschaft als Teil der Kultur und Gesellschaft zu vermitteln“

(Verantwortlicher des „L’ideatorio“)

(ad 3) Der Besuch von kulturellen Institutionen bzw. Darbietungen (Typ C) zielt vor allem auf die Berührung mit einer Kultur- und/oder Kunstform, wie sie sonst im Leben der Schülerinnen und Schüler eher unwahrscheinlich ist.

Sie ist häufig einmalig und eher rezeptiv (Beispiel „bee-flat“ (BE)) oder hat zusätzlich animierende Anteile („Mitmachen“, Beispiel „Il festival delle lingue“ (TI)).

„... seit zwei Jahren bieten wir auch Vorbereitungskurse mit einer Moderatorin an, die dann auch das Konzert begleitet. Sie übernimmt die Einleitung und alle Übersetzungsaufgaben, wenn nötig. Wenn es Interaktionen gibt, kann sie Hilfestellungen geben, und es gibt immer eine Fragerunde. Es gibt immer die Möglichkeit, dass die SchülerInnen den Bands Fragen stellen können und da übernimmt sie die Leitung“  
(Verantwortliche von „bee-flat“)

Natürlich gibt es Kulturvermittlungsangebote, die als Mischformen, insbesondere von Typ B und Typ C, zu bezeichnen sind, da Anteile aus beiden Angebotstypen zu finden sind (Beispiele „Störgesang“ (TG), „L’ideatorio“ (TI)), aber auch Mischformen von Typ A und Typ B (etwa Projekt „Guthirt“ (ZG)) sind möglich.

Es ist wichtig festzuhalten, dass alle Typen von Kulturvermittlung an und für Schulen ihre Bedeutung und Funktion haben; insbesondere wäre es sicherlich falsch, Projekte des Typs B oder C als bloss „kleine“ und daher „weniger relevante“ oder gar vernachlässigbare Angebote zu bezeichnen. Gerade die Funktion des *Zugangs* zu Kulturpraktiken und Kunstformen ist elementar und von grösster gesellschaftlicher Bedeutung. Hierzu bieten die Angebote des Typs B und C beste Voraussetzungen: Es können viele, teilweise sogar sehr viele Schülerinnen und Schüler (bzw. Schulen) erreicht werden und der zeitliche und finanzielle Aufwand (z.B. für die Kantone) ist überschaubar bzw. hält sich in klar definierten Grenzen. Berührungspunkte können abgebaut werden, und die Motivation für grössere Projekte (Typ A) kann gestärkt werden.

In der folgenden Tabelle sind die o.g. Projekte mit den Typen der Kulturvermittlungsprojekte (A, B, C) bezeichnet.

Typ	Projekt	Ort
A	Artists in Residence an Schulen	Aarau (AG)
A	fremd?!	Basel (BS)
A	ZÄMEZUG - Videos aus Zug West	Zug (ZG)
B	Zusatzlektionen	Döttingen (AG)
B	La Maison d’antan une fable de R.L. Stevenson	Genf (GE)
B	Ostschweizer Störgesang	Sevelen (SG)
B	L’ArchéoLab	Pully (VD)
B	Sensibilisation à l’opéra	7 villages de Montana (VS)
B	Schulhaus Guthirt - Farbe am Bau	Zug (ZG)
C	bee-flat Schulkonzerte	Bern (BE)

C	Kunstvermittlung Kartause Ittingen	Warth (TG)
C	L'ideatorio	Ascona (TI)
C	Il festival delle lingue	Bellinzona (TI)

*Zusätzliche Bemerkungen:*

Neben dieser Unterscheidung von Projekttypen, die wir gefunden und hier kurz beschrieben haben, ergeben sich freilich auch andere und bekannte Möglichkeiten, Kulturvermittlungsprojekte zu unterscheiden. Beispielsweise können entsprechende Projekte auch hinsichtlich formalen, strukturellen bzw. institutionellen Merkmalen unterschieden werden. Ebenso mögen Projekte aufgrund von administrativen und ökonomischen Rahmenbedingungen gruppiert werden. Die Varianten sind zahlreich, einige seien erwähnt:

- Besuch einer kulturellen Produktion ausserhalb der Schule
- Einladung einer (auserschulischen) kulturellen Produktion in der Schule
- Workshop mit Kulturschaffenden innerhalb der Schule
- Workshop mit Kulturschaffenden ausserhalb der Schule
- kulturelle Produktion, erarbeitet mit Kulturschaffenden in der Schule und öffentlich präsentiert
- einmalige Besuche oder Begegnungen mit Kulturschaffenden (ausserhalb oder in der Schule)

Natürlich können Projekte auch hinsichtlich der kulturellen Sparten (wie Literatur, bildende Kunst, Architektur, Musik, Tanz, Theater, Film etc.) unterschieden werden.

Die Beschreibung und Unterscheidung, die wir vorgenommen haben, richtete sich vor allem nach Kriterien des zeitlichen, personellen und vor allem ideellen Aufwands, die als pädagogisch relevante Grössen die unterschiedlichen Vorstellungen kultureller Bildungsziele illustrieren.

## **2.2 Kriterien (Bedingungen des Gelingens von Kulturvermittlungsprojekten)**

Es seien nun die zentralen inhaltlichen Einsichten aus den Interviews zusammengefasst. Vielleicht entsteht der Eindruck, dass diese Bemerkungen eine gewisse „Trivialität“ besitzen. Die Gespräche mit den Lehrpersonen und Kulturschaffenden zeigen aber, dass diese scheinbar kleinen Dinge von grosser Bedeutung sein können! Es sei festgehalten, dass sich diese Einsichten und damit verbundene mögliche Empfehlungen vor allem aus den Kulturvermittlungsprojekten des Typs A ergeben haben.

- (1) **Autonomie und professionelles Selbstverständnis der Kulturschaffenden:** *Gelingende Zusammenarbeit* zwischen Lehrpersonen und Kulturschaffenden erfordert



den Respekt und die Gewährung *unterschiedlicher Zuständigkeiten* und *Zuständigkeitsräume* und *-zeiten*. Die Lehrperson hat sich – ausser wenn explizit erwünscht – meist nicht in die *inhaltliche* Projektarbeit des/der Künstlers/Künstlerin bzw. Kulturschaffenden einzumischen, diese Arbeit aber doch aktiv zu unterstützen. Dies ist leichter gesagt als getan, insbesondere wenn die Schule oder gar das Klassenzimmer der Ort der Projektarbeit ist.

XY<sup>8</sup>: „Wenn Sie spüren, dass diese Arbeit ernst genommen wird, dann bekommt sie einen ganz anderen Stellenwert. Das ist so und das ist etwas sehr Wichtiges und an dem können wir arbeiten. Das in die Schule integriert sein hat eigentlich nicht funktioniert, aber aus verschiedenen Gründen. Ich glaube, mit W. B. hat das so gut funktioniert, weil für ihn das Projekt diesen Stellenwert gehabt hat. Er hat uns auch in unserem Beruf ernst genommen. Das spüren die Jugendlichen natürlich ganz gerade.“<sup>9</sup>

- (2) **Keine Überregulierung:** Es ist *nicht* zielführend, die mit dem Projekt verbundenen Fragen von Anfang an möglichst genau klären zu wollen und endgültige Regeln festzulegen. Vielmehr zeigt sich in der Praxis der Kulturvermittlung an und für Schulen, dass ein *Vorschussvertrauen* von allen Beteiligten von grösster Bedeutung ist! Die peniblen Vorausklärungsversuche von Regeln und Zuständigkeiten untergraben dieses Vertrauen. Der Abstimmungs- und Klärungsbedarf, der sich in der Projektarbeit allerdings immer ergibt, ist in gewisser Weise immer Teil des Projekts und der damit verbundenen Prozesse, nicht deren zeitlich vorgängige Voraussetzung. Daher sind die sogenannten *sozialen und kommunikativen Kompetenzen* der Beteiligten besonders wichtig.
  
- (3) **Die andere Perspektive:** Kulturschaffende bzw. Künstlerinnen und Künstler stellen eine andere Welt, ein anderes Engagement, eine gewisse Freiheit, aber auch persönliche Verbindlichkeit und Ernsthaftigkeit dar. Mit solchen Personen in Berührung zu kommen, kann für die Schüler und Schülerinnen bedeutsam sein. Die Kulturschaffenden vertreten die *Kunst der nicht-pädagogischen Erwachsenenwelt*; das gibt der kreativen Tätigkeit insgesamt ein grosses kulturelles Gewicht, welches die Kinder und Jugendlichen damit erfahren können. Die *anderen Perspektiven*, welche die Kulturschaffenden mit ihrer Person und Tätigkeit einbringen, werden von den Schülerinnen und Schülern in der Regel sehr geschätzt.

---

<sup>8</sup> Alle Initialen bzw. Namenskürzel der Befragten wurden anonymisiert.

<sup>9</sup> Illustrierend seien hier und im Folgenden Passagen aus den Interviews mit Verantwortlichen des Projekts „Artists in Residence“ (Kanton Aargau) wiedergegeben (zahlreiche weitere Belegpassagen sind Park, Schmidt & Reichenbach [2015] zu entnehmen).

XY: „Dass man mit allem und jedem aus dem Alltag Kunst machen kann und dass es die Idee ist, die Idee, die zählt, das finde ich ein totaler Erfolg“  
„Ich glaube, es geht mehr um die Neugier, offen dazu zu stehen, dass Fragen vorhanden sind. Aber das heisst dann auch unter Umständen, dass es keine Antworten gibt, oder dass der Rahmen fehlt. Das muss man aushalten können, das können viele Leute nicht“

- (4) **„Starke“ Lehrerinnen und Lehrer:** Kulturschaffende bzw. Künstlerinnen und Künstler vertreten (meist) eine „andere Welt“ als jene der Eltern und Lehrpersonen. Das macht die Arbeit der Lehrpersonen und ihre Akzeptanz bei den Schülerinnen und Schülern nicht unbedingt leichter. Lehrpersonen können diese Repräsentation auch als *Bedrohung der eigenen Rolle* erfahren. Daher sind die Einstellungen und Haltungen der Lehrpersonen entscheidend, auch wenn sie dann selbst im Projekt nicht als so aktiv erscheinen. Die Kulturschaffenden benötigen aber genau diese Unterstützung von sich in ihrer Rolle sicher fühlenden, starken Lehrpersonen für ein produktives Schaffen mit den Kindern und SchülerInnen – sie hängen gewissermassen von den Lehrpersonen ab. Lehrpersonen sind entscheidend, um die kulturelle Bedeutung und den Ernsthaftigkeitscharakter des Projekts zu stützen.

XZ: „Also es funktioniert nicht, wenn die Klassenlehrperson nicht dabei ist und es nicht mitträgt“  
XZ: „Er ist schon speziell, weil er wirklich wahnsinnig mit den Klassen arbeitet. Er macht offenbar viele Projekte und trägt diese sehr mit. Gegen Schluss fand er, nein, das muss jetzt gut herauskommen, und er gab Stunden und Stunden und sagte, nein, er finde, diese Gruppe müsse jetzt noch einmal kommen, usw. Es war ihm wirklich auch ein Anliegen. Man merkt auch, dass er in den anderen Stunden nochmals darüber spricht, oder sie vorbereitet und er ist dabei. Das ändert auch unsere Position. Er ist der Lehrer und wir sind dann nicht die Lehrerinnen. Dann sind auch Themen wie Disziplin nicht unser Problem. Wer mitmachen will, kann das, und wer nicht will, nicht. Das kann man natürlich nicht ganz so ausführen. Wenn er nun dabei ist, ist das natürlich schon einfach ganz anders.“  
XZ: „... Es war natürlich auch für ihn ein Gewinn, weil er seine Klasse anders arbeiten sieht. Einmal weg von diesem Leistungsdruck, von diesem etwas erreichen zu müssen. Das hat ihn interessiert ... Und er war wirklich sehr im Hintergrund... Er hat manchmal organisatorisch eingegriffen, aber sehr selten. Er war sehr wach.“  
XZ: „Aber ich muss auch sagen, dass das einfach nicht alle Lehrer können. Es hat auch damit zu tun, was man unter Lehren versteht. W. B. macht ja sehr viel. Also nochmals, nach Rückmeldung der Eltern, die wir kennen, die haben gesagt, ihr Bub habe das Gefühl, er gehe nicht in die Schule, sie würden einfach ein Projekt machen und er merke gar nicht, was er alles dabei lerne. Also nicht merken... das hat ja wieder damit zu tun, wie man Sachen vermittelt. W. B. ist vielleicht schon von seiner Einstellung her so, dass er solche Sachen extrem gut tragen kann. Dann gibt es auch andere, die es vielleicht auch einfach wie nicht verstehen oder nicht verstehen können. Dann weiss ich auch nicht, wie weit so jemand das tragen kann.“

- (5) **Die „pädagogische Eignung“ der Kulturschaffenden:** Häufig ohne es zu wissen oder so zu benennen, nehmen Kulturschaffende bzw. Künstlerinnen und Künstler in den Projekten *pädagogische Rollen* und *Funktionen* ein. Sie diagnostizieren, unterstützen, moderieren, befragen, ermuntern, fordern, klären, zeigen vor, zeigen ihr Interesse

sowohl an der kulturellen Welt als auch der Welt der Kinder und Jugendlichen und machen Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler sichtbar! Das sind zentrale pädagogische Praxen. Das Interesse der Kulturschaffenden am Lernen der Kinder und Jugendlichen und ein unkomplizierter Umgang sind eine Grundvoraussetzung, die *nicht* alle Künstler und Künstlerinnen mitbringen.

XZ: „Wir müssen keine Noten verteilen, es gibt kein Lehrplan, wir können Sachen offenlassen, wir sind nicht verantwortlich. Wir haben klar gesagt, wir gehen als Künstlerinnen dorthin und nicht als Dozierende. Aber es ist dennoch so. Du musst überlegen, was machen wir als Einstieg, was war zuletzt. Und dann musst du schauen, dass du dann 20 Pinsel, oder was es benötigt, hast. Und dann musste ich wieder einkaufen gehen. Es ist nicht wie hier, wo wir dann einfach Pinsel hervornehmen und ausprobieren können. Es ist also auch viel Organisatorisches.“

XZ: „Nein. Es ist schliesslich halt doch ein Unterrichtsjob.“

XY: „Wir sind ja ausgebildete Lehrerinnen. Wir arbeiten auch mit Erwachsenen, die in der Lehre sind, zusammen. Von daher war es für uns eine Herausforderung, weil wir hier explizit da waren als Künstlerinnen und nicht als Lehrpersonen. Können wir das überhaupt trennen? Und das war rückblickend eigentlich nicht wirklich möglich. Jedenfalls für mich.“

XZ: „Es ist schon anders, ich habe mich schon anders verhalten, als wenn es mein Lehrauftrag wäre... Ich bin nicht in einem Lehrplan eingeschlossen, wo gewisse Sachen erfüllt und benotet werden müssen. Wir haben so eine Art Experiment gemacht und offengelassen, was am Schluss passieren würde. Das ist ein grosser Unterschied.“ (ebd.)

XY: „Es gab einen anderen Zugang. Auch dass wir den Schülern das „Du“ angeboten haben, hat viel ausgemacht.“

- (6) **Sichtbarkeit/Öffentlichkeit des „Produkts“**: Es ist immer wieder hervorgehoben worden, wie wichtig die Sichtbarkeit, d.h. öffentliche oder halböffentliche Präsentation bzw. Einbindung von Kulturvermittlungsprojekten, für alle Beteiligten ist. Es geht nicht nur um soziale Anerkennung des Geleisteten, sondern auch um das zivilgesellschaftliche Engagement und die öffentliche Einbindung der Kinder und Jugendlichen, die damit realisiert werden (Stichwort „kulturelle Teilhabe“). Es macht den Kindern und Jugendlichen insbesondere Eindruck, wenn *erwachsene Fachkräfte* (z.B. des Theaters oder des Museums oder aus der Wissenschaft) dabei mithelfen, das Produkt bzw. die Produktion des Kulturvermittlungsprojekts in ansprechender Form darzubieten.

XZ: „Ich glaube, der Moment vom Verstehen und Machen und es funktioniert einfach und sie können etwas beifügen, der war meiner Meinung nach für sie ganz wichtig. Am Schluss, als wir versuchten, aus diesen entstandenen Einzeltagen etwas Gemeinschaftliches zusammenzufügen... sie konnten an etwas Gemeinsamen arbeiten, das zustande kommt und das Leute anschauen kommen. Also auch der Anlass, an dem die Leute das Werk anschauen gekommen sind, der war für sie ganz wichtig. Sie waren Teil von etwas GROSSEM.“

XY: „... Es gab dann eine Ausstrahlung ins Quartier, die haben das Quartier eingeladen. Die sind Flyer verteilen gegangen, und da kamen ganz viele Leute. Das hat es so noch nie gegeben.“

- (7) **Solidarität der Sichtbarkeit – alle Kinder und Jugendlichen:** Viele Projekte werden – zu Recht – auf Ebene der Schulklasse durchgeführt. Es ist sehr wichtig, dass nicht nur die „Freiwilligen“ (die motivierten, auf Aufmerksamkeit bedachten Schülerinnen und Schüler), sondern alle Kinder und Jugendlichen (z.B. einer Klasse) im Projekt möglichst angemessen zum Zug kommen! Der damit verbundene Vorteil ist sicherlich, dass mit diesem Verpflichtungscharakter auch Kinder und Jugendliche eine Chance zur Artikulation und Präsentation ihres Tuns und Könnens erhalten, die sonst ein meist ungesehenes, ungehörtes und vielleicht unbefragtes Leben (auch innerhalb der Peers) führen! Darum ist die Schule der richtige Ort für Kulturvermittlungsangebote (was natürlich nicht gegen ausserschulische kulturelle Freizeitangebote spricht).

XZ: „Das ist für mich sowieso eine grosse Frage grundsätzlich bei Kunstprojekten. Bei anderen partizipativen Kunst- und Bauprojekten. Was versteht man unter Partizipation und wie weit reicht diese. Gerade eben wenn du mit der Autorenschaft hinter einem Werk stehen solltest, muss man das irgendwann führen. Das ist auch eine Frage, die ich mir zu Beginn gestellt habe, die ich aber auch jetzt am Schluss nicht beantworten konnte.“

XY: „Wir hatten die Möglichkeit, auf die verschiedenen Jugendlichen einzugehen. Es gab Leute, denen hat es einfach nicht Spass gemacht und die mussten trotzdem kommen. Die konnten dann auch einfach etwas ausführen. Etwas, das sich in diesem Prozess ergab. Den Entscheid fällten schliesslich immer wir. Fast immer. Am Schluss entstand eine Rauminstallation plus ungefähr sieben Performances, die ausserhalb des Raumes an verschiedenen Spots stattgefunden haben. Alle haben verschiedene Performance-Settings ausprobiert, aber wir entschieden, welche weitergeführt werden. Die Schüler brachten es anschliessend wieder selbst auf den Punkt, mit Unterstützung. Einzelne entschieden wieder selbst, es gab aber auch andere, die einfach nur ausführten im Hinblick auf diese Rauminstallation. Oder für die Performances.“

- (8) **Unterschätzter Aufwand/offizieller Abschluss:** Projekte fallen am Ende meist aufwendiger aus, als die Beteiligten zunächst gedacht haben. Würde man den realen Aufwand von Anfang an kennen, gäbe es wohl weniger Kulturvermittlungsprojekte. Ohne *Engagement*, *Idealismus* und *Energie* geht es nicht. Hilfreich sind aber konkrete *Ziele* (z.B. eine Theateraufführung oder eine Ausstellung) und *zeitliche Terminierungen*. Hier kann das Ergebnis des Kulturvermittlungsprojekts dann auch gebührend öffentlich oder halböffentlich anerkannt werden. Ein „offizieller Abschluss“ des Projekts ist wichtig!
- (9) **Rolle und Tätigkeit der Kulturvermittlungsperson:** Während die Rolle der Kulturschaffenden bzw. Künstlerinnen und Künstler, aber auch der Lehrpersonen in den Projekten, häufig relativ klar zu umreissen und klären ist, stellt sich bei den Fachpersonen der Kulturvermittlung die Frage ihrer Rolle und Funktion. In manchen Fällen wirkt diese Fachperson im Hintergrund, ermöglicht die Kontakte, vermittelt die Personen und unterstützt das Projekt in vielerlei Hinsicht, z.B. administrativer, lokalpolitischer u.a. Hinsicht. In anderen Projekten spielt die Fachperson eine aktivere Rolle

und beteiligt sich auch stark an der inhaltlichen Ausrichtung und Durchführung des Projekts. Unsere Gespräche zeigen, dass dies ein delikates Unterfangen sein kann und es wohl im Allgemeinen vor allem darum geht, dass die Verantwortlichen der Kulturvermittlung (Vermittlung hier im engeren und eigentlichen Sinn) sich auf ebendiese Vermittlungstätigkeit beschränken und inhaltlich eher enthaltsam sein sollten. Insbesondere um die Autonomie und Professionalität bzw. überhaupt das Selbstverständnis des Künstlers oder der Künstlerin nicht unnötig zu beeinträchtigen.

XY: „Eigentlich war auch immer noch eine Vermittlungsperson anwesend ... Wir hatten gedacht, dass sie diesen strukturellen Teil viel mehr übernehmen würde.“  
XZ: „Es war auch, weil... J. hat schon Erfahrung... sie war auch froh, dass wir Erfahrung haben und das können, aber man könnte trotzdem von ihrer Sicht profitieren. Sie ist Kunstvermittlerin. Sie macht das anders, als wir unterrichten. Wir hatten auch keine Möglichkeit, über das künstlerische Potenzial unseres Vorhabens zu sprechen. Das wird nicht ausgewertet eigentlich. Und gerade das... wenn der Anspruch besteht, dass wir mit unserer Autorenschaft dahinterstehen, müsste das auf dieser Ebene...“  
AP: „Ihr habt euch auch von der Organisatorin, wir werden keine Namen nennen, im Prinzip nicht genug unterstützt gefühlt?“  
XZ: „Also organisatorisch eben sehr. Ich hatte aber das Gefühl, es müsste über das Organisatorische hinausgehen. Obwohl das natürlich ein riesen Ding ist. Und das wird schon super gemacht, bis zum Mithelfen beim Pinselauswaschen und solche Sachen, aber inhaltlich...“  
XY: „Aber sie hat sich uns untergeordnet. Sie war keine Partnerin, sondern sie hat sich uns untergeordnet. Vielleicht kann man dies so beschreiben.“  
AP: „Sie hat jetzt nicht die Rolle der Mediation zwischen Schulhaus, pragmatisch zwischen Medienanfragen etc. übernommen.“  
XY/XZ: „Nein.“

### 2.3 Kriterien und Projekttypen

Werden nun die gefundenen Kriterien und Projekttypen in einen Zusammenhang gebracht, so zeigt sich u.E., dass die Bedeutung der Kriterien pro Projekttyp erheblich variiert. In der folgenden Tabelle bzw. Matrix seien die Gewichtungen versuchsweise eingeschätzt.

	Projekttyp A	Projekttyp B	Projekttyp C
<b>Bedeutsamkeit des Kriteriums für das Gelingen/Projekttyp</b>	intensiv, längerfristig, Prozesscharakter	standardisiert, zeitlich klar begrenzt, Erlebnischarakter	Darbietung, eher rezeptiv, Besuchscharakter
<b>Autonomie der Kulturschaffenden (Über-)Regulierung</b>	sehr gross	(i.d.R. gegeben)	(gegeben)
<b>andere Perspektive</b>	sehr gross	sehr gross	(klar reguliert) irrelevant sehr gross
<b>starke Lehrpersonen</b>	sehr gross	gross	weniger bedeutsam
<b>pädagogische Eignung der KünstlerInnen</b>	sehr gross	gross	u.U. gross
<b>Sichtbarkeit</b>	sehr gross	mittel	weniger bedeutsam irrelevant
<b>Partizipation/Einbezug</b>	sehr gross	sehr gross	gross (gegeben)
<b>Aufwand</b>	sehr gross	mittel	meist weniger bedeutsam
<b>Rolle Kulturvermittlerin</b>	sehr gross	mittel	tief bis gross

An diesen Einschätzungen zeigt sich, dass die Bedeutung der gefundenen und genannten Kriterien vor allem bei Projekten des Typs A durchgängig sehr gross bzw. hoch ist. Je klarer umrissen und zeitlich strukturierter sowie didaktisch standardisierter die Projekte sind, desto weniger hängt das Gelingen der Unternehmung einerseits von der geschickten Beachtung und praktischen Umsetzung der genannten Kriterien ab. Andererseits gibt es aber unter diesen Kriterien auch Beispiele, die für jeden Projekttyp von grosser Bedeutung sind. So ist die sogenannte „andere Perspektive“, die durch das Projekt bzw. die Künstlerinnen oder Künstler ermöglicht wird, in jedem Fall von sehr grosser Bedeutung. Ebenso ist etwa der aktive Einbezug aller Schülerinnen und Schüler, die an einem Projekt mitbeteiligt sind (z.B. als Schulklasse), von elementarer und grosser Bedeutung. Die Anforderungen an die Einzelpersonen, insbesondere die Lehrpersonen, sind aber bei Projekten des Typs B oder C eindeutig weniger hoch. Das ist auch der Grund, warum Projekte dieses Typs für noch weniger erfahrene Lehrpersonen geeignet sein mögen.

### 3. Empfehlungen

Im Folgenden seien Empfehlungen formuliert, die wir als praktische Bilanz aus den zahlreichen Befragungen und Gesprächen sowie dem Literaturstudium gezogen haben. Die erste Gruppe von Empfehlungen („Empfehlungen zur Projektauswahl“) entspricht einer Wiederaufnahme der zu Beginn der Studie diskutierten *didaktischen* Kriterien, die sich an pädagogischen Leitfragen orientieren und *nicht* aus dem generierten Interviewmaterial entnommen worden sind. Die zweite Gruppe von Empfehlungen betrifft den Projekttypus und folgen induktiv aus den Ergebnissen der Studie. Insbesondere dem intensiven Projekttypus (Typ A) ist die dritte Gruppe von Empfehlungen gewidmet, welche sich eng an die neun Einsichten anlehnt, die unter Punkt 2.2 dargestellt worden sind.

#### 3.1 Empfehlungen zur Projektauswahl

In manchen Kantonen gibt es ein grosses Angebot an Kulturvermittlungstätigkeiten, vielleicht sogar ein Überangebot. In dieser Situation spielen die Kulturverantwortlichen vor Ort (etwa in der Schule oder mehreren Schulen) eine wichtige Rolle in der Information und Hilfestellung für die Lehrpersonen, welche vom Angebot mit ihrer Klasse in der einen oder anderen Weise profitieren möchten.

Sehr häufig sind die angebotenen Projekte zeitlich, ökonomisch, infrastrukturell und inhaltlich gut überschaubar und bieten wenig problematische Aspekte. Sie können leicht „genutzt“ werden.

Anders ist es, wenn Kulturschaffende oder Lehrpersonen oder beide in Kooperation ein „neues“ Projekt initiieren wollen. Hier sind die inhaltlichen, zeitlichen, ökonomischen, infrastrukturellen und inhaltlichen Aspekte oder Eckpunkte meist noch nicht fassbar und müssen nach Möglichkeit definiert werden. In diesem Fall ist mitunter viel Überzeugungsarbeit zu leisten. Um diese wirksam zu machen, sind folgende Kriterien sicherlich hilfreich und erleichtern sowohl den Prozess der Wahl bzw. Auswahl als auch die Legitimation des Projekts.

Wenn die folgenden Fragen mehr oder weniger stichhaltig beantwortet werden können, so ist dies sicher eine gute Ausgangsbedingung bei der Initiierung eines Projekts:

- *Exemplarische Bedeutung:* Was wird vom intendierten Kulturvermittlungsprojekt (KVP) für das Lernen und die Bildung der Schülerinnen und Schüler erwartet? Auf welche kulturell bedeutsamen „Sachverhalte“ lässt der spezifische Inhalt des KVP schliessen?
- *Gegenwartsbedeutung:* Welche Bedeutung hat der Inhalt des KVP im Leben der Schüler und Schülerinnen? Welche Bedeutung soll er – aus dem pädagogischen Gesichtspunkt betrachtet – haben?
- *Zukunftsbedeutung:* Worin liegt möglicherweise die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Schülerinnen und Schüler?
- *Struktur des Inhalts:* Welches sind die Struktur und der erwartete Bildungsgehalt des durch Frage 2 und 3 in die spezifisch pädagogische Sicht gerückten Inhalts des KVP?

- *Zugänglichkeit*: Welches sind die besonderen Umsetzungsformen (Phänomene, Situationen, Versuche), in oder an denen der Bildungsgehalt des jeweiligen Inhalts des KVP den Kindern und Jugendlichen (unter Berücksichtigung von Alters-, Entwicklungs- und Schulstufen) interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, anschaulich werden kann?

Diese bzw. ähnliche Kriterien können von den Verantwortlichen eines Kulturvermittlungsprojekts herangezogen werden, um die Wahl eines Projekts zu erleichtern bzw. begründen und die Entscheidung (pädagogisch) zu rechtfertigen.

### 3.2 Empfehlungen zum Projekttypus

Nicht alle Kulturvermittlungsprojekte sind gleich intensiv und aufwendig in Bezug auf die Planung, Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung.

#### *Drei Typen von Kulturvermittlungsprojekten*

- (1) intensive, längerfristige, prozessoffene Kulturvermittlungsprojekte (produktiv-reflexiv) (Typ A);
- (2) didaktisch (eher) geschlossene/standardisierte Kulturvermittlungsangebote von (meist) kurzer Dauer (mit Erlebnischarakter) (Typ B); und
- (3) geleiteter Besuch von kulturellen Institutionen und Darbietungen (meist rein rezeptiv) (Typ C).

Vergleichsweise weniger aufwendig sind geleitete Besuche von kulturellen Institutionen und Darbietungen, die zeitlich meist kurz und klar umgrenzt sind. Auch gibt es recht standardisierte Angebote, die etwas länger dauern, aber etwa die Lehrpersonen wie auch die Schülerinnen und Schüler nicht in vielerlei Hinsicht herausfordern, sondern ihnen Erfahrungen und Erlebnisse ermöglichen, die sie im normalen Schul- und Unterrichtsalltag wahrscheinlich nicht machen würden.

Diese beiden Projekttypen haben vor allem die Funktion, den Kindern und Jugendlichen einen Zugang zu kulturellen Aktivitäten zu verschaffen, der ihnen sonst vielleicht verwehrt wäre.

Es ist sicherlich zu empfehlen, dass noch weniger erfahrene, aber an den kulturellen Angeboten interessierte Lehrerinnen und Lehrer sich zunächst einem dieser beiden Projekttypen zuwenden. Dies ist meist schon selbstverständliche Praxis, kann aber bei der Inanspruchnahme professionell getragener Angebote durchaus gewinnbringend für alle Beteiligten sein.

Wiederum anders gelagert sind intensivere, längerfristige, prozessoffene Kulturvermittlungsprojekte, welche die Beteiligten vor gewisse oder sogar grosse Herausforderungen stellen können. Solche Projekte sind in der Regel von der „high risk/high gain“-Philosophie geprägt: Sie stellen ein gewisses „Risiko“ dar, aber können dafür umso gewinnbringender sein. Diesem Projekttypus sind die folgenden Empfehlungen gewidmet.



### **3.3 Empfehlungen für „high risk/high gain“-Projekte der Kulturvermittlung**

Intensive, längerfristige und prozessoffene Kulturvermittlungsprojekte sind voraussetzungsreich, aber ermöglichen eine grosse Befriedigung und nachhaltige Wirkung bei den Beteiligten.

Zentral sind sicherlich folgende Bedingungen und Empfehlungen:

- Die Kommunikation und Kooperation zwischen Lehrpersonen und Kulturschaffenden: Lassen Sie sich in Ruhe, aber unterstützen Sie sich auch gegenseitig!
- Nicht alles kann und soll im Voraus geklärt werden! Vermeiden Sie unnötige Kontrollen und Überregulationen!
- Künstlerinnen und Künstler bringen manchmal eine gewisse „Unordnung“ in die Schule, sie vertreten eine „andere Perspektive“! Darin liegt auch ihre Funktion im Projekt.
- „Starke“ Lehrerinnen und Lehrer: Seien Sie nicht verunsichert!
- Die „pädagogische Eignung“ der Kulturschaffenden: Nicht jeder Künstler und jede Künstlerin passt in die Schule!
- Sichtbarkeit und Öffentlichkeit des „Produkts“: Zeigen Sie, was geleistet worden ist!
- Schliessen Sie kein Kind und keinen Jugendlichen aus! Das Projekt ist für alle da!
- Unterschätzter Aufwand: Lassen Sie sich trotzdem auf das Projekt ein, finden Sie aber auch einen Abschluss!
- Die Rolle und Hilfe der Kulturvermittlungsperson: Sie sind vielleicht „nur“ im Hintergrund tätig, aber können sehr wichtig sein!

## Schlussbemerkungen

Die Interviews und Workshops, die wir im Rahmen der Studie durchführen konnten, waren sehr aufschlussreich und meist auch sehr interessant (wenngleich es mit der Zeit Phasen der Redundanz der Inhalte und Äusserungen gegeben hat).

Manche der Erfahrungen, welche die beteiligten Kinder und Jugendlichen, aber ganz sicher auch die Lehrpersonen und Kunstschaftenden sowie KunstvermittlerInnen in diesen Projekten machen können und berichteten, sind grossartig und versprechen einen bleibenden Wert, wenn auch dieser Wert nicht gemessen oder erfasst werden kann.

Wir sind beeindruckt von der Arbeit, vom Engagement und Idealismus vieler der von uns befragten Personen! Die grossartigen Lern- und Bildungserfahrungen, die insbesondere mit den intensiveren Projekten (Typ A) verbunden sein können, sind uns in den vielen Berichten, Gesprächen und Diskussionen evident geworden.

Es zeigt sich, wie wenig sinnvoll es ist, den Bereich der Bildung von jenem der Kultur künstlich trennen zu wollen. Bildung ist die subjektive Aneignung von Kultur, Kultur ohne Bildung unmöglich – diese Sicht ist bildungstheoretisch zwar selbstverständlich, aber die institutionelle Trennung von „Bildung“ (als „Schule“) und „Kultur“ (als „Kunst“) verführt vielleicht manchmal dazu, zwischen diesen Domänen einen Gegensatz zu vermuten, der sich aber als unnötig und unproduktiv erweist. Das lebendige Gegenbeispiel sind die Personen, die wir interviewt haben: Die Bildungsaffinität der Kunstschaftenden und die Kulturaffinität der Pädagoginnen und Pädagogen, die sich in der Kulturvermittlung mit grossem Aufwand einsetzen, sind augenscheinlich geworden.

Wir glauben, dass die neun Aspekte, die wir gefunden haben, für die Formulierung von Handlungsempfehlungen im Bereich der Kulturvermittlung grosse Bedeutung haben. Diese Aspekte seien abschliessend nochmals genannt: (1) die Autonomie und das professionelle Selbstverständnis der Kulturschaftenden, (2) die Gefahr der Überregulierung, (3) die Bedeutung der „anderen Perspektive“ durch die Kulturschaftenden, (4) die Bedeutung „starker“ Lehrerinnen und Lehrer, (5) die „pädagogische Eignung“ der Kulturschaftenden, (6) die Sichtbarkeit/Öffentlichkeit des „Produkts“, (7) die Solidarität der Sichtbarkeit – alle Kinder und Jugendlichen, (8) der unterschätzte Aufwand und die Bedeutung des offiziellen Abschlusses des Projekts sowie (9) die Klärung der Rolle und Tätigkeiten der Kulturvermittlungspersonen.

## Zitierte Literatur

- Eger, N. (2014). Arts Education. Zur Qualität künstlerischer Angebote an Schulen – ein internationaler Vergleich (Beiträge zur Sozialästhetik, 13). Bochum/Freiburg: projektverlag.
- Fuchs, M. (2008). Kulturelle Bildung. Grundlagen-Praxis-Politik. München: Kopaed.
- Fuchs, M. & Liebau, E. (2012). Einführung in das Kapitel Mensch und Kultur des Handbuchs Kulturelle Bildung. In H. Bockhorst, I. Reinwand-Weiss & W. Zacharias (Hrsg.), Handbuch Kulturelle Bildung (S. 948–951). München: kopaed.
- Konferenz der kantonalen Kulturbeauftragten. (2010). Kulturvermittlung für Schulen. Auswertung der Umfrage zu Kulturvermittlungsangeboten an Schulen (Bericht). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Koch, G. (1989). Kulturpädagogik – Kulturarbeit. In D. Lenzen & F. Rost (Hrsg.), Pädagogische Grundbegriffe (verschiedene Aufl., S. 909–914). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Liebau, E. (1992). Die Kultivierung des Alltags : das pädagogische Interesse an Bildung, Kunst und Kultur. Weinheim & München: Juventa.
- Liebau, E. (2014). Wie beginnen? Metatheoretische Perspektiven zur Erforschung Kultureller und Ästhetischer Bildung. In E. Liebau, B. Jörissen & L. Klepacki (Hrsg.), Forschung zur kulturellen Bildung: Grundlagenreflexionen und empirische Befunde (Bd. 39, S. 13–28). München: kopaed.
- Mandel, B. (Hrsg.). (2005). Kulturvermittlung – zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing: eine Profession mit Zukunft. Bielefeld: transcript.
- Mollenhauer, K. (1996). Grundfragen der ästhetischen Bildung: Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim/München: Juventa.
- Park, A., Schmidt, F., & Reichenbach, R. (2015). Schlussbericht zur Studie „Qualitätskriterien der Kulturvermittlungspraxis an und für Schulen“. Im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und ihrer Fachkonferenz, der Konferenz der kantonalen Kulturbeauftragten (KBK). Universität Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft (unveröffentlichtes Manuskript).
- Zacharias, W. (2001). Kulturpädagogik : kulturelle Jugendbildung : eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich.

## Literaturverzeichnis zu „Schule & Kultur“

### 1. Allgemein

#### Zeitschriften

- Bamford, A. (2006). L'éducation artistique dans le monde. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 42, 119–130.
- Darras, B. (2003). Étude des conceptions de la culture et de la médiation. *Médiation et information*, 19, 61–85.
- Fuchs, M. (2013). Auf dem Weg zur Kulturschule – Schulentwicklung und Ästhetisches Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 257–271.
- Grossenbacher, S., & Oggenfuss, C. (2013). Kulturelle und künstlerische Bildung in der Volksschule der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 65–82.
- Grunder, H. U. (2000). Kind, Kunst und Schule: Schulpädagogische Anmerkungen. *Musik, Tanz und Kunsttherapie*, 11, 14–27.
- Hill, B. (2010). Performative Pädagogik und gegenstandsadäquate Forschung. In C. Liebald (Hrsg.), *Studie zur Qualitätssicherung in der kulturellen Bildung*. Remscheid: BKJ, S. 116–124.
- Liebau, E. (2013). Ästhetische Bildung: Eine systematische Annäherung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 27–41.
- Scherer, R., Tarazona, M., & Weishaupt, H. (2013). Kulturelle Bildung an den Schulen in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 159–179.
- Thérien, M. (1994). La culture et l'école. *Québec français*, 94, 71–74.
- Theurer, C., Berner, N. E., & Lipowsky, F. (2012). Die Entwicklung der Kreativität im Grundschulalter: Zur Kreativitätsmessung im PERLE-Projekt. *Journal for educational research online*, 4(2), 174–190.
- Zacharias, W. (2013). Kulturell-ästhetische Medienbildung 2.0. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 273–296.

#### Monografien

- Abs, H. J., Stecher, L., Hohmann, J., Knoll, K., & Golsch, K. (2013). Bericht zum Programmmonitoring 2012/2013 im Modellprogramm "Kulturagenten für kreative Schulen". Frankfurt am Main: DIPF.
- Ackermann, H., Retzar, M., Müzlitz, S., & Kammler, C. (2014). *KulturSchule: Kulturelle Bildung und Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer.
- Ardouin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Nogent-le-Rotrou: ESF.
- Bamford, A., & Liebau, A. (2010). *Der Wow-Faktor: Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung*. Münster: Waxmann.
- Bäßler, K. (2009). *Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel*. Berlin: Deutscher Kulturrat.
- Bender, S. (2010). *Kunst im Kern von Schulkultur: ästhetische Erfahrung und ästhetische Bildung in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bordeaux, M. C., & Deschamps, F. (2013). *Éducation artistique, l'éternel retour? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires*. Toulouse: Editions de l'Attribut.
- Brenk, M. (2003). *Kunsterziehung als pädagogisches Problem der Schule: Zur Bedeutung eines didaktischen Konzepts der Kunsterziehungsbewegung für das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Musikdidaktik*. Frankfurt am Main: Lang.
- Brinkmann, A., & Wiesand, A. J. (2006). *Künste-Medien-Kompetenzen. Abschlussbericht zum BLK-Programm „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“ (kubim)*. Bonn: ARcult Media.
- Buffet, F. (2004). *Education et culture en Europe: Le rôle du partenariat*. Paris: L'Harmattan.
- Carasso, J. G. (2005). *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture? Manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle*. Toulouse: Éditions de l'Attribut.

- Cramer, E. (2003). Rapport prospectif sur l'éducation artistique à l'école en partenariat avec des artistes, des institutions et des opérateurs culturels. Abgerufen von <http://www.cultureetdemocratie.be/productions/view/rapport-prospectif-sur-l-education-artistique-a-l-ecole-en-partenariat-avec-des-artistes-des-institutions-et-des-operateurs-culturels-2003> (Zugriff am 27. Oktober 2015)
- Darras, B. (2006). De l'éducation artistique à l'éducation culturelle. Lissabon: UNESCO Conférence mondiale sur l'éducation artistique.
- Dupont, N. (2007). L'éducation culturelle artistique: des formes de la création aux savoirs artistiques. Université de Caen, Caen Cedex. Abgerufen von [http://aref2007.u-strasbg.fr/actes\\_pdf/AREF2007\\_Nathalie\\_DUPONT\\_146.pdf](http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Nathalie_DUPONT_146.pdf) (Zugriff am 29.10.15)
- Engel, B. (2003). Spürbare Bildung: Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht. Münster: Waxmann.
- Fuchs M., Schulz, G., & Zimmermann, O. (2005). Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion. Berlin: Deutscher Kulturrat.
- Fuchs, M. (2008). Kulturelle Bildung. Grundlagen-Praxis-Politik. München: Kopaed.
- Grossenbacher, S., & Oggenfuss, C. (2011). Von der musischen Bildung zur „aesthetic literacy“: Musik, Kunst und Gestaltung in der Volksschule. Aarau : SKBF.
- Joly, P. (1992). Pour une éducation esthétique à l'école élémentaire (Doctoral dissertation). Strasbourg: Université de Strasbourg,
- Lamizet, B. (2000). La médiation culturelle. Paris: L'Harmattan.
- Pazzini, K. J. (1999). Kulturelle Bildung im Medienzeitalter: Gutachten zum Programm. Bonn: BLK.
- Rittelmeyer, C. (2010). Warum und wozu ästhetische Bildung: Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Oberhausen: Athena.
- Weishaupt, H., Scherer, R., Tarazona, M., Richter, M., Krätschmer-Hahn, R., & Zimmer, K. (2013). Zur Situation kultureller Bildung an Schulen: Ergebnisse einer Schulleitungsbefragung 2011. Frankfurt am Main: DIPF.
- Zacharias, W. (2001). Kulturpädagogik: Kulturelle Jugendbildung. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich.

### Sammelbände

- Becker, H. (2012). Evaluation in der Praxis der kulturellen Kinder- und Jugendbildung. In H. Bockhorst, I. Reinwand-Weiss & W. Zacharias (Hrsg.), Handbuch Kulturelle Bildung (Bd. 30, S. 952-954). München: kopaed.
- Bilstein, J., Dornberg B., & Kneip W. (Hrsg.). (2007). Curriculum des Unwägbaren: I. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur. Oberhausen, Rhein!: Athena.
- Bockhorst, H, Reinwand, V.I., & Zacharias W. (Hrsg.). (2012). Handbuch Kulturelle Bildung. München: Kopaed.
- Buschkühle, C. P. (Hrsg.). (2003). Perspektiven künstlerischer Bildung. Köln: Salon Verlag.
- Fink, T. (2012). Evaluationen im Feld der Kulturellen Bildung. In H. Bockhorst, I. Reinwand-Weiss & W. Zacharias (Hrsg.), Handbuch Kulturelle Bildung (S. 948-951). München: kopaed.
- Hamer, G. (Hrsg.). (2009). Kultur macht Schule. Baden: hier + jetzt.
- Hamer, G. (Hrsg.). (2010). Perspektiven der Kulturvermittlung. Baden: hier + jetzt.
- Hill, B., Biburger, T., & Wenzlik, A. (Hrsg.). (2008). Lernkultur und kulturelle Bildung. München: Kopaed.
- Kettel, J. (Hrsg.). (2004). Künstlerische Bildung nach PIWW: „Neue Wege zwischen Kunst und Bildung. Oberhausen: Athena.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Institut für Theaterpädagogik der Universität der Künste Berlin (Hrsg.). (2009). ARTuS! Kunst unseren Schulen. Berlin: Schibri.

- Liebau, E., & Zirfas, J. (Hrsg.). (2009). Die Kunst der Schule: Über die Kultivierung der Schule durch die Künste. Bielefeld: transcript.
- Mandel, B. (Hrsg.). (2005). Kulturvermittlung-zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing: Eine Profession mit Zukunft. Bielefeld: transcript.
- Schneider, W., Saez, J. P., Bordeaux, M. C., & Hartmann-Fritsch, C. (Hrsg.). (2014). Das Recht auf Kulturelle Bildung: Ein deutsch-französisches Plädoyer. Berlin: B & S Siebenhaar.

## 2. Musik

### Zeitschriften

- Hörmann, K. (1995). Wahrnehmungsorganisation, Erlebnisvertiefung und Handlungsaktivierung-Prinzipien künstlerischer Therapien im adressatenorientierten musischen Unterricht. Unterrichtswissenschaft, 23(1), 42-74.
- Gohier, C. (2002). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture: L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. Revue des sciences de l'éducation, 28(1), 215-236.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, K. N. (1993). Music and spatial task performance. Nature, 365(6447), 611. <http://doi.org/10.1038/365611a0>
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, K. N. (1995). Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: towards a neurophysiological basis. Neuroscience Letters, 185(1), 44-47. [http://doi.org/10.1016/0304-3940\(94\)11221-4](http://doi.org/10.1016/0304-3940(94)11221-4).

### Monografien

- Bastian, H. G., & Kormann, A. (2002). Musik(erziehung) und ihre Wirkung: Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen (3. Aufl.). Mainz: Schott.
- Cerachowitz, C. (2012). Musizieren - Zentrum des Musiklernens in der Schule. Augsburg: Wissener.
- Kolfhaus, S. A., & Otto, G. (1997). Modellversuche zum Förderungsbereich „Musisch-kulturelle Bildung“: Bericht über eine Auswertung. Bonn: BLK.
- Lehmann-Wermser, A., Naacke, S., Nonte, S., & Ritter B. (2010). Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen: Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa.
- Wallbaum, C. (2006). Was soll Gegenstand von Musik in der Schule sein? In J. H. Kaiser, D. Barth, F. Heß, H. Jünger, C. Rolle, J. Vogt & C. Wallbaum (Hrsg.), Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion (S. 141-153). Regensburg: ConBrio.

### Sammelbände

- Ardila-Mantilla, N. (2013). Musikschularbeit in Österreich: Praktiken und Zielvorstellungen. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), Musiklehrer (-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung (S. 117-133). Münster: Waxmann.
- Clausen, B. (Hrsg.). (2011). Vergleich in der musikpädagogischen Forschung. Essen: Die Blaue Eule.
- Gerhardt, B. (2004). Thematische Präferenzen zur Internetnutzung für den Musikunterricht: Ein Vergleich quantitativer und qualitativer Forschungspraxis. In B. Hofmann (Hrsg.), Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik? (S. 199-217). Essen: Die Blaue Eule.
- Kaiser, H. J. (Hrsg.). (2004). Musikpädagogische Forschung in Deutschland: Dimensionen und Strategien. Essen: Die Blaue Eule.
- Knigge, J., & Niessen, A. (Hrsg.). (2012). Musikpädagogisches Handeln: Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen: Die Blaue Eule.

- Knolle, N., (Hrsg.). (1999). Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben. Essen: Die Blaue Eule.
- Kraemer, R. D. (Hrsg.). (2002). Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung. Essen: Die Blaue Eule.
- Lehmann, A. C., & Weber, M. (Hrsg.). (2008). Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule. Essen: Die Blaue Eule.
- Maas, G. (Hrsg.). (1995). Musiklernen und neue (Unterrichts-) Technologien. Essen: Die Blaue Eule.
- Olias, G. (Hrsg.). (1994). Musiklernen: Aneignung des Unbekannten. Essen: Die Blaue Eule.
- Schenk, M. (2001). Musikunterricht an Gesamtschulen: Von den bildungspolitischen Konzeptionen der ersten Schulversuche zu den musikpädagogischen Realitäten der Gegenwart. In M. von Schoenebeck (Hrsg.), Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte (S. 205–241). Essen: Die Blaue Eule.
- Vogt, J. (Hrsg.). (2005). Musiklernen im Vor-und Grundschulalter. Essen: Die Blaue Eule.

### **3. Bildende Kunst**

#### Zeitschriften

- Buffet, F. (1995). Entre école et musée : le temps du partenariat culturel et éducatif? *Publics et Musées*, 7, 47–66.
- Darras, B. (1998). Introduction: Éducation artistique et culturelle à l'école et au musée. *Publics et musées*, 14, 9–14.
- Darras, B., & Kindler, A. M. (1998). Le musée, l'école et l'éducation artistique. *Publics et Musées*, 14, 15–37.
- Menzen, K. H. (1995). Kunstunterricht zwischen Pädagogik und Therapie – nicht nur eine historische Erinnerung. *Unterrichtswissenschaft*, 23(1), 21–41.
- Mili, I., & Rickenmann, R. (2005). La réception des œuvres d'art: une nouvelle perspective didactique. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27(3), 431–452.

#### Monografien

- Cohen, C. (2002). Quand l'enfant devient visiteur: Une nouvelle approche du partenariat Ecole/Musée. Paris: L'Harmattan.
- Blohm, M. (2009). Persönlichkeitsbildung durch Kunstunterricht. Retrieved from [www.kunstlinks.de/material/peez/2009-07-blohm.pdf](http://www.kunstlinks.de/material/peez/2009-07-blohm.pdf)
- Marr, S. (2014). Kunstpädagogik in der Praxis: Wie ist wirksame Kunstvermittlung möglich? Eine Einladung zum Gespräch. Bielefeld: transcript.
- Haenni, M. (2013). Ecole et musée : la visite scolaire, activité parascolaire ou situation d'apprentissage? (Bachelorarbeit). Haute école pédagogique BEJUNE, La Chaux-de-Fonds.

#### Sammelbände

- Kirschenmann, J., & Lutz-Sterzenbach, B. (Hrsg.). (2011). Kunst. Schule. Kunst: Modelle, Erfahrungen, Debatten. München: Kopaed.
- Meyer, T. (Hrsg.). (2009). Kunst, Pädagogik, Forschung: aktuelle Zugänge und Perspektiven (Vol. 17). Bielefeld: transcript.
- Peez, G., & Richter, H. (Hrsg.). (2004). Kind – Kunst – Kunstpädagogik. Frankfurt am Main: Eurfurt.

## 4. Theater

### Monografien

- Göhmann, L. (2004). *Theatrale Wirklichkeiten: Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung*. Aachen: Mainz.
- Höltzschl, S. (2012). *Theater-Kunst-Schule: „I like to move it move it“* (Diplomarbeit). Universität Wien. Retrieved from <http://othes.univie.ac.at/22998/>
- Liebau, E., Klepacki, L., & Zirfas, J. (2009). *Theatrale Bildung: theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ritter, C. (2013). *Darstellendes Spiel und ästhetische Bildung: Eine empirische Studie zur Theaterarbeit in der Grundschule (Vol. 23)*. Kassel: Kassel university press GmbH.
- Valentin, K. (2013). *Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Theater: Empirische Ergebnisse für die Fachdebatte und hilfreiche Reflexionen für die Praxis*. Münster: Waxmann.
- Wiese, H. J., Günther, M., & Ruping, B. (2006). *Theatrales Lernen als philosophische Praxis für Schule und Freizeit*. Berlin: Schibri.

### Zeitschriften

- Gagnon, R. (2011). *L'improvisation théâtrale au service de l'expression orale et écrite et de son enseignement*. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 33(2), 251-265.
- Stanescu, M. (2011). *Vom Laientheater zur Theaterpädagogik. Ein historischer Werdegang der Theaterpädagogik in Deutschland*. Neue Didaktik, (1), 11-29.

### Sammelbände

- Jurké, V., Linck, D., Reiss, J., & Mayer, M. (2008). *Zukunft Schultheater: Das Fach Theater in der Bildungsdebatte*. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Klepacki, L. (2014). *TUSCH-Kooperationen zwischen Schule und Theater als besondere Lernmöglichkeit?*. In N. Engel, & I. Sausele-Bayer (Hrsg.), *Organisation: Ein pädagogischer Grundbegriff* (S. 267-?). Münster: Waxmann.
- Liebau, E., Klepacki L., & Linck, D. (Hrsg.). (2005). *Grundrisse des Schultheaters: Pädagogische und ästhetische Grundlegung des darstellenden Spiels in der Schule*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Marquard, K. (2009). *„Theater in der Schule!“ - „Schulen ins Theater!“*. In L. Klepacki, A. Schröer, & J. Zirfas (Hrsg.), *Der Alltag der Kultivierung: Studien zu Schule, Kunst und Bildung* (S. 79-97). Münster: Waxmann.
- Schneider, W. (Hrsg.). (2009). *Theater und Schule: Ein Handbuch zur kulturellen Bildung*. Bielefeld: transcript.
- Varga, E. (2008). *Theaterpädagogik im Kontext des Grundschulunterrichts*. In T. Heggen, & D. Götze (Hrsg.), *Grundschule neu denken: Beiträge des Paderborner Grundschultages 2006 zu Heterogenität, Medien und Ganztage* (S. 65-76). Berlin: LIT.

## 5. Tanz

### Monografien

- Keuchel, S., Günsche, C., & Groß (2009). *Tanz in Schulen in NRW: Ein empirischer Blick in die Praxis. Studie im Auftrag des „Bundesverbandes Tanz in Schulen e.V.“*. Bonn: Selbstverlag.



Vogel, C. (2004). Tanz in der Grundschule: Geschichte - Begründungen - Konzepte. Augsburg: Wissner.

#### Sammelbände

Klinge, A. (2013). Zum Stellenwert von Tanz und kultureller Bildung in der Schule. In R. Hildebrandt-Stramann, R. Laging, & K. Moegling (Hrsg.), Körper, Bewegung und Schule: Teil 1: Theorie, Forschung und Diskussion. Immenhausen bei Kassel: Prolog.

## **Anhang: Hinweise zu den Projekten**

### **Projekt fremd?!**

Beteiligte: Anina Jendreyko (Initiatorin, Regisseurin & Schauspielerin),  
professionelle Theaterschaffende,  
Kaserne Basel, Vorstadttheater und TheaterFalle

Kunstsparte: Theater

Zeitraum: 2006-2014, jeweils über 1 Schuljahr

Zielgruppe: OS & WBS

Ort: Basel-Stadt (BS)

(<http://www.projektfremd.ch/>)

### **Projekt Kunstvermittlung Kartause Ittingen**

Beteiligte: Brigitte Näpflin Dahinden (Kunstvermittlerin) & Team

Kunstsparte: Bildende Kunst, Geschichte

Zeitraum: seit 20??, einstündige Führungen bis ganztägige Workshops

Zielgruppe: alle Altersstufen

Ort: Warth (TG)

([http://www.kunstmuseum.ch/xml\\_1/internet/de/application/d22/f95.cfm](http://www.kunstmuseum.ch/xml_1/internet/de/application/d22/f95.cfm))

### **Projekt Zusatzlektionen**

Beteiligte: Grit Röser (Theaterpädagogin), Svenja Herrmann (Lyrikerin),  
Simon Libsig (Autor und Slam Poet)

Kunstsparte: Theater, Literatur

Zeitraum: 2014, 6 Lektionen

Zielgruppe: alle Altersstufen

Ort: Döttingen (AG)

([https://www.ag.ch/media/kanton\\_aargau/bks/dokumente\\_1/01\\_ueber\\_uns/publikationen\\_1/schulblatt/bks\\_schulblatt\\_23-2013.pdf](https://www.ag.ch/media/kanton_aargau/bks/dokumente_1/01_ueber_uns/publikationen_1/schulblatt/bks_schulblatt_23-2013.pdf))

### **Projekt Artists in Residence an Schulen**

Beteiligte: Agatha Zobrist & Theres Waeckerlin & weitere Künstlerduos

Kunstsparte: Bildende Kunst

Zeitraum: 2014, 6 Wochen

Zielgruppe: OS, Primarschule

Ort: Aarau (AG)

([https://www.ag.ch/de/bks/kultur/kulturvermittlung/kultur\\_macht\\_schule\\_1/angebote\\_schulklassen/angebote\\_schulklassen.jsp](https://www.ag.ch/de/bks/kultur/kulturvermittlung/kultur_macht_schule_1/angebote_schulklassen/angebote_schulklassen.jsp))

### **Projekt bee-flat Schulkonzerte**

Beteiligte: Musikbands aus dem Abendprogramm des Konzertveranstalters bee-  
flat

Kunstsparte: Musik (World Music)

Zeitraum: seit 2010, 1 Lektion

Zielgruppe: alle Altersstufen

Ort: Bern & Kanton Bern (BE)

(<http://www.bee-flat.ch/programm/konzerte-fuer-schulklassen/>)

### **Projekt La Maison d'antan une fable de R.L. Stevenson**

Beteiligte: Compagnie L'alakran

Kunstsparte: Theater

Zeitraum: 2014/15, 2 Lektion (1h 45min)

Zielgruppe: Primarschule

Ort: Genf (GE)

([http://www.arsenic.ch/wp-content/uploads/La-Maison-dAntan\\_DP.pdf](http://www.arsenic.ch/wp-content/uploads/La-Maison-dAntan_DP.pdf))

### Projekt Ostschweizer Störgesang

Beteiligte: Ostschweizer SängerInnen  
Kunstsparte: Musik  
Zeitraum: seit 2014, 6 Lektionen je Klasse  
Zielgruppe: Primarschule  
Ort: Kantone AR, AI, SG  
(<http://www.kklick.ch/sg/angebote/show/ostschweizer-stoergesang-48/>)

### Projekt Sensibilisation à l'opéra

Beteiligte: Le CRAC, la Commission régionale d'animation culturelle, la direction des écoles de Montana.  
La direction du CO et des écoles des villages sont membres du CRAC. Le projet a impliqué tous les enseignants et les artistes cités.  
Kunstsparte: Musik (Oper)  
Zeitraum: Projet réalisé sur deux années scolaire, 2012-2013 et 2013-2014  
Zielgruppe: Ensemble des degrés primaire et CO  
Ort: 7 villages de Montana (VS)  
([http://www.ouverture-opera.ch/presse/2014.06.06\\_ids.pdf](http://www.ouverture-opera.ch/presse/2014.06.06_ids.pdf))

### Projekt L'ArchéoLab

Beteiligte: Musée - Villa romaine de Pully, Projet monté avec l'aide d'experts de l'archéologie rattachés à divers musées et universités suisses  
Kunstsparte: Wissenschaft/Archäologie  
Zeitraum: Conception de l'espace dès l'été 2013. Création de l'espace de janvier à septembre 2014. Ouvert en septembre 2014. Pas de date de fermeture prévue  
Zielgruppe: Principalement écoles de la 5 à la 11 Harnos, Egalement adaptable pour le secondaire II  
Ort: Pully (VD)  
(<http://www.patrimoine.vd.ch/archeologie/villa-romaine-de-pully/larcheolab/>)

### Projekt L'ideatorio

Beteiligte: Università della Svizzera Italiana; Istituto scolastico della Città di Lugano; Science et Cité, un centro di competenza delle Accademie svizzere delle scienze  
Kunstsparte: Wissenschaft  
Zeitraum: ganzjährig  
Zielgruppe: alle Altersstufen  
Ort: Ascona & ganzer Kanton (TI)  
(<http://www.ideatorio.usi.ch/>)

### Projekt Il Festival delle lingue seconde

Beteiligte: Dipartimento dell'educazione della cultura e dello sport; Divisione della scuola; Ufficio dell'insegnamento medio  
Kunstsparte: Sprache & verschiedene Sparten  
Zeitraum: 2 Wochen (jährlich)  
Zielgruppe: Tutti gli allievi di IV media (alle 4. Klassen der Mittelstufe)  
Ort: 4 Regionen des Kantons Tessin (TI)  
(<http://www4.ti.ch/decs/ds/uim/cosa-facciamo/festival-delle-lingue/>)

### Projekt Schulhaus Guthirt - Farbe am Bau

Beteiligte: Kunstvermittlung des Kunsthaus Zug, Künstlerin  
Kunstsparte: Bildende Kunst  
Zeitraum: seit 2006/2007, 3 Monate  
Zielgruppe: Primarschule  
Ort: Zug (ZG)  
([http://www.kunsthausezug.ch/05\\_kvermittlung/einblickeneu.html](http://www.kunsthausezug.ch/05_kvermittlung/einblickeneu.html))

Projekt ZÄMEZUG – Videos aus Zug West

Beteiligte: Kunstvermittlung des Kunsthaus Zug, Künstler

Kunstsparte: Bildende Kunst

Zeitraum: seit 2012, 3 Monate

Zielgruppe: OS

Ort: Zug (ZG)

([http://www.kunsthausezug.ch/05\\_kvermittlung/einblickeneu.html](http://www.kunsthausezug.ch/05_kvermittlung/einblickeneu.html))