

Ideenpapier zur Tagung „Evaluation kultureller Bildung?“ in Wildbad-Kreuth, 13 – 15 Mai 2007

Ergebnis- oder Erlebnis-orientierte Evaluierung kultureller Bildung oder „Der Erfolg kulturellen Kompetenzerwerbs zeigt sich in der Fähigkeit, den erworbenen Kompetenzen kreativ und selbstbestimmt Ausdruck zu geben.“

Michael Wimmer/April 2007

Vorbemerkung

“You can’t have creative learning without organising a creative environment” Ken Robinson.

Kulturelle Bildung äußert sich unmittelbar und ist sinnlich wahrnehmbar. Qualitätsaspekte kultureller Bildung zeigen sich „äußerlich“ an den Rahmenbedingungen, in denen diese stattfindet.

Als persönlichen Beleg möchte ich die Veränderungen meiner eigenen Volksschule anführen, die sich heute wesentlich bunter, vielfältiger, auf anregende Weise ästhetisch aufbereitet darstellt, als dies zu meiner Schulzeit der Fall war. Die Ästhetisierung aller Lebens- und Arbeitsbereiche hat auch diese Schule erreicht..

Aufgrund der unmittelbaren Wahrnehmbarkeit kultureller Bildung als individuelle Erfahrung eines Lern- und Entwicklungsprozesses argumentiere ich für eine Erlebnis- anstatt Ergebnis-orientierte Form der Evaluierung kultureller Bildung.

Da dieser Anspruch ohne eine diesbezügliche Analyse der institutionellen Basis nicht eingelöst werden kann, schlage ich vor, zunächst die Transparenz der Rahmenbedingungen kultureller Bildung zu verbessern, Darauf aufbauend könnten konkrete Maßnahmen wie die Entwicklung eines „kulturellen Portfolios“ oder ein Wahlfach „kulturelle Kompetenzerwerb“ entwickelt werden.

Voraussetzungen

“There is no point I believe in teaching everybody the same way and assessing everybody in the same way. So we might call that individualization of means. And this is a revolutionary idea”

Diesem Zitat von Howard Gardner folgend sind junge Menschen heute gefordert, jenseits aller politisch motivierten kulturellen Identitätskonstruktionen in einer komplexen, kulturell auf vielfältige Weise codierten Umgebung ihren eigenen Lebensentwurf zu entwickeln, diesen auf immer neue Weise zu hinterfragen und flexibel zu gestalten.

Nicht nur aus ökonomischer Sicht orientiert sich ein solcherart individualisiertes Menschenbild auf einen selbstorganisierten Umgang mit Aufgaben und Problemen, der sich auf die Gewissheit der eigenen Stärken, Mut, darüber hinaus von Kritikfähigkeit und Gestaltungswillen zu beziehen vermag.

Dabei handelt es sich nicht um Kenntnisse und Fertigkeiten, die einmal für immer gelernt werden können. Statt dessen sind dafür dynamische Fähigkeiten notwendig, die in sich rasch wandelnden Settings auf immer neue Weise weiter entwickelt werden wollen.

Eine wesentliche Fähigkeit in diesem Zusammenhang heißt „Improvisationsfähigkeit“ – eine Fähigkeit, die nicht unzufällig ihren Ursprung in künstlerischen Umsetzungsformen, vor allem in den performativen Künsten Theater, Tanz und Musik hat.

Schlüsselkompetenzen und kulturelle Bildung

Um diese Fähigkeiten in ihrer Gesamtheit besser beschreib- und auch bewertbar zu machen, schlägt die OECD im Rahmen von DeSeCo drei Hauptkategorien von Schlüsselkompetenzen vor:

- Interaktion in sozial heterogenen Gruppen
- Autonome Handlungsfähigkeit
- Interaktive Nutzung von Medien und Tools

Rychen und Salganik weisen in diesem Zusammenhang dem Umgang mit „Kunst und Kultur“ (einschließlich Bildender Künste, Literatur, Tanz, Theater, Spiel und Musik) als zentrale Medien für einen aktiven Dialog zwischen Menschen und ihrer Umwelt der dritten Kategorie „interaktive Nutzung von Medien und Tools“ zu¹.

Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen

Auch die Europäische Union hat im Rahmen ihrer jüngsten Empfehlungen zum „Lebenslangen Lernen“ einen Kategorisierungsversuch im Bereich des Kompetenzerwerbs vorgenommen.

Sie kommt auf insgesamt acht Kompetenzbereiche, wovon einer explizit dem Erwerb kultureller Kompetenzen gewidmet ist.

EU-Definition von kultureller Kompetenz

Anerkennung der Bedeutung des künstlerischen Ausdrucks von Ideen, Erfahrungen und Gefühlen durch verschiedene Medien, wie Musik, darstellende Künste, Literatur und visuelle Künste.

Wesentliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen in Bezug auf diese Kompetenz:

Kulturelle Kompetenz setzt grundlegende Kenntnisse der kulturellen Hauptwerke, einschließlich der populären Gegenwartskunst, als wichtigem Teil der Menschheitsgeschichte im Kontext der nationalen und europäischen Kulturerbes und dessen Stellung in der Welt voraus. Es ist äußerst wichtig, die kulturelle und sprachliche Vielfalt Europas (und der

¹ Rychen/Salganik: Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society“, 2003



EDUCULT

europäischen Länder) sowie die Notwendigkeit deren Bewahrung und die Entwicklung des allgemeinen Geschmacks und die Bedeutung ästhetischer Faktoren im Alltag zu verstehen.

Zu den Fähigkeiten zählen sowohl Anerkennung als auch künstlerischer Ausdruck: sich selbst zum Ausdruck bringen durch die Vielfalt von Medien mit den ureigenen Möglichkeiten des einzelnen sowie Anerkennung und Genuss von Kunstwerken und künstlerischen Darbietungen. Ferner die Fähigkeit, seine eigenen kreativen und künstlerischen Äußerungen mit denen anderer zu vergleichen und wirtschaftliche Möglichkeiten einer kulturellen Aktivität zu erkennen und umzusetzen.

Ein starkes Identitätsgefühl ist die Grundlage für Respekt und Offenheit gegenüber der Vielfalt des kulturellen Ausdrucks. Eine positive Einstellung umfasst Kreativität und die Bereitschaft, die ästhetischen Möglichkeiten durch künstlerische Betätigung und Interesse am kulturellen Leben zu kultivieren.

Zur (Un-)vergleichbarkeit kultureller Kompetenzen: Wissen, Methoden, Werte

Das Dokument unterscheidet damit klar zwischen einer Kenntnis-, einer Fähigkeiten- und einer Einstellungsdimension, die andernorts in Strukturierungsvorschlägen zu Wissens-, Methoden- und Wertdimensionen seine Entsprechung findet.

Was den Kenntnisaspekt betrifft, so ist dieser traditionell am leichtesten zu identifizieren (und in der Folge wohl auch zu evaluieren).

Im Zusammenhang mit den laufenden EU-Integrationsbemühungen korreliert er überdies mit einem unmittelbaren politischen Interesse nach einer europäischen kulturellen Identitätsbildung. Danach findet sich allen kulturell relevanten Dokumenten die Absichtserklärung, im Rahmen einer „immer engeren Union der europäischen Völker“ das „gemeinsame kulturelle Erbe hervorheben“ zu wollen.

Im gleichen Atemzug wird immer wieder der Anspruch auf „Entfaltung der Kulturen der Mitgliedsstaaten unter Wahrung ihrer nationalen und regionalen Vielfalt“ betont. Dem tragen zur Zeit einzelne EU-Mitgliedsstaaten wie die Niederlande, Belgien oder Dänemark mit Versuchen, nationale kulturelle Kanons zu bilden, Rechnung.

Wenn es um den Methoden-, mehr noch um den Werteaspekt kultureller Kompetenzen geht, so macht bereits die Formulierung in der Empfehlung der Europäischen Union (siehe oben) zu den 8 Kompetenzbereichen „sich selbst zum Ausdruck bringen durch die Vielfalt von Medien mit den ureigenen Möglichkeiten“ das Dilemma einer diesbezüglichen Vergleichbarkeit deutlich: An welchen Messgrößen soll sich die Forderung „Ureigenes zum Ausdruck zu bringen“ orientieren?

Immerhin existieren im Zusammenhang mit dem Erwerb von Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung einige Vorstudien, deren Autoren sich dieses Problems durchaus bewusst sind. Thomas Geier etwa stellt im Reader der Bundesvereinigung kulturelle Jugendbildung (bkj) zum Kompetenznachweis Kultur eine qualitative Befragung von Jugendlichen vor, die die ganze Komplexität der Themenstellung mit alle ihren unterschiedlichen Dimensionen und Erwartungen zum Ausdruck bringt.

Der Beitrag weist auf die großen Schwierigkeiten hin, kunstspartenspezifische Schlüsselkompetenzen zu analysieren. Um seinem Dilemma zu entgehen, empfiehlt er eine enge



EDUCULT

„Tuchführung“ mit den einzelnen Feldern und Techniken (und damit wohl auch mit den ihnen adäquaten Methoden und Wertvorstellungen) der jeweiligen Kunstsparte.

Howard Gardner, der zusammen mit Ellen Winner seit vielen Jahren das „Project Zero“ zur Evaluierung von „arts education“ betreibt, bezieht sich im Zusammenhang mit der Darstellbarkeit und in der Folge auch der möglichen Vergleichbarkeit der Auseinandersetzung mit künstlerischen Ausdrucksformen vor allem auf die Dimensionen „observing“, „envisioning“, „expressing“ und „reflecting“.

Von diesen Dimensionen nehmen die beiden bei aller Vorsicht an, dass sie neben nachvollziehbaren unmittelbaren Wirkungen auch Transfer-Effekte auf andere Lernbereiche und damit wohl auch Kompetenzzusammenhänge haben können.

Das entspricht durchaus den vorsichtigen Formulierungen von Thomas Geier, wenn er meint, dass „im Medium subjektiven Wissens“ (in Form der Antworten im Zuge der Befragung) Hinweise darauf gefunden werden könnten, „dass die Sache selbst (nämlich die Auseinandersetzung mit künstlerischen Ausdrucksformen) durchaus Schlüsselkompetenzen vermitteln kann. Da sich aber in den durchgeführten Befragungen „Äußerungen zur Methodenkompetenz und kulturellen Kompetenz nur schwer bis gar nicht auszumachen“ wären, empfiehlt er, dieser Frage in „längeren biographischen Interviews weiter nachzugehen“².

Differenz und Arbeitszufriedenheit

Auffallend ist bei den bisherigen Einschätzungen die Übereinstimmung, wenn es um die Erarbeitung des Differenzierungsvermögens im Rahmen kultureller Aktivitäten geht, damit der Fähigkeit, Unterschiede zu erkennen, Unterscheidungen zu treffen und so die Voraussetzung für die Geschmacksentwicklung zu schaffen.

Die zweite Dimension betrifft die Zufriedenheit mit der Arbeitssituation, die Attraktivität der Aufgabe und damit den Spaß und das Lerninteresse, das in den bisherigen Überlegungen nicht nur der Arbeitsgruppe „Evaluierung kultureller Bildung“ zu kurz zu kommen scheint..

Spezifische Probleme traditioneller Messmethoden

Als eine Kompetenz wird die Fähigkeit definiert, komplexe Anforderungen durch Mobilisierung von psychosozialen Komponenten wie kognitive Fähigkeiten, Wissen, Werteorientierung, Einstellungen, Emotionen und Motivationen erfolgreich zu erfüllen.

Kommt es zu Frage der Messbarkeit dieser Kompetenzdimensionen so tun sich eine Reihe spezifischer Problemstellungen im Zusammenhang mit kultureller Bildung auf.

Maßnahmen kultureller Bildung

- zeichnen sich durch eine besondere „Werthaltigkeit“ kultureller Bildung aus. Sie ist in aller Regel an einen spezifischen – historisch sich wandelnden – weltanschaulichen Hintergrund geknüpft. Dementsprechend scheint es sinnvoll und notwendig, vor

² Geier, Thomas: Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung, in bkj Der Kompetenznachweis Kultur Remscheid 2004



EDUCULT

allfälligen Messungen die diesen Messungen zugrunde liegenden Wertvorstellungen offen zu legen,

- lassen sich durch einen hohen Grad der Komplexität der Zusammenhänge charakterisieren, der sich einfachen kausalen Relationen in aller Regel verweigert,
- haben zum Ziel, den Individualismus des einzelnen in seinem sozialen Gefüge zu fördern. Dementsprechend groß sind die Widerstandspotentiale der Akteure, wenn es darum geht, diese subjektive Dimension von außen messen oder gar bewerten zu wollen. Statt dessen erscheint es adäquater, den Lernenden selbst die Chance zu eröffnen, über ihre Lernerfolge aber auch über die Rahmenbedingungen, in denen diese gelingen (oder auch nicht gelingen) Auskunft geben zu lassen.
- zeichnen sich durch eine Reihe bislang als selbstverständlich angenommener „Kultur der Freiheiten“ aus, in der jeder vergleichsfördernde Strukturierungsversuch tendentiell als Einschränkung und Verlust pädagogischer und/oder künstlerischer Autonomie erlebt wird. Dementsprechend verfügen die beteiligten Fachleute (LehrerInnen, KünstlerInnen,...) über wenig Erfahrungen bei der, ihrem Gegenstand adäquaten Nutzung in anderen Bereichen angewandter Mess- und Vergleichsmethoden. Dies trifft auch zu, wenn es darum geht, die Ergebnisse der eigenen Vermittlungsbemühungen über die engen Fachgrenzen hinaus in empirisch nachvollziehbarer Weise transparent zu machen.

Zu den Chancen der Transparentmachung der Rahmenbedingungen

Dabei existieren bereits eine Reihe von Evidenzen, die es Wert erscheinen lassen, das Thema Transparentmachung als notwendigen erster Schritt bei der Implementierung von fachbezogenen Evaluierungsmethoden weiter zu verfolgen.

- Schulen mit einem ausgewiesenen kulturellen Profil rangieren meist ganz oben in den aktuellen Rankings (damit in der öffentlichen bzw. veröffentlichten Meinung).
- Der Einsatz neuer ästhetischer Sprachen im Unterricht verändert auf nachhaltige Weise das soziale Gefüge der Klasse. Am Rand stehende SchülerInnen, die mit Hilfe von Musik, Tanz und Bewegung, Theater, Film oder Neue Medien eine Chance finden, sich auszudrücken, verbessern ihr Standing in der Gruppe. Das zeigen eine Reihe vorliegender Dokumentationen auf nachvollziehbare Weise.
- Das Projekt „Kompetenznachweis Kultur“ der bkj hat deutlich gemacht, ein wesentlicher Nachweis kulturellen Kompetenzerwerbs darin besteht, die eigene kulturelle Teilhabe zu beschreiben und zu begründen. Im Sinne eines emanzipatorischen Kulturverständnisses gewinnen dabei die jungen Menschen die Ausdrucks- und Artikulationsfähigkeit, die sie als aktive TeilnehmerInnen am kulturellen Geschehen ausweist. Sie werden so zu „lebenden Beweisen“ kultureller Bildung.

Viele Evidenzen – Wenig analytische Aufbereitung

Susanne Keuchel schlägt in ihrem Ideenpapier „Kompetenzmessung von kultureller Bildung an Schulen) vor, die Kompetenz des Schülers von der Frage nach der Unterrichts- und Schulqualität zu trennen.

So sehr ihr Papier wichtige Denkanregungen formuliert, schlage ich im Sinne meiner Vorbemerkung und zur Verbreiterung der Diskussion vor, Einschätzungen der Unterrichts- und Schulqualität als wichtige Parameter bei einem allfälligen Kompetenzerwerb einzu-beziehen.

Dazu müssen allerdings einige Vorfragen geklärt werden, die an dieser Stelle nur beispielhaft aufgeführt werden sollen:

- Welche Unterrichtsgegenstände werden als für kulturelle Bildung überhaupt als relevant erachtet?
- Inwieweit stellt der Unterricht überhaupt explizit auf die Vermittlung kultureller Kompetenzen ab?
-
- Welche Rolle nehmen im Zusammenhang mit kultureller Bildung die traditionellen „kunsterziehlichen“ Fächer ein (das vor allem vor dem Hintergrund des Problems, das in rund der Hälfte jedenfalls der österreichischen Schulen (vor allem im berufsbildenden Bereich) diese Gegenstände überhaupt nicht angeboten werden)?
- Welchen Part übernehmen die übrigen Unterrichtsgegenstände im Zusammenhang mit kultureller Bildung?
- Am Spezialfall Österreich: Wie hat sich die für kulturelle Bildung relevante Fächerverteilung im Zuge der Schulautonomie entwickelt? Welche Schwerpunkte finden sich im verpflichtenden Curriculum, wie viel im Wahlfächerzusammenhang?
- Welche Erfahrungen gibt es in der Ergebnisentwicklung in den für kulturelle Bildung relevanten Fächern? Was sind die gegenwärtigen Qualitätskriterien im Fachdiskurs? Wie wird dieser Diskurs im Rahmen der Lehreraus- und fortbildung weitergegeben?
- Was gestalten sich die schulischen Ergebnisse der SchülerInnen in den für kulturelle Bildung relevanten Unterrichtsfächern? Sind sie – nach den schulischen Bewertungen der begleitenden Lehrkräfte - in den letzten Jahren besser oder schlechter geworden?
- Gibt es aussagekräftige Befunde über die Wirkung von Partnerschaften von Schulen und außerschulischen Kunst- und Kultureinrichtungen bei der Bewertung von Maßnahmen kultureller Bildung?

Ein bildungspolitischer Exkurs: Von der LehrerInnen- zur SchülerInnenschule

Die vorliegenden Evaluierungsabsichten beziehen sich in erster Linie auf den Schulbereich.

Dabei geht es unter anderem um die mögliche Vergleichbarkeit mit anderen nationalen Schulsystemen, wobei die Art der Vergleichbarkeit noch einen großen Interpretationsspielraum eröffnet. Also dürfen noch Fragen gestellt werden wie: Was ist der Zweck des beabsichtigten Verfahrens? Wem soll es in welcher Weise nutzen? Welche Absichten werden (von wem?) mit den Ergebnissen verfolgt?

Auf Grund der großen Bandbreite möglicher Erwartungen, möchte ich anregen, die Hoffnungen auf Messbarkeit und Vergleichbarkeit nicht nur aus der Sicht der Lehrenden sondern auch und vor allem aus der Sicht der Lernenden zu interpretieren.

Immerhin erscheint eine wesentliche Dimension kulturellen Kompetenzerwerbs (auch im Sinne eines emanzipatorischen Kulturbegriffs) die Selbstermächtigung der SchülerInnen, ihren kulturellen Kompetenzen Ausdruck zu geben.

Warum SchülerInnen also nicht einladen, selbst darüber zu berichten, was sie unter welchen Umständen gelernt haben?

Dort wo es um Vergleichbarkeit nicht nur im institutionellen schulischen Gefüge geht, könnte und sollte es darum gehen, die jungen Menschen einzuladen, selbst darzustellen, welche kulturrelevanten Kompetenzen sie – innerhalb aber auch außerhalb der Schule - für wichtig erachten.

ofsted: Evaluation of Creative Partnerships oder „Possible impact on enjoyment“

Ich gebe zu, dass ich selbst erstaunt war, als ich in der Evaluierung des Programms “Creative Partnerships” des English Arts Councils durch die Staatliche Evaluierungseinrichtung *ofsted* eine zentrale Bewertungskategorie im Zusammenhang mit “possible impacts on enjoyment” gefunden habe.

Vergleichbare „Engführungen“ zwischen „Schule“ und „enjoyment“ (wie sollte ich das im schulischen Kontext überhaupt übersetzen: „Freude, Genuss, Vergnügen,...“) stellen im deutschsprachigen Raum wohl noch die Ausnahme dar.

Wie wir aus anderen Kontexten wissen, stellt die subjektive Arbeitszufriedenheit einen durchaus verlässlichen Indikator für ein positives Lernverhalten dar.. Wenn zudem Geschmacks- und Genussfähigkeit wesentliche Voraussetzungen sind, am kulturellen Leben aktiv teilhaben zu können, dann erscheint mir die Darstellbarkeit von Arbeitszufriedenheit und damit die Erhebung der subjektiven Zufriedenheit der Lernenden mit den Rahmenbedingungen beim Einüben eine zentrale Kategorie eines diesbezüglichen Kompetenzerwerbs zu sein.

Mögliches/notwendiges Zusammenwirken von schulischem und außerschulischem Angebot

Immer weniger lässt sich eruieren, welche Lernfortschritte sich unmittelbar aus dem schulischen und welche sich aus dem Zusammenwirken von schulischen und außerschulischen Angeboten ergeben. Daher erscheint eine isolierte Betrachtung der Schule ohne Einbeziehung des außerschulischen kulturellen Teilhabe sowie des familiären und Freundesumfeldes zunehmend realitätsfremd.

Alle Evaluierungsversuche kultureller Bildung werden daher nicht umhin können, Ergebnisse zum kulturellen Verhalten junger Menschen außerhalb ihrer schulischen Erfahrungen mit ein zu beziehen. Etwa bedarf es im Bereich der eher rezeptiv verorteten kulturellen Kompetenzen einer Verbesserung der Kenntnisse, mit welchen kulturellen Phänomenen sich die jungen Menschen überhaupt auseinandersetzen, damit was sie hören/sehen/lesen, wie oft, wie lange, um Aussagen darüber treffen zu können, auf welche kulturelle Vorerfahrungen schulische Maßnahmen kultureller Bildung treffen bzw. ob und wenn ja sie diese überhaupt noch verändern, konterkarieren oder weiterentwickeln vermögen.

Dabei wird bald klar werden, dass wesentliche Kenntnisse immer schon aus dem außerschulischen Bereich kommen und daher ohne gleichzeitige Berücksichtigung des außerschulischen Angebotes nicht eingeschätzt werden können.

Auch eine Bewertung der künstlerisch-kreativen Kompetenzen muss wohl ohne Beantwortung der Frage, wie hoch der Anteil der SchülerInnen ist, die eine zusätzliche außerschulische künstlerische Ausbildung wahrnehmen (und allenfalls ob sich dieser Umstand positiv oder negativ in Bezug auf Leistungen in anderen Gegenstandszusammenhänge auswirkt) nur sehr unvollständig bleiben.

Vorschlag I: Analyse der institutionellen Rahmenbedingungen - Nutzung der verfügbaren Daten

Weil die meisten der obigen Fragen im Moment nicht systematisch beantwortet werden können, läuft mein Vorschlag darauf hinaus, fürs erste die Transparenz der Rahmenbedingungen kultureller Bildung zu verbessern.

Dazugehörige Fragestellungen bedürften keiner neuen Kategorisierungen sondern könnten sich darauf beschränken zu beschreiben, was bereits jetzt der Fall ist. Z.B.:

- Wieviele Schulen verfügen über ein ausgewiesenes Schulkulturprofil?
- Wieviele Wochenstunden sind dem Erwerb kultureller Kompetenzen (im Rahmen der „kunsterziehlichen“ Fächer bzw. darüber hinausgehend) gewidmet?
- Wie hoch ist der durchschnittliche Stundenausfall bzw. die Rate der Änderung der Lehrplaninhalte in kultur-relevanten Fächern?
- Wieviele Wochenstunden entfallen auf Umsetzung des traditionellen fächer-spezifischen Stundenkorsetts, wie viele sind der interdisziplinären Projektarbeit gewidmet?
- Wieviel Zeit steht den SchülerInnen im Rahmen des schulischen Unterrichts für Partnerschaften mit außerschulischen Kunst- und Kultureinrichtungen zur Verfügung?
- Wie oft besuchen KünstlerInnen oder andere VertreterInnen kultureller Einrichtungen den schulischen Unterricht?
- Wieviele SchülerInnen nehmen an kulturellen Wettbewerben teil? Reussieren sie dort? Und wenn ja, werden Erfolge innerhalb der Schule anerkannt?

Darüber hinaus gehende Fragen betreffen folgende Punkte:

- Gibt es eine Reflexionskultur in den Schulen? Werden kulturelle relevante Aktivitäten dokumentiert? Wie werden die Informationen an die Öffentlichkeit gebracht? Gibt es Feedback? Wie wird dieses Feedback genutzt?
- Welche Feedback-Methoden zwischen Lehrenden und Lernenden, die über das bestehende Notensystem hinausgehen sind bereits jetzt im Einsatz?
- Welche Instrumente der Bewertung kultureller Aktivitäten werden dafür im Rahmen der LehrerInnenaus- und Fortbildung vermittelt? Wer stellt unter welchen Bedingungen ihre Anwendung sicher (Schulleitung, FachinspektorInnen, Schuladministration, externe EvaluatorInnen,...)?
- Welche außerschulische Angebote gibt es im jeweiligen schulischen Einzugsgebiet zu kultureller Bildung, die komplementär auf das schulische Angebot wirken?

Vorschlag II: Entwicklung eines individuellen kulturellen Portfolios

Der Vorschlag zur Entwicklung eines individualisierten kulturellen Portfolios orientiert sich an den positiven Erfahrungen des „Kompetenzachweises Kultur“, der von der bkj entwickelt worden.

Dieser versucht, die traditionellen schulischen Selektionsinstrumente zu vermeiden, vielmehr anhand der vier Verfahrensschritte

- Erstellen eines Anforderungsprofils
- Beobachtung
- Dialog
- Beschreibung

die Stärken der jungen Menschen beim Erwerb kultureller Kompetenzen sichtbar machen.

Alle diesbezüglichen Details finden sich unter www.kompetenznachweiskultur.de

Zu prüfen wäre, ob und wenn ja diese auf Konzepten der Freizeitpädagogik beruhende Innovation auf den schulischen Bereich und damit mit den Mitteln der Schulpädagogik weiter entwickelt werden kann.

Der Vorschlag trägt der Erkenntnis Rechnung, dass kulturelle Bildung einen Beitrag zur umfassenden Persönlichkeitsentwicklung zu leisten vermag. Diese aber kann objektiv nicht gemessen werden. Als Ausdruck des Individualismus sie ist immer nur subjektiv zu interpretieren. Darüber hinausgehende Vergleiche haben notwendig inter-subjektiven Charakter.

Ein solches Portfolios hätte über die unmittelbaren Maßnahmen kultureller Bildung hinausgehend innovativen Charakter für das gesamte Schulwesen (Zusammenarbeit Schule und außerschulische Jugendarbeit, Weiterentwicklung der schulischen Noten- und Bewertungssysteme,...).

Im Zentrum steht die angeleitete Selbstbeschreibung kultureller Kompetenzentwicklung des jungen Menschen. Als zusätzliche beschreibende Elemente könnte das Portfolios aber auch externe Umfeld beschreiben.

- Schulkulturprofil der Schule
- Beschreibung des kulturellen Bildungsangebotes der Schule
- Beschreibung des kulturellen Bildungsangebotes, an dem der Schüler/die Schülerin in der Schule teilgenommen hat
- Beschreibung des kulturellen Bildungsangebotes, an dem der Schüler/die Schülerin außerhalb der Schule teilgenommen hat.
- Wahrnehmen von Angeboten, die von der Schule und außerschulischen Kunst- und Kultureinrichtungen erstellt wurden

- Beschreibung, inwieweit die Lehrkräfte mitgeholfen haben, ein individuelles kulturelles Aktivitäten-Profil zu entwerfen
- Beschreibung der eigenen Stärken und Schwächen im Zusammenhang mit kultureller Partizipation

Bei der Erstellung eines Kultur-Portfolios sollte der gesamte Prozess von der Entscheidungsfindung bis zur Fertigstellung partizipativ ausgerichtet sein. Das umfasst nicht nur die Beschreibung der Teilnahme sondern auch ihre kritische Reflexion.

Die Teilnahme an diesem Projekt sollte freiwillig erfolgen und von dafür geschulten Lehrkräften begleitet werden. Auf diese Weise erhalten die PädagogInnen zusätzliche wertvolle Informationen zum kulturellen Verhalten ihrer SchülerInnen.

Vorschlag III: Einrichtung Pilotversuches zur Einrichtung eines Wahlfachs „Kultureller Kompetenzerwerb“ in den Teilnehmerländern

Ausgehend von den Erfahrungen bei der Einführung des Unterrichtsgegenstandes „kulturelle und kunstsinnige forming“ in den Niederlanden schlage ich die Einführung eines Wahlfaches zum kulturellen Kompetenzerwerb in den beteiligten Ländern Deutschland und Österreich vor.

Im Rahmen dieses Gegenstandes könnte die praktische Umsetzung der Einführung des oben skizzierten Portfolios praktisch erprobt werden.

Dazu vorgeschlagen wird eine gemeinsame Qualifikation von LehrerInnen - allenfalls zusammen mit JugendbetreuerInnen - die in ihren Schulen als Kulturkontaktpersonen agieren. Sie erarbeiten entweder mit den SchülerInnen selbst die Bildungspässe oder beauftragen von ihnen eingeschulte KollegInnen, SchülerInnen zu begleiten.

Ein Vergleich der dabei erarbeiteten Portfolios schüfe nicht nur eine neue Qualität von Evidenzen zum kulturellen Verhalten inklusive den damit verbundenen kulturellen Kompetenzen. Sie ermöglichte auch eine neue Qualität des transnationalen Vergleichs.