

EIGHT

Trendbericht 12



Von der musischen Bildung zur «aesthetic literacy»

Musik, Kunst und Gestaltung in der Volksschule

Trendbericht 12

Von der musischen Bildung zur «aesthetic literacy»

Musik, Kunst und Gestaltung in der Volksschule

Trendbericht 12

Von der musischen Bildung zur «aesthetic literacy»

Musik, Kunst und Gestaltung in der Volksschule

Silvia Grossenbacher und **Chantal Oggenfuss**

Aarau, 2011
© SKBF | CSRE
Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau

Gestaltung: Sandra Walti, Aarau
Umschlagbild: de.wikipedia.org/wiki/Muse_Mythologie (gemeinfreie Datei)
Fotos: Thomas Burla, Susanna Drescher, Franziska Lüscher, Kathrin Urscheler, Emma Wehberg
Satz: Peter Meyer, SKBF
Druck: Albdruck, Aarau
Auflage: 500
ISBN 978-3-905684-12-4

Inhalt

Vorwort	7
1 Einleitung, Definition und Eingrenzung des Gegenstandes	11
2 Kulturelle Bildung in der Diskussion	19
KINDERKUNST MIT KLEE & CO. – EINE KUNST-PROJEKTWOCHE IN DER PRIMARSCHULE CHRISTOPH MERIAN	34
3 Bildungsziele im Bereich Musik, Kunst und Gestaltung	37
4 Fachverständnis und pädagogische Leitideen	49
MIT ROMEO FIT FÜRS BERUFSLEBEN	67
5 Zeitliche Ressourcen im Bildungsbereich Musik, Kunst und Gestaltung	70
EXKURS: KULTURVERMITTLUNG – BRÜCKENSCHLAG ZWISCHEN SCHULE UND KULTUR	83
DIE SCHULE EGLISWIL WIRD ZUM MUSEUM	92
6 Ausbildung der Lehrpersonen für den Bildungsbereich Musik, Kunst und Gestaltung	95
«SPRING! – TANZ BEWEGT VISIONEN»	105
7 Forschung zu kultureller und künstlerischer Bildung	110
Z BASEL A MYM SEE	134
8 Perspektiven der kulturellen und künstlerischen Bildung und Fazit zur Situation in der Schweiz	139
Literaturverzeichnis	153
Liste der Kontaktpersonen	159

Vorwort

«Ästhetische Bildung» – so lautete der Arbeitstitel des vorliegenden Trendberichts – kann mit Fug und Recht als das unbekannte Wesen in der schweizerischen Bildungslandschaft bezeichnet werden. Dabei handelt es sich beim Bildungsbereich Musik, Kunst und Gestaltung, wie er in der Interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) genannt wird, um einen spannenden, dynamischen, facettenreichen Lehr- und Lernbereich, den kennenzulernen sich lohnt. In diesem Bildungsbereich werden derzeit grundlegende Diskussionen geführt, in denen es nicht zuletzt um eine gemeinsame Basis der betreffenden Fächer und um ihre Positionierung im Gesamt der Volksschulbildung geht. Die übergreifenden Bildungsreformen (Harmonisierung, Kompetenzorientierung, stärkere Gewichtung von Bildungsergebnissen) bleiben nicht ohne Einfluss auf den Fächerbereich Musik, Kunst und Gestaltung. Sie haben vielmehr die Bemühungen um eine klare und zeitgemässe Profilierung des jeweiligen Fachverständnisses belebt.

Für die an Bildungsfragen interessierte Öffentlichkeit werden diese Debatten jedoch kaum sicht- oder hörbar. Sie spielen sich in einer Fachwelt ab, die sich daran gewöhnt zu haben scheint, dass sie ausserhalb des Rampenlichts steht. Die Randstellung der «musischen» Fächer wird denn auch immer wieder beklagt und deren Status als «Nebenfächer» bedauert. Doch entgegen diesen Klagen ist künstlerische und kulturelle Bildung in der Volksschule der Schweiz im Grundsatz unbestritten und wird, was die Unterrichtsstunden anbelangt, im Mittel auch gut dotiert. Gleichwohl sind gewisse Befürchtungen nicht unberechtigt. Die Neuordnung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Rahmen pädagogischer Hochschulen und gewisse Studienregelungen könnten zu einem Mangel an fachlichen Qualifikationen im Bildungsbereich der Künste führen. Qualifikationsmängel aber würden in einem fatalen Widerspruch zu den anspruchsvollen Lernzielen in diesem Bildungsbereich stehen. Auch die im Rahmen der Festlegung von nationalen Bildungszielen erfolgte Fokussierung auf die sprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen verstärken den Schatten, in dem die übrigen Fachbereiche derzeit stehen, auch wenn diese Problematik wohl eine vorübergehende ist. Und schliesslich wird gelegentlich die Angst geäussert, in einer zunehmend auf unmittelbare Verwertbarkeit von Wissen und Können orientierten Gesellschaft könnten die Kompetenzen, welche die künstlerische und kulturelle Bildung fördert, nicht mehr gefragt sein.

Doch gerade in dieser letzten Hinsicht zeichnet sich eine interessante Entwicklung ab. Jahrzehntlang wurde versucht, künstlerische und kulturelle Bildung zu legitimieren, indem ihr zahlreiche Wirkungen zugeschrieben wurden. So sollte sie kognitive Leistungen verbessern (Stichwort «Mozart macht schlau»),

die sprachliche oder mathematische Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern erhöhen oder deren soziale und personale Kompetenzen stärken. International gesehen wurde viel in die Forschung auf diesem Gebiet investiert.

Neue, kritische Bewertungen dieser Forschung zeigen jedoch, dass die erwähnten Transfereffekte bescheiden sind, wenn sie denn überhaupt wissenschaftlich solide belegt werden können. Die kritischen Beurteilungen, die von Weltorganisationen wie der UNESCO und der OECD angeregt worden sind, motivieren diese nun aber gerade dazu, den Eigenwert künstlerischer und kultureller Bildung zu betonen und den Zugang aller Kinder und Jugendlichen zu dieser Bildung zu fordern. In diesem Sinne unterstützen sie sowohl die schulische Bildung in Bereichen wie Gestaltung, Musik, Kunst, Literatur, Tanz und Theater wie auch ausserschulische Initiativen der Kulturvermittlung und der Hinführung zu Kunstschaffenden und ihren Werken.

Kulturvermittlung in den Schulen gewinnt in unserem Land wie auch in andern Ländern Europas an Stellenwert. Sie ergänzt und erweitert die Möglichkeiten der künstlerischen und kulturellen Bildung im Rahmen der Schulfächer. Sie nutzt – ebenso wie der Unterricht – die Tatsache, dass in der Volksschule Kinder und Jugendliche aller sozialen Provenienzen beisammen sind, um allen jungen Menschen den Zugang zu Kunst und ihren «Orten» zu ermöglichen. Beispiele solcher Initiativen sind in den vorliegenden Bericht eingestreut. Wir danken den verantwortlichen Personen für die Wort- und Bildbeiträge, die sie uns aus ihrer Praxis übermittlelt haben.

Wir haben einige Fachpersonen um orientierende Gespräche gebeten, die uns helfen sollten, die fachlichen Diskurse zu erschliessen und die Dimensionen des Bildungsbereichs Musik, Kunst und Gestaltung in der Volksschule auszuloten. Diese Fachpersonen haben uns freundlich und sehr offen empfangen. Dafür sprechen wir ihnen unseren ganz besonderen Dank aus. Der Nachhall der Gespräche hat uns durch unsere Arbeit begleitet und wir haben immer wieder auf die dort gesammelten Notizen zurückgegriffen.

Der vorliegende Bericht soll die Aufmerksamkeit auf einen Bildungsbereich lenken, der hierzulande in der Bildungsforschung bisher selten aufgegriffen wurde, was sich mit dem Erstarken der fachdidaktischen Forschung an den pädagogischen Hochschulen und den Hochschulen der Künste in Zukunft sicher ändern wird. Doch es geht im Bericht nicht nur um Forschung. Ein wichtiges Anliegen war auch, den Bildungsbereich Musik, Kunst und Gestaltung sichtbar zu machen. Dabei versuchten wir den Fokus vom einzelnen Fach auf den gesamten Bereich zu erweitern und die Situation in der Schweiz in einen internationalen Zusammenhang zu stellen.

Wir danken allen, insbesondere auch dem Team der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung, für die Unterstützung mit Rat und Tat.

Silvia Grossenbacher und Chantal Oggenfuss

1. Einleitung, Definitionen und Eingrenzung des Gegenstandes

Eine Behauptung zum Einstieg

Auch ohne den Begriff genauer definiert zu haben, kann man behaupten, dass der kulturellen und künstlerischen Bildung in der Volksschule der Schweiz – zumindest offiziell – ein hoher und weitgehend unbestrittener Stellenwert zukommt. Verankert ist sie zum einen in den spezifisch darauf ausgerichteten Fachbereichen Musik, Kunst und Gestaltung;³² zum Tragen kommt sie jedoch auch in anderen Fächern wie Schul- und Fremdsprachen (Literatur, Film, Theater), Sport und Bewegung (Tanz) sowie in fachübergreifenden Lernbereichen wie der Medienbildung oder in fachverbindenden Projekten und Veranstaltungen der Kulturvermittlung. Mit der interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) werden erstmals die Ziele der Volksschule auf nationaler Ebene festgelegt. «Musik, Kunst und Gestaltung» erscheint dabei als einer von fünf Lernbereichen (neben Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften, Sozial- und Geisteswissenschaften sowie Bewegung und Gesundheit). Inhaltlich werden die Ziele des Bereichs Musik, Kunst und Gestaltung wie folgt umschrieben: Angestrebt wird «eine auch praktische Grundbildung in verschiedenen künstlerischen und gestalterischen Bereichen, ausgerichtet auf die Förderung von Kreativität, manuellem Geschick und ästhetischem Sinn sowie auf die Vermittlung von Kenntnissen in Kunst und Kultur» (HarmoS-Konkordat vom 14. Juni 2007).

Die im Konkordat sehr allgemein formulierten Bildungsziele werden in den sprachregionalen Lehrplänen konkretisiert. Im bereits vorliegenden neuen gemeinsamen Lehrplan für die französischsprachigen Kantone (Plan d'études romand, PER) finden sich die einschlägigen Bildungsziele für die drei Zyklen³³ der

32 Die Bezeichnung «Musik, Kunst und Gestaltung» entstammt dem Text zur «Interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule» vom 14. Juni 2007 (HarmoS-Konkordat). Gegenwärtig werden die Fächer in den Lehrplänen der deutschsprachigen Kantone sehr unterschiedlich benannt. Häufigste Bezeichnung sind «Musik» sowie «Gestaltung» oder «Gestalten», weiter spezifiziert in «Bildnerisches Gestalten», «Zeichnen», «Werken» (textil bzw. nicht-textil), «Technisches Gestalten», «Textilarbeit» usw.

33 Gemäss HarmoS-Konkordat wird die obligatorische Schule inklusive des zweijährigen Kin-

Volksschule unter dem Oberbegriff «Arts». In knapper Form werden die zentralen Orientierungen des Bildungsbereichs wie folgt umschrieben: «Découvrir, percevoir et développer des modes d'expression artistiques et leurs langages, dans une perspective identitaire, communicative et culturelle» (CIIP, 2010).

Im Lehrplan des italienischsprachigen Kantons Tessin erscheinen die Bildungsziele für die Primarschule im Bereich «attività espressive», der auch die «educazione fisica» sowie die «educazione ai mass-media» umfasst. Begründet wird diese Gruppierung damit, dass es sich in allen diesen Bereichen um den Erwerb von «Sprachen» («linguaggi») handle, die alle eine nicht auf gesprochener oder geschriebener Sprache basierende Funktion des Ausdrucks und der Kommunikation hätten (DECS, 1984, 59). Im Lehrplan für die Scuola media (Sekundarstufe I) sind die Ziele für die drei Bereiche «educazione visiva», «educazione musicale» und «educazione alle arti plastiche» formuliert (Canonica Manz & Moro, 2010).

Im Grundlagenbericht zum gemeinsam zu erarbeitenden «Lehrplan 21» der deutschsprachigen Kantone und Kantonsteile wurde die Bezeichnung aus dem HarmoS-Konkordat übernommen. Es heisst dort: «Der Bildungsbereich Musik, Kunst und Gestaltung wird im ersten Zyklus in Gestalten und Musik und im zweiten Zyklus in Bildnerisches Gestalten, Textiles und Technisches Gestalten sowie Musik aufgeteilt. Der Fachbereich wird auf die Förderung der Kreativität, der manuellen Fertigkeiten und der Ästhetik, auf Kenntnisse und Fähigkeiten in Kunst und Kultur sowie auf die Förderung des Technikverständnisses ausgerichtet» (Grundlagenbericht zum Lehrplan 21 vom 18. März 2010, 18).

Die eingangs aufgestellte Behauptung, der Stellenwert der kulturellen und künstlerischen Bildung sei weitgehend unbestritten, stützt sich zum einen auf deren Verankerung im HarmoS-Konkordat und in den geltenden wie auch den in Erarbeitung befindlichen Lehrplänen. Zum andern beruht sie auf der Feststellung, dass keine Anzeichen eines offiziellen Diskurses festzustellen sind, der auf die Eliminierung dieser Fachbereiche aus dem Kanon der obligatorischen Schulfächer abzielen würde. Dass kein besonderer Legitimationsbedarf zu bestehen scheint, lässt sich auch aus der Tatsache ablesen, dass es kaum offizielle Dokumente (z.B. in Form von Studien, Berichten, Empfehlungen) der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) zu diesem Thema gibt.

dergarens 11 Jahre dauern; der erste Zyklus umfasst die ersten vier Schuljahre, der zweite Zyklus die Schuljahre 5 bis 8 und der dritte Zyklus die Schuljahre 9 bis 11.

Diese Sichtweise widerspricht allerdings der fachinternen Diskussion, in der Befürchtungen und Klagen über eine Marginalisierung der «muischen» Fächer laut werden. Sie steht auch in einem Widerspruch zu gewissen Bestrebungen, die vor allem von aussen an die Schule herangetragen werden und darauf abzielen, der kulturellen und künstlerischen Bildung mehr Gewicht zu geben. Solche Bestrebungen können beispielsweise in der Volksinitiative «Jugend + Musik» oder im Manifest der Schweizerischen UNESCO-Kommission «Arts & Education» gesehen werden. Der vorliegende Bericht dient nicht zuletzt dem Zweck, den erwähnten Befürchtungen und Widersprüchen auf den Grund zu gehen.

Eine begriffliche und inhaltliche Annäherung

Während in der deutschsprachigen Schweiz die Begriffe «kulturelle», «künstlerische» oder «ästhetische» Bildung wenig gebräuchlich sind, trifft dies für den übrigen deutschen Sprachraum nicht zu. Allerdings scheint eine einheitliche und eindeutige Definition mit Schwierigkeiten verbunden zu sein (*Fuchs, 2008, 112*).

In einem Bericht, der in Österreich im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur zur kulturellen Bildung erstellt wurde, findet sich folgende Charakterisierung der verwirrenden begrifflichen Situation: «Kunstunterricht, Kulturvermittlung, ästhetische Bildung, Musik- und Kunstpädagogik, künstlerische und kulturelle Bildung – was für ein Begriffstohuwabohu» (*BMUKK, 2007, 17*).

Fuchs schlägt «als erste Sortierhilfe» ein Verständnis vor, in dem künstlerische Bildung, ästhetische Bildung und kulturelle Bildung im Sinne konzentrisch sich erweiternder Kreise zu sehen sind (*Fuchs, 2008, 111*). Zu den inneren beiden Kreisen bemerkt Fuchs, dass sich die Künste auf alle Formen des Sicht- und Hörbarmachens, auf Produzieren, Präsentieren und Rezipieren stützen, die die sinnliche Seite des Menschen (griechisch «aisthesis») ansprechen. Deshalb bezeichne der Begriff «ästhetische Bildung» das weitere Feld innerhalb dessen, was er «kulturelle Bildung» nennt.

Allerdings werden die Begriffe durchaus auch synonym verwendet, wie die folgende Definition aus einem Dossier der deutschen Bundeszentrale für politische Bildung zeigt: «Kulturelle Bildung (andere Bezeichnungen sind musische

bzw. musisch kulturelle oder auch ästhetische bzw. ästhetisch kulturelle Bildung) bezeichnet den Lern- und Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft im Medium der Künste und ihrer Hervorbringungen. Im Ergebnis bedeutet kulturelle Bildung die Fähigkeit zur erfolgreichen Teilhabe an kulturbezogener Kommunikation mit positiven Folgen für die gesellschaftliche Teilhabe insgesamt» (Ermert, 2009, 2).

Eine ähnlich weit gefasste Definition findet sich auch im bereits erwähnten Bericht zuhanden des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Kulturelle Bildung wird dort gefasst als *ästhetische Bildung* im Sinne von Bildungsaktivitäten, die mit spezifischen ästhetischen und kulturpädagogischen Arbeitsformen entwickelt werden, als *soziale und politische Bildung* im Sinne eines reflexiven Verhältnisses des Menschen zu sich, zu seiner Gesellschaft und zur Natur sowie als *interkulturelle Bildung* im Sinne des Verhältnisses des Menschen zu seiner Kultur und anderen Kulturen (BMUKK, 2007, 37 [Hervorhebungen im Original]).

Die nachfolgenden Definitionen bzw. Zielorientierungen für kulturelle Bildung stammen von offiziellen Trägerschaften in der Schweiz, in Deutschland und in Frankreich.

Das schweizerische Bundesamt für Kultur nennt im Aufgabenfeld Kulturförderung auch den Bereich der kulturellen Bildung und umreißt deren Ziele mit den Worten: «Kulturelle Bildung zielt darauf, die Menschen dazu zu befähigen, am kulturellen Leben teilzunehmen. Sie soll dazu ermutigen, selbst kreativ tätig zu werden und sich mit dem kulturellen Schaffen kritisch auseinander zu setzen.»

In den deutschen Richtlinien über die Gewährung von Zuschüssen und Leistungen zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP) vom 28. August 2009 heisst es: «Kulturelle Bildung soll Kinder und Jugendliche befähigen, sich mit Kunst, Kultur und Alltag phantasievoll auseinander zu setzen. Sie soll das gestalterisch-ästhetische Handeln in den Bereichen Bildende Kunst, Film, Fotografie, Literatur, elektronische Medien, Musik, Rhythmik, Spiel, Tanz, Theater, Video u.a. fördern. Kulturelle Bildung soll die Wahrnehmungsfähigkeit für komplexe soziale Zusammenhänge entwickeln, das Urteilsvermögen junger Menschen stärken und sie zur aktiven und verantwortlichen Mitgestaltung der Gesellschaft ermutigen.»

Das französische Erziehungsministerium erachtet die künstlerische und kulturelle Bildung («l'éducation artistique et culturelle») als unerlässlich für kulturelle Demokratisierung und Chancengleichheit. Sie sei notwendig für eine optimale Gestaltung der Bildungs- und Berufslaufbahn. Im schulischen Bereich ist die

kulturelle und künstlerische Bildung mit drei Zielen verbunden: Sie soll allen Schülerinnen und Schülern ermöglichen, im Laufe ihrer Schulzeit eine reiche und kohärente kulturelle Identität zu erwerben, ihre künstlerische Praxis zu entwickeln und zu stärken sowie einen direkten Kontakt zu Kunstschaffenden, Werken und Orten des künstlerischen und kulturellen Schaffens herzustellen. Im Jahre 2008 erklärte Frankreichs Staatspräsident die künstlerische und kulturelle Bildung als prioritäre Aufgabe des Erziehungs- und des Kulturministeriums. Künstlerische und kulturelle Bildung sei für alle Schülerinnen und Schüler auf allen Bildungsstufen zu generalisieren, sowohl was Kenntnisse wie auch was praktische Fertigkeiten anbelange. Sie müsse in der Lage sein, spezifische Talente zu wecken und interessierte Schülerinnen und Schüler zu hervorragenden künstlerischen Leistungen zu führen (*MEN, 2008*).

Im Manifest «Arts & Education», das die Schweizerische UNESCO-Kommission im Jahre 2010 lancierte, wird kulturelle und künstlerische Bildung wie folgt umschrieben:

«Die kulturelle und künstlerische Bildung eröffnet Zugang zum materiellen und immateriellen Kulturerbe sowie zu vielen Formen kreativen Schaffens. Sie ermöglicht Begegnungen mit volkstümlichen und akademischen, kollektiven und individuellen Ausdrucksformen aus Gegenwart und Vergangenheit, aus unserem und aus fremden Kulturkreisen. Kulturelle und künstlerische Bildung bezieht diese nicht abschliessende Liste von Ausdrucksformen ein:

- Bildende Kunst (Fotografie, Malerei, Zeichnung, Kalligraphie, Druckgrafik, Illustration, Installation, Performance, Aktion, Skulptur, Land-Art, Street-Art, Video- und Multimediakunst)
 - Darstellende Kunst (Schauspiel, Oper, Musical, Tanz, Zirkus, Pantomime, Performance)
 - Design (Grafikdesign, Produkt- und Industriedesign, Mode, Schmuck, Kunsthandwerk, Formen des Brauchtums, Architektur, Denkmalschutz)
 - Film (Spielfilm, Dokumentarfilm, Trickfilm, Kurzfilm und Experimentalfilm),
 - Literatur (Belletristik, Lyrik, Drama, Biographien, Kinder- und Jugendbuch, Comic, Illustration),
 - Musik (Pop, Rock, Dance, Jazz, Improvisation, klassische Musik, zeitgenössische Komposition, Folklore, World Music, Chanson)
 - Neue Medien (Medienkunst, Mediendesign)»
- (*Schweizerische UNESCO-Kommission, 2010, 5*)

Nach den oben erwähnten Definitionen dient kulturelle und künstlerische Bildung der Hinführung von Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen zu den Künsten im Besonderen und zu kulturellem Schaffen im Allgemeinen. Sie

soll für die kulturelle Vielfalt sensibilisieren und die Entfaltung eigener künstlerischer Ausdrucksmöglichkeiten fördern.

Mit Blick auf schulpflichtige Kinder und Jugendliche differenziert Fuchs nach formalen, non-formalen und informellen Settings und unterscheidet:

- a) kulturelles Lernen rund um die Schule (formales Lernen)
 - künstlerische Unterrichtsfächer (Musik, Bildende Kunst, Darstellendes Spiel)
 - Kunstanteile in andern Unterrichtsfächern (Literatur in Sprachfächern, Tanz im Sport)
 - Medienbildung als Querschnittsthema
 - Arbeitsgemeinschaften (z. B. Theater-AG)
 - Exkursionen zu Kunsteinrichtungen (z.B. Museumsbesuch)
 - kulturpädagogische Projekte (z.B. in Projektwochen, in der Ganztagesesschule)
- b) kulturelles Lernen ausserhalb der Schule (non-formales Lernen)
 - kulturpädagogische Einrichtungen (Musikschulen usw.)
 - Kulturverbände, Laienverbände (z.B. Musikverein)
 - kommerzielle Angebote in den verschiedenen Sparten (Musikunterricht, Tanzstunden, Medienkurse) sowie
- c) informelles kulturelles Lernen
 - in der Familie, mit Peers, bei der Nutzung des kulturindustriellen Angebots (Kino, Disco usw.)
 - Hobby, Selbstlernen (z.B. eines Musikinstrumentes), selbsttätiger Kompetenzerwerb (z.B. im Umgang mit ICT)

(Fuchs, 2008, 122)

Eingrenzung des Berichtsgegenstandes

Der vorliegende Trendbericht beschäftigt sich mit kultureller und künstlerischer Bildung in der Schule und konzentriert sich dabei auf den Lernbereich Musik, Kunst und Gestaltung, wie er in den Lehrplänen der Volksschule in der Schweiz vorgegeben ist. Ausgeklammert bleiben die in andere Lernbereiche integrierten Sparten wie Literatur, Theater, Film, Tanz usw. In einem Exkurs wird auch der im Überschneidungsbereich von Schule und ausserschulischem Feld angesiedelte und an Stellenwert zunehmende Bereich der Kunst- und Kulturvermittlung berücksichtigt (siehe kursive Textstellen in untenstehender Tabelle). Im Fokus steht die obligatorische Schulzeit (Primarstufe und Sekundarstufe I).

Lernbereiche der Volksschule (gemäss HarmoS-Konkordat)	Kunstsparten	Orte des Schaffens und Präsentierens
Sprachen Mathematik und Naturwissenschaften Sozial- und Geisteswissenschaften <i>Kunst, Musik und Gestaltung</i> Bewegung und Gesundheit	Literatur Darstellende Kunst <i>Bildende Kunst</i> <i>Musik</i> <i>Design</i> Tanz usw.	Literaturhaus Bibliothek Theater Kino Atelier Museum Konzerthaus Zirkus usw.
<i>kulturelle und künstlerische Bildung / Kulturvermittlung</i>		

Zum Aufbau des Berichts

Im Trendbericht wird zunächst die aktuelle Diskussion um kulturelle und künstlerische Bildung (Kapitel 2) dargestellt. Anhand von Lehrplänen und anderen Dokumenten und Literaturquellen werden die Ziele des Bildungsbereichs Musik, Kunst und Gestaltung (Kapitel 3) und das Fachverständnis sowie die pädagogischen Leitideen der einzelnen Fächer nachgezeichnet (Kapitel 4). Zur Umsetzung der in den Lehrplänen vorgegebenen Lernziele braucht es entsprechende Ressourcen. Eine wichtige Ressource ist die verfügbare Unterrichtszeit bzw. die Stundendotation der einzelnen Fächer. Eine Analyse von kantonalen Stundentafeln zum Schuljahr 2009/2010 dient als Grundlage für Vergleiche zwischen den Kantonen, zwischen den Fächern und im internationalen Kontext (Kapitel 5). Als Ergänzung zum Unterricht und als Erweiterung des Horizonts künstlerischer und kultureller Bildung gewinnt die Kulturvermittlung an Stellenwert (Exkurs). Als weitere Ressource für den Bildungsbereich Musik, Kunst und Gestaltung ist die Ausbildung der Lehrpersonen von Bedeutung (Kapitel 6). Den im zweiten Kapitel skizzierten Debatten um kulturelle und künstlerische Bildung lässt sich entnehmen, dass damit eine ganze Reihe von ausserfachlichen Zielen verbunden werden. Dies geschieht im Sinne eines erwarteten Transfers auf kognitive und nicht-kognitive Kompetenzen. Ein Blick in die Forschung soll zeigen, inwiefern diese Transfereffekte spielen und auch wie es um die Erreichung

fachlicher Ziele steht (Kapitel 7). Zum Schluss des Berichtes werden neben einem zusammenfassenden Rückblick auch Perspektiven des Bildungsbereichs aufgezeigt (Kapitel 8). Dem Literaturnachweis wird eine Liste der Personen angefügt, mit denen die Autorinnen zu ihrer Orientierung und Information im Vorfeld Gespräche führten.

Zur Illustration und zur Auflockerung des Berichts sind zwischen die Kapitel kurze Beschreibungen von erfolgreich durchgeführten Projekten der Kunst- und Kulturvermittlung eingestreut. Sie wurden von den jeweiligen Projektverantwortlichen oder von Berichterstattenden verfasst.

2. Kulturelle Bildung in der Diskussion

Internationale Ebene: UNESCO und OECD

Im Jahr 2006 organisierte die UNESCO in Portugal eine erste «World Conference on Arts Education» unter dem Titel «Building Creative Capacities for the 21st Century». Diese Konferenz in Lissabon verabschiedete eine «Road Map for Arts Education». Gestützt auf die Menschenrechts- und die Kinderrechtskonvention, die beide das Recht auf Teilhabe am kulturellen und künstlerischen Leben proklamieren, zielt kulturelle Bildung³⁴ darauf ab, Kindern und Erwachsenen die Möglichkeit zu geben, künstlerische Ausdrucksformen verstehen, schätzen und erfahren zu lernen. In diesem Sinne fordert die Road Map, dass kulturelle Bildung ein verbindlicher Teil der obligatorischen Bildung während mehrerer Jahre sein müsse (UNESCO, 2006, 4ff.). In einer sowohl individuellen wie auch gesellschaftlichen Perspektive postuliert das Dokument die Berücksichtigung emotionaler Prozesse im Rahmen kultureller Bildung als Gegengewicht zu einer im Bildungswesen forcierten Förderung kognitiver Fähigkeiten. Kulturelle Bildung wird als Mittel gesehen, die im 21. Jahrhundert zunehmend geforderten kreativen, flexiblen, anpassungsfähigen und innovativen Arbeitskräfte adäquat vorzubereiten. Kulturelle Bildung hat gemäss Road Map von hoher Qualität zu sein und soll sich damit lernerzentriert und an universalen Werten orientieren, und sie soll die Chancengerechtigkeit in Sachen Zugang und Lernerfolg sowie die soziale Inklusion fördern. Schliesslich dient kulturelle Bildung dazu, dass kulturelle Vielfalt sowohl wahrgenommen als auch zum Ausdruck gebracht werden kann (*ebd.*, 6). Die Road Map umreisst das Feld kultureller Bildung als kulturabhängig und daher heterogen und liefert eine pragmatisch begründete und sich ständig erweiternde unabschliessbare Liste verschiedener Sparten, welche die darstellenden Künste (Tanz, Theater, Musik usw.) ebenso umfasst wie Literatur und Poesie, Kunsthandwerk, Design, digitale Kunst, Geschichtenerzählen, Kulturerbe, bildende Kunst und Film, Medien sowie Fotografie. Vorstellungskraft, Kreativität und Innovationsfähigkeit werden als jedem Menschen innewohnende Kräfte bezeichnet, die entwickelt und gefördert werden können. Die Road Map nennt zwei zentrale Zugänge zur kulturellen Bildung, die sich in der englischen Sprache auf einen kurzen Nenner bringen lassen: *education in the arts* and *education through the arts*. Während das eine den

34 Der Begriff «kulturelle Bildung» wird hier als gleichbedeutend mit «Arts Education» gesetzt.

Unterricht in verschiedenen Sparten meint, der die künstlerischen Fähigkeiten der Teilnehmenden entwickeln soll, fasst das andere den Griff nach den Künsten als pädagogisches Mittel in anderen Lernbereichen wie Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften oder Technik (*Bramford, 2006*). Die Road Map identifiziert drei Dimensionen der kulturellen Bildung; zum einen das Kennenlernen und die Auseinandersetzung mit Werken der Kunst, zum zweiten den direkten Kontakt mit Kunst bzw. Künstlerinnen und Künstlern (Konzerte, Ausstellungen, Bücher, Filme usw.) und schliesslich die eigene künstlerische Betätigung (*UNESCO, 2006, 8*). Kulturelle Bildung von hoher Qualität bedarf gut ausgebildeter Vermittlerinnen und Vermittler (Lehrpersonen, Kunstschaaffende, spezialisierte Kulturvermittelnde). Die hohe Qualität garantieren soll auch die kreative Partnerschaft zwischen Politik und Verwaltung, Schulen und Lehrpersonen auf der einen Seite und Organisationen bzw. Institutionen von Kunst, Wissenschaft und Gemeinschaft auf der anderen. Schliesslich ist die Förderung kultureller Bildung auf Forschung und eine breite Wissensbasis angewiesen, wenn die hohen damit verbundenen Erwartungen eingelöst werden sollen (*UNESCO, 2006, 9f*).

An der zweiten «World Conference on Arts Education», welche die UNESCO im Mai 2010 in Südkorea organisierte, wurde die Road Map im Sinne eines Aktionsplans konkretisiert. Dieser Aktionsplan fand unter dem Titel «Seoul Agenda» seinen Weg in die Öffentlichkeit (*UNESCO, 2010*).

Mit den beiden Weltkonferenzen und den Dokumenten hat die UNESCO im Überschneidungsbereich von Kunst und Bildung einen Impuls gegeben, der auch auf der Ebene der Mitgliedsländer spürbar wird. In der Schweiz wurde unter der Ägide der Schweizerischen UNESCO-Kommission ein Manifest «Arts & Education» erarbeitet und im Frühjahr 2010 einer breiteren interessierten Öffentlichkeit vorgestellt (siehe Abschnitt «Die Debatte in der Schweiz», weiter unten). Die Bemühungen der UNESCO zielen darauf ab, der kulturellen Bildung im Rahmen schulischer und ausserschulischer Bildungsprogramme Aufmerksamkeit und Gewicht zu verschaffen.

Die OECD unterstreicht seit längerem die Notwendigkeit einer hoch qualifizierten Bevölkerung für die wirtschaftliche Entwicklung ihrer Mitgliedsländer. Um neue Wachstumsmöglichkeiten zu erschliessen und eine nachhaltige Entwicklung zu stärken, setzen sich Expertengruppen auch mit der Frage auseinander, welche Art von Kompetenzen für Innovation besonders wichtig sind und wie diese Kompetenzen am besten gefördert werden können. Innovation wird dabei verstanden als Schlüssel zur Verbesserung der Lebensqualität wie auch zur Lösung drängender sozialer Probleme, die OECD-Mitglieder wie auch Nichtmitglieder beschäftigen. Neben vielen anderen Kompetenzen werden auch Krea-

tivität und Design als wichtig erachtet, um Innovation zu fördern. Während sich das erste Konzept auf das Hervorbringen neuer Ideen bezieht, meint das zweite die Umwandlung von Ideen in neue Produkte und Prozesse. Sowohl die OECD als auch die Europäische Union versuchen derzeit, Kreativität konzeptionell klarer zu fassen und die Verknüpfung zwischen Kreativität und Innovation zu erhellen (OECD, 2011, 34f.). In diesem Zusammenhang wird beispielsweise untersucht, was die Forschung zum Einfluss der künstlerischen und kulturellen Bildung auf die Entwicklung kognitiver und non-kognitiver Fähigkeiten zu sagen hat (siehe Kapitel 7 zur Forschung in diesem Bericht).

Europa: Europäisches Parlament und Kommission

Das Europäische Parlament verabschiedete am 24. März 2009 eine «Entscheidung zum Kunststudium in der Europäischen Union». Hintergrund der Entscheidung bilden zahlreiche Erwägungen zur kulturellen Vielfalt, zur Demokratisierung des Zugangs zur Kultur über die Schule sowie zum Stellenwert der Kunst- und Kulturerziehung innerhalb der Bildungssysteme der Mitgliedstaaten (und dessen Gefährdung durch wirtschaftliche Zwänge). Grundlegend waren auch Überlegungen zur Notwendigkeit, die künstlerische Sensibilität auf allen Ebenen und in allen Altersstufen zu fördern, sowie Erwägungen zur Kunsterziehung als Grundlage für künstlerische Berufe und zu deren wirtschaftlicher und sozialer Bedeutung. Ähnlich wie die UNESCO postuliert auch das Europäische Parlament, dass der Kunstunterricht obligatorischer Bestandteil der Lehrpläne auf allen schulischen Ebenen sein sollte, um den Zugang zur Kultur zu demokratisieren. Vorgeschlagen wird in der Entscheidung unter anderem, dass die Politiken im Bereich der Kunsterziehung und der Berufsausbildung von Fachlehrpersonen für Kunsterziehung auf der Ebene der EU koordiniert werden sollten. Ausdrücklich gefordert wird, dass der Unterricht in Kunstgeschichte auch die Begegnung mit Kunstschaffenden und ihren Werken sowie den Besuch von Kulturstätten umfassen müsse. Betont wird, dass beim Einbezug der künstlerischen Dimension in die Lehrpläne die Möglichkeiten der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien sowie des Internets als didaktische Kanäle genutzt werden sollen. Schliesslich ersucht der Rat die Kommission und die Mitgliedstaaten, die Fortschritte bei der Einbeziehung des Kunstunterrichts in die Lehrpläne zu überwachen und Studien zu fördern, um verlässliche Informationen über den Einfluss dieses Unterrichts auf das Bildungs- und Kompetenzniveau der Lernenden in der Europäischen Union zu erlangen (Europäisches Parlament, 2009).

Im Herbst 2009 veröffentlichte die Europäische Kommission bzw. deren Exekutivagentur für Bildung, Audiovisuelles und Kultur (EACEA P9 EURYDICE) eine Studie zur «Kunst- und Kulturerziehung an den Schulen in Europa» (EURYDICE, 2009). Die Studie stützt sich auf bereits vorliegende Forschungsarbeiten zum Thema (Robinson, 1999; Sharp & Le Métais, 2000; Taggart, Whitby & Sharp, 2004; Bamford, 2006). Diese Forschung hatte unter anderem auf den Mangel an Zeit, Raum und Ressourcen aufmerksam gemacht, welcher den Erfolg der Kunsterziehung in Frage stelle. Ebenso wurde die Zielerreichung angesichts der sehr breiten Zielkataloge in Frage gestellt. Zudem verwies die Forschung auf das Problem einer mangelhaften Ausbildung der Lehrpersonen, vor allem der Generalistinnen und Generalisten.

Entsprechend beschäftigt sich die EURYDICE-Studie mit den Zielen der künstlerischen und kulturellen Bildung, mit Strukturen, Initiativen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung sowie mit geplanten Reformen. Berücksichtigt werden auch Aspekte wie die Beurteilung von Schülerleistungen und die Ausbildung von Lehrpersonen. Der Schwerpunkt liegt auf der «musischen Erziehung», wie sie in den entsprechenden Lehrplänen aufscheint. Dabei konzentriert sich die Studie auf Bildende Kunst, Musik, Theater, Tanz, Medienkunst und handwerkliches Gestalten. Literatur bleibt ausgeklammert, da sie im Allgemeinen im Rahmen des Sprachunterrichts abgedeckt wird (EURYDICE, 2009, 12). Die Studie vermittelt Informationen über Kunst- und Kulturerziehung im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Berücksichtigt werden die 30 Mitgliedsländer des EURYDICE-Netzwerks im Bezugsjahr 2007/2008 (*ibd.*, 13).

Die Schweiz wurde in die Studie nicht einbezogen. Der vorliegende Trendbericht schliesst insofern eine Lücke, als er die Informationen zur europäischen Situation ein Stück weit ergänzt. Umgekehrt dient die europäische Studie im Trendbericht als Grundlage für internationale Vergleiche.

Die EURYDICE-Studie zeigt, dass die Ziele der Kunst- und Kulturerziehung in den untersuchten Ländern recht ähnlich sind. Dazu gehören die Förderung künstlerischer Fähigkeiten, Wissen über Kunst und Kunstverständnis sowie die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung. Als Zielfelder genannt werden auch Annäherungen an das Kulturerbe, individueller Ausdruck, Identität, kulturelle Vielfalt und Kreativität. In vielen Lehrplänen finden sich Hinweise auf fächerübergreifende Zusammenhänge zwischen musischen und anderen Lernbereichen. Die verschiedenen musischen Fächer werden entweder getrennt oder integriert in den Lehrplänen aufgeführt. Inhaltlich werden Musik und bildende Kunst in allen Ländern unterrichtet; in vielen Ländern figurieren auch Theater, Tanz und handwerkliches Gestalten in den Lehrplänen. Während der

obligatorischen Schulzeit kommen alle Schülerinnen und Schüler in den Genuss einer verpflichtenden Ausbildung in diesem Bereich, wobei die Stunden-
dotation auf der Primarstufe in der Regel höher ist als auf der Sekundarstufe I. Ist der Unterricht in diesen Fächern nicht verpflichtend, bestehen Wahlfach-
gebote. Zudem werden die Schulen in den meisten Ländern aufgefordert, aus-
erschulische Angebote der Kunst- und Kulturerziehung bereitzustellen, und in
vielen Ländern bestehen tatsächlich Initiativen, welche Kinder und Jugendliche
mit Kunst und Kultur vertraut machen wollen (Ausstellungs-, Konzert- und
Theaterbesuche, Partnerschaften mit Kunstschaffenden, Festivals und Wettbe-
werbe). Die Bewertung des Unterrichts ist gemäss der Studie den Lehrpersonen
überlassen; nur in sieben Ländern liegen zentral definierte Bewertungskriterien
vor. Der Unterricht wird im Primarbereich in der Regel von generalistisch aus-
gebildeten Lehrpersonen mit zusätzlicher Ausbildung in Kunstpädagogik sowie
in zwei oder mehr musischen Fächern erteilt. Im Sekundarbereich unterrichten
Fachlehrpersonen, die neben der pädagogischen auch eine künstlerische Ausbil-
dung genossen und ihre künstlerischen Fähigkeiten nachgewiesen haben (*EU-
RYDICE, 2009, 15ff.*).

Nachbarländer

Im folgenden Abschnitt werden die zentralen Institutionen zur Förderung
künstlerischer und kultureller Bildung und deren Aktivitäten in den Nachbar-
ländern der Schweiz geschildert. Dies geschieht im Sinne eines ersten Einblicks
und ohne jeden Anspruch auf Vollständigkeit. Was Italien und Liechtenstein
betrifft, konnten allerdings keine Informationen zum Thema gefunden werden.

Deutschland

Seit 1988 hat der Deutsche Kulturrat, der Spitzenverband der Bundeskulturver-
bände, dreimal Konzeptionen zur kulturellen Bildung vorgelegt (*Deutscher Kul-
turrat, 1988, 1994, 2005*). Nach umfassenden Bestandesaufnahmen, Analysen
und Perspektivenbestimmungen wurde die kulturelle Bildung schliesslich auch
im Zusammenhang mit den Bildungsreformdiskussionen betrachtet. Diese 2005
vorgelegte «Konzeption Kulturelle Bildung III» stand im Zeichen des PISA-
Schocks, und das in Deutschland etablierte System der Halbtagsschule kam auf
den Prüfstand. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung förderte in
der Folge den Ausbau von Ganztagschulen. Diese Veränderung der Schulland-

schaft stellte eine grosse Herausforderung für die klassischen freien Träger der kulturellen Kinder- und Jugendbildung dar, deren Angebote auf den schulfreien Nachmittag der Kinder ausgerichtet waren. Im Rahmen des Investitionsprogramms «Zukunft Bildung und Betreuung» entwickelten die Träger der kulturellen Bildung neue Angebotsformen und kooperieren nun zunehmend mit Schulen. Die Umsetzung der dritten Konzeption wurde beobachtet und dokumentiert, was seinen Niederschlag in einem weiteren Kompendium fand, das der *Deutsche Kulturrat* (2009) veröffentlicht hat. Mit Blick auf vier bildungspolitische Herausforderungen (demografischer Wandel, interkulturelle Bildung, frühkindliche kulturelle Bildung und Neue Medien) wird dort aufgezeigt, welchen Beitrag kulturelle Bildung zur Bewältigung leisten kann.

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) formulierte im Februar 2007 Empfehlungen zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Sie betrachtet kulturelle Bildung als unverzichtbaren Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen und plädiert in den Empfehlungen für eine Stärkung des Stellenwerts der musischen Fächer ebenso wie für eine verstärkte Zusammenarbeit der Schulen mit ausserschulischen Akteuren und Orten des kulturellen Schaffens. Laut KMK können durch eine Vernetzung mit externen Kulturträgern die Potenziale, welche die Curricula für eine Integration von Kultur in all ihren Spielarten bieten, nachhaltiger ausgeschöpft werden. Die KMK zollt in ihren Empfehlungen den Initiativen von Bildungs- und Kulturschaffenden hohe Wertschätzung und schlägt eine gemeinsame Agenda vor, um trotz knapper öffentlicher Mittel die kulturelle Kompetenz der Jugend zu fördern, Kinder und Jugendliche für die Vielfalt der Kultur zu begeistern und ihnen einen Zugang zu ihrer Kreativität zu ermöglichen (KMK, 2007).

Die verstärkte Zusammenarbeit zwischen Schule und ausserschulischer kultureller Bildung wird unterstützt durch die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ). Die BKJ ist ein Zusammenschluss von 54 bundesweiten Fachverbänden aller Sparten. Mit Modellprojekten setzt sie Impulse für die Praxis. Das zwischen 2007 und 2010 laufende Projekt «Lebenskunst Lernen – mehr Chancen durch kulturelle Bildung» setzte den Akzent auf mehr Teilhabegerechtigkeit (Bockhorst, 2008). In 16 Bildungspartnerschaften von Kultureinrichtungen mit Gesamt-, Haupt- und Förderschulen wurden Kooperationsprojekte entwickelt, eine Toolbox für kulturelle Schulentwicklung geschaffen, und die Mitarbeitenden in den Projekten wurden zu Beraterinnen und Beratern für den Kompetenznachweis Kultur fortgebildet (Timmerberg & Schorn, 2009). Zu Beginn des Jahres 2010 wurde die Fachstelle «Kultur macht Schule» eröffnet, die u.a. ein Internet-Fachportal für mehr kulturelle Bildung an Schulen und eine entsprechende Angebotsdatenbank bietet.

Der gemeinsam von Bund und Ländern in Auftrag gegebene Bildungsbericht soll 2012 ein Schwerpunktthema Kulturelle Bildung enthalten, was der Deutsche Kulturrat in einer Stellungnahme im Oktober 2010 begrüßte (*Deutscher Kulturrat, 2010*).

Österreich

Im Jahr 2007 liess das österreichische Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur einen Bericht zur kulturellen Bildung erstellen. Neben der Beschreibung von Rahmenbedingungen und aktuellem Stand der Praxis mit zahlreichen Beispielen der Kunst- und Kulturvermittlung inner- und ausserhalb von Schulen umfasst dieser auch Vorschläge zu einer nationalen Strategie für kulturelle Bildung. Die Vorschläge betreffen eine Veränderung der Unterrichtsformen und -inhalte, den vermehrten Einbezug der Akteure und Akteurinnen sowie strukturelle Änderungen. Im Bericht wird, im Sinne einer allgemeinen Anregung, für eine Verbesserung der Datenlage, für eine verstärkte Sichtbarkeit der Angebote und für die Intensivierung des öffentlichen Diskurses um kulturelle Bildung geworben (*BMUKK, 2007*).

Auf der Ebene der pädagogischen Hochschulen ist das Bundeskoordinationszentrum für schulische Kulturarbeit zuständig für die bundesweite Vernetzung von Angeboten und Initiativen in den Bereichen der Forschung und der Aus- und Weiterbildung sowie in der Zusammenarbeit mit in- und ausländischen Institutionen, die sich der schulischen und ausserschulischen Kulturarbeit widmen. Das Koordinationszentrum ist an der Pädagogischen Hochschule Wien angesiedelt. Zu seinen Arbeitsbereichen gehören u.a. die Stärkung des Bewusstseins für die kreativen bzw. musischen Fächer und die Stärkung des Kulturbereichs an ganztägigen Schulformen.

Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur fördert über das Kompetenz- und Ressourcenzentrum «Kulturkontakt Austria» die Kulturvermittlung an Schulen. Kulturkontakt Austria arbeitet an der Schnittstelle zwischen Schule, Kunst und Kultur. Zu den Aufgaben gehören die Beratung und Vernetzung von Lehrpersonen, Kunstschaffenden und Kulturvermittelnden, die finanzielle Unterstützung von Aktivitäten in Schulen und die Entwicklung und Organisation von Schwerpunktprojekten.

Frankreich

In Frankreich wurde im Jahr 2005 der «Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle» (HCEAC) ins Leben gerufen, um Kunst und Kultur an Schulen zu fördern. Die Aufgaben des Rates, der von den Ministern für Kultur und Erziehung

gemeinsam präsiert wird, sind Beratung, Reflexion, Konsultation, Beobachtung und Prospektive. Der Rat setzt sich aus Fachpersonen sowie Vertretungen der staatlichen Verwaltung, lokaler Zusammenschlüsse und Elternvereinigungen zusammen. Drei Zielrichtungen prägen die Arbeit des Gremiums. Zum einen soll Kindern und Jugendlichen eine solide Basis kultureller Bildung vermittelt werden, die ihnen erlaubt, eine persönliche und kritische Urteilsfähigkeit aufzubauen. Auf allen Schulstufen soll zu diesem Zweck Kunstgeschichte vermittelt werden. Zum zweiten sollen Kinder und Jugendliche Künstlerinnen und Künstler ihrer Zeit kennen lernen können. Daher wurden Rahmenbedingungen für Kooperationsprojekte zwischen Kunstschaffenden und Schulen ausgehandelt. Schliesslich bemüht sich der Rat um eine bessere Ausbildung von Lehrpersonen und Kunstschaffenden für die Aufgabe der Kunst- und Kulturvermittlung.

Aufgrund der Vorarbeiten des HCEAC wurde die künstlerische und kulturelle Bildung im «Socle commun de compétences et de connaissances» verankert, der Unterricht in Kunstgeschichte zunächst in der Primarschule (2008) und später in der Sekundarstufe I (2009) verpflichtend eingeführt und eine nationale Charta für Partnerschaften zwischen Kunstschaffenden und Schulen beschlossen (2010). Verschiedenen Formen wie künstlerische Ateliers für Schülerinnen und Schüler, künstlerisch-kulturelle Projektklassen oder Projektwochen, die dem Entdecken des Kulturerbes oder dem Einstieg in künstlerische Aktivitäten dienen, sind ebenso möglich wie die Residenz von Kunstschaffenden für eine gewisse Zeit und ein bestimmtes Projekt an einer Schule. Für den Informationsaustausch steht eine interministerielle Internet-Plattform zur Verfügung (HCEAC, 2011).

Die Debatte in der Schweiz – eine Annäherung

Im Rahmen der Vorarbeiten zum vorliegenden Trendbericht führten die Verfasserinnen Gespräche mit Schlüsselpersonen aus dem schulischen Lernbereich Musik, Kunst, Gestaltung und dem Bereich Kulturvermittlung. Die Ergebnisse dieser Gespräche, ergänzt durch die Lektüre verschiedenster Dokumente, liegen dem folgenden Abschnitt zugrunde.

Aufbruchstimmung

Beschäftigt man sich mit dem Bildungsbereich Musik, Kunst und Gestaltung, fällt rasch auf, dass er sich im Aufbruch befindet (Forster, 2010). Dies gilt einer-

seits für die einzelnen Fachbereiche wie auch für das gesamte Feld. Die Aufbruchstimmung mag ihren Ursprung darin haben, dass international die Voraussetzungen für ein selbstbewussteres Auftreten, einen inneren Entwicklungsschub und eine bessere Positionierung gut sind (siehe die oben skizzierten Bemühungen von UNESCO, OECD und EU). Weiter mag der Aufbruch resultieren aus dem Druck, unter den der Bildungsbereich aufgrund gewisser Entwicklungen im Bildungswesen in den letzten Jahren geraten ist. Spürbar wird dabei auch eine Annäherung der Fachbereiche. Sie geht in Richtung eines gemeinsamen Selbstverständnisses unter Oberbegriffen wie künstlerische, kulturelle oder ästhetische Bildung. Mit diesem Schulterschluss verbunden ist zum einen die Hoffnung, gemeinsam der wahrgenommenen Tendenz, marginalisiert zu werden, besser entgegenwirken zu können, zum andern verbinden sich damit aber auch Befürchtungen, als nicht mehr eigenständige Fachbereiche noch mehr an Terrain zu verlieren.

Bedrängende Entwicklungen im Bildungswesen

Folgende Entwicklungen im Bildungswesen haben den Bildungsbereich Musik, Kunst und Gestaltung unter Druck kommen lassen:

- a) Fächer, die neu eingeführt wurden, wie beispielsweise der neuerdings bereits auf der Primarstufe beginnende Fremdsprachenunterricht oder der Informatikunterricht, haben zum Teil zu Stundenkürzungen im Bereich der musischen Fächer geführt (nachdem bereits die Einführung der Koedukation im Fachbereich Gestaltung textil und nicht-textil faktisch eine Stundenreduktion mit sich gebracht hatte).
- b) Die Neuorganisation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und insbesondere der Verzicht auf die Ausbildung von Monofachlehrpersonen bewirkte vor allem im Fachbereich Gestaltung eine massive Reduktion der fachspezifischen Ausbildung. Ganz allgemein wird für Generalistinnen und Generalisten bzw. Fachgruppenlehrpersonen eine ungenügende fachspezifische Ausbildung für den Lernbereich Musik, Kunst und Gestaltung beklagt (*Musikalische Bildung in der Schweiz, 2005, 24ff.*).
- c) Die Positionierung des musischen Lernbereichs in der Kategorie «Nebenfächer» und deren Vernachlässigung gegenüber den «Hauptfächern» Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften wurde durch die Beteiligung der Schweiz an den internationalen Leistungsmessungen (TIMSS, PISA) und die Erarbeitung von Bildungsstandards im Rahmen des HarmoS-Projektes verstärkt wahrgenommen (*Wanzenried, 2004*).
- d) Die Harmonisierungsbestrebungen im Bildungssystem, der Paradigmenwechsel vom inhaltszentrierten zum kompetenzorientierten Unterrichten und die damit verbundene Neuformulierung gemeinsamer Lehrpläne für

die Sprachregionen zwingen die Fachbereiche zur Selbstreflexion und Neuorientierung (*Projektgruppe Fächerbereiche Gestaltung, 2008*).

Unterstützung von ausserhalb des Bildungswesens

Rückenwind und Unterstützung erhält der Bildungsbereich Musik, Kunst und Gestaltung von verschiedenen Seiten. Dabei geht es in der Regel darum, den Bereich sowohl innerhalb wie ausserhalb der Schule zu stärken.

Zur Beantwortung mehrerer parlamentarischer Vorstösse liess der Bundesrat einen Bericht zur musikalischen Bildung in der Schweiz erstellen, der eine Bestandesaufnahme und einen Massnahmenkatalog des Bundes enthielt und 2005 veröffentlicht wurde. Im Zentrum der vorgeschlagenen Massnahmen stand die Stärkung des Zugangs zur Musik. Daneben wurden im Bericht auch vermehrte Wahlangebote für Musik an den Berufsschulen, eine verstärkte Nachwuchs- und Talentförderung sowie der Aufbau eines Informationsnetzwerkes zur musikalischen Bildung aufgelistet. Zur schulischen Musikbildung äusserte sich der Bericht zurückhaltend, da diese nicht in den Zuständigkeitsbereich des Bundes fällt. Die damals bereits angelaufenen Harmonisierungsbestrebungen der Kantone wurden unterstützt und mit Anregungen an verschiedene Adressaten ergänzt, welche beispielsweise die Verbesserung und Standardisierung der Ausbildung, eine verstärkte Forschung und vermehrte Zusammenarbeit umfassten. Mit Blick auf die Stärkung des Zugangs zur Musik wurde darauf hingewiesen, dass das neue Kulturförderungsgesetz dem Bund ermöglichen werde, die im Bericht aufgezeigten Lücken im Bereich der ausserschulischen musikalischen Bildung schliessen zu helfen, indem er beispielsweise Massnahmen Dritter unterstützen könne. Explizit erwähnt wurde der Verein Jugend+Musik, der sich aktiv für ausserschulische musikalische Projekte einsetze (*Musikalische Bildung in der Schweiz, 2005, 30f.*).

Der erwähnte Verein Jugend+Musik wurde 1999 gegründet und wandelte sich 2007 zum Dachverband der Institutionen, die sich für das Musizieren von Kindern und Jugendlichen engagieren. Zwecke des Vereins sind die Förderung des aktiven Musizierens, die Vernetzung der in diesem Bereich tätigen Organisationen und die politische Lobbyarbeit. Erklärtes Ziel ist zudem die Verankerung des Rechts auf musikalische Bildung in Verfassung, Gesetz und Gesellschaft.

Im Dezember 2008 wurde eine gleichnamige Volksinitiative «Jugend+Musik» eingereicht. Ziel des Volksbegehrens ist, Bund und Kantone zu verstärkter Förderung und Verbesserung der musikalischen Bildung zu verpflichten. Angestrebt werden sollen im Rahmen der obligatorischen Schule eine bessere Qualität des Musikunterrichts und im ausserschulischen Bereich eine bessere Unter-

stützung des Musikschulbesuchs. Auch die Förderung besonderer musikalischer Begabungen soll verstärkt werden. Der Bund wird zudem aufgefordert, Grundsätze für den Musikunterricht an Schulen festzulegen. In diesem Sinne streben die Initiantinnen und Initianten – ähnlich wie beim Sportunterricht – eine Mindestzahl von Musikstunden an.

Im Frühsommer 2010 lancierte die Schweizerische UNESCO-Kommission ein Manifest unter dem Titel «Arts & Education». Unter Einbezug von Expertinnen und Experten – Kunstschaaffenden, Kulturvermittelnden, Bildungsfachleuten usw. – war das Manifest ausgearbeitet worden. Es strebt einen «quantitativen und qualitativen Sprung in der kulturellen und künstlerischen Bildung im Schweizer Bildungssystem» an (*Schweizerische UNESCO-Kommission, 2010, 2*). Als Voraussetzungen werden die Anerkennung des kulturellen Auftrags der Schule und des Bildungsauftrags der Kultur, eine rechtliche Verankerung dieses doppelten Auftrags, die Verfügbarkeit personaler und finanzieller Ressourcen sowie eine verstärkte Kooperation zwischen öffentlichen und privaten Akteuren genannt (*ibd., 3*). Im Manifest werden sechs Prioritäten festgelegt: Chancengleichheit sicherstellen, Kompetenzen aufwerten, Wissen und Praxis verbinden, die Partnerschaft Kultur–Schule stärken, qualifiziertes Personal ausbilden, unterstützen und aufwerten sowie die Koordination sichern (*ibd., 4*). Begründet wird der Vorstoss damit, dass kulturelle und künstlerische Bildung in der Schweiz zwar eine lebendige Realität mit zahlreichen und beste Arbeit leistenden Akteurinnen und Akteuren sei. Gleichwohl sei das Angebot lückenhaft und von unterschiedlicher Qualität. Gutes solle gepflegt und Fehlendes entwickelt werden. Damit alle Kinder und Jugendlichen von der frühen Kindheit bis zum Ende der Sekundarstufe II in den Genuss qualitativvoller Bildung kämen, bedürfe es bis 2020 des erwähnten quantitativen und qualitativen Sprungs (*ibd., 3*).

Im Vorfeld der Erarbeitung des Manifests hatte die Schweizerische UNESCO-Kommission eine Bestandesaufnahme zu Kunst und Bildung in der Schweiz erarbeiten lassen. Sie gewährt einen ersten Überblick über das aktuelle Angebot, das Kunst und Bildung vereint, sowohl in der Volksschule als auch in ausser-schulischen Feldern (*Schweizerische UNESCO-Kommission, 2008, 4*). In Anlehnung an die bereits zitierte Road Map der UNESCO werden neben der eigentlichen Bestandesaufnahme eine Vision bzw. Strategieansätze zur Bedeutung und zur stärkeren Integration von Kunst und Bildung formuliert (*ibd., 16ff*). In diesem Berichtsteil sind viele Aspekte bereits angesprochen, die später im Manifest verdichtet wurden.

Ebenfalls in Zusammenarbeit mit der Schweizerischen UNESCO-Kommission veröffentlichte die Schweizer Koalition für die kulturelle Vielfalt einen Bericht

zur Förderung der kulturellen Vielfalt. Darin wird der kulturellen Bildung ein Abschnitt gewidmet, der für eine Stärkung der Stellung dieses Bereichs im Curriculum plädiert. Dabei gehe es nicht darum, ungezählte einzelne musische Fächer einzuführen, sondern zum Beispiel um ein erweiterndes, fächerübergreifendes und exemplarisches Vermitteln von Medienkompetenz (*Schweizer Koalition für die kulturelle Vielfalt, 2009, 11ff.*).

Im Zusammenhang mit dem Fachkräftemangel in naturwissenschaftlich-technischen Berufen und dem in der PISA-Studie 2009 eruierten eher schwachen Technikinteresse Jugendlicher wurde der Verein NaTech Education gegründet. Seine Zielsetzung ist die Förderung von Technikverständnis und -interesse im Rahmen der Allgemeinbildung. Als eine der Aktivitäten wird die Stärkung des Fachs Technisches Gestalten angegeben. Damit kommen neben Kunst und Kultur auch Wirtschaft und Technik ins Spiel, um dem Lernbereich Gestaltung Unterstützung anzubieten.

Fachinterne Auseinandersetzungen

Festzustellen ist im Bildungsbereich Musik, Kunst und Gestaltung ein lebhaftes Ringen um ein neues Selbstverständnis. Dabei geht es sowohl um Identitäts- wie auch um inhaltliche Fragen. Diese Auseinandersetzungen sind nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund des gegenwärtig stattfindenden Paradigmawechsels vom inhaltsorientierten zum kompetenzorientierten Unterricht zu sehen. Fragen der Identität stehen im Vordergrund, wenn es darum geht, den Lernbereich zu definieren. Bereits angetönt wurden die ambivalenten Positionen in der Frage, ob ein gemeinsames Auftreten z.B. unter dem Siegel «ästhetische Bildung» von Vorteil oder eher schädlich sei. Ausgelöst wurden die Diskussionen u.a. durch die Bestrebungen zur Harmonisierung im Bildungswesen in der Schweiz und die damit verbundene Erarbeitung von Bildungsstandards und sprachregionalen Lehrplänen (*Wanzenried, 2004*). Der Beschluss der Erziehungsdirektorenkonferenz, in einer ersten Runde Kompetenzmodelle und Standardvorschläge in den Fachbereichen Schulsprache und Fremdsprachen, Mathematik sowie Naturwissenschaften ausarbeiten zu lassen, löste zum einen Enttäuschung, zum andern aber auch Überlegungen zum Stellenwert und zur Weiterentwicklung der «ästhetischen Bildung» aus (*Homberger, 2008*).

In diesem Zusammenhang ist an der Pädagogischen Hochschule Zürich ein Thesenpapier entstanden, das ästhetische Bildung im Allgemeinen thematisiert und einen «Referenzrahmen für Gestaltung und Kunst» entwirft (*Homberger, 2007*). Dort werden die Ziele ästhetischer Bildung wie folgt zusammengefasst:

- «Schulung des Wahrnehmungs- und Erkenntnisvermögens als Voraussetzung zur Aneignung von Wirklichkeit (ästhetische Erfahrungen)
- Möglichkeit zur Selbsterfahrung und Sinnstiftung
- Bindeglied zwischen Generationen und Kulturen
- Vorbereitung zur Teilhabe am kulturellen und künstlerischen Leben
- Vermittlung gestalterischer Grundlagen und künstlerischer Strategien als Türöffner für gestalterische Berufsfelder
- Schulung der Kritik- und Urteilsfähigkeit im Umgang mit der inszenierten Warenwelt
- Schulung der Medienkompetenz
- Schulung des Verantwortungsbewusstseins im Umgang mit Ressourcen» (*ibd.*, 22).

Als zentrales Anliegen ästhetischer Bildung wird die Auseinandersetzung mit Formgebung und Darstellung sowie mit deren Bedeutung bezeichnet, wobei diese Auseinandersetzung sowohl handelnd wie auch rezeptiv stattfindet (*ibd.*, 23). Die Autorin plädiert mit Blick auf die ästhetische Bildung in der Volksschule für einen fach- bzw. spartenübergreifenden Fokus und eine neue Konzeption, in deren Zentrum die Vermittlung einer Art «Lesefähigkeit» in ästhetischen Belangen, einer *aesthetic literacy*, steht. Diese *aesthetic literacy* definiert sie als Fähigkeit,

- in Dialog zu treten mit der eigenen Person, mit der Natur und mit der gestalteten Umwelt,
- Artefakte aus der angewandten und freien Gestaltung (Design, Medien, Kunst, Musik, Tanz/Theater) hinsichtlich ihrer Erscheinung, Form und Wirkung zu erfassen, zu interpretieren, selber hervorzubringen und zu beurteilen,
- sich mit Veränderungen der Umwelt produktiv und reflektiv auseinanderzusetzen,
- teilzuhaben an Kunst, Kultur und Alltagswelt (*Homberger*, 2008, 87).

Aufgegriffen wurden die Vorschläge von einer «Projektgruppe Fächerbereiche Gestaltung», die sich aus Vertretungen von Fachorganisationen der Bereiche bildnerisches, technisches und textiles Gestalten zusammensetzte und heute unter der Bezeichnung «Interkantonale Projektgruppe Kunst und Design» auftritt. Die Gruppe lancierte zunächst ein Positionspapier, in dem sie die Gemeinsamkeiten wie auch die Divergenz gestalterischer Fächer aufzeigte. Als allen drei Fächern gemeinsam bezeichnen die Fachleute das «Wechselspiel von Wahrnehmung, Handlung und Reflexion sowie die biografische Nähe zu den Lernenden». Neben dem fachorientierten Grundlagenwissen und spezifischen Kenntnissen und Fertigkeiten im Umgang mit unterschiedlichen Materialien, Motiven, Werkzeugen und Techniken würden auch kreatives Denken und die Beziehungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen gefördert.

Während es im bildnerischen Gestalten stärker um Bild- und Medienkompetenz, um Bilder- und Innenwelten und die Suche nach freiem und persönlichem Ausdruck gehe, gewichtetes das textile und das technische Gestalten das Funktionale; es gehe um Design und Technik. Weiter wird ausgeführt, dass die im bildnerischen Gestalten systematisch geförderten visuellen und räumlich-visuellen Kompetenzen die Grundlage für die Entwicklung der Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen bildeten, während im technischen und im textilen Gestalten Problemlösefähigkeiten, Technikverständnis und motorische Grundfunktionen sowie – insbesondere im textilen Gestalten – die taktile Wahrnehmung gefördert würden. Über die Förderung der visuellen Kompetenz und des räumlichen Vorstellungsvermögens erführen, laut dem Positionspapier, auch die sprachliche Entwicklung und die Fähigkeit zur Lösung mathematischer oder naturwissenschaftlicher Probleme Unterstützung. Schliesslich plädiert die Projektgruppe für einen gemeinsamen Bildungsbereich «Künste», dessen Zielsetzung ästhetische Literalität sei und der die Inhalte von Musik, Theater/Tanz, bildnerischer Gestaltung sowie technischer und textiler Gestaltung umfasse. Gleichzeitig fordert die Projektgruppe mit Blick auf den zu erarbeitenden Lehrplan 21 die «Ausschilderung» von Unterrichtsgefässen, in welchen die je spezifischen Kompetenzen vermittelt werden sollen (Projektgruppe Fächerbereiche Gestaltung, 2008).

Unter dem neuen Namen (Interkantonale Projektgruppe Kunst und Design) kritisiert die Gruppe in einer späteren Verlautbarung die Benennung des Har- moS-Bildungsbereichs Musik, Kunst und Gestaltung in den Grundlagen zum Lehrplan 21. Die dort gewählten Begriffe «Gestalten – Bildnerisches, Textiles/ Technisches Gestalten» sowie «Musik» seien unbefriedigend. Erneut empfiehlt die Gruppe die Bezeichnung «Bildungsbereich Künste», ergänzt durch eine Klammerbemerkung («Kunst, Design, Musik»). Weiter schlägt sie die Fachbereichsbezeichnungen «Bild und Kunst» sowie «Design und Technik» vor. Begründet werden die vorgeschlagenen Begriffe zum einen mit der Übereinstimmung mit anderen Sprachen («arts») und mit der Kompatibilität mit den Bezeichnungen für die Bezugsdisziplinen an den Hochschulen. Zum andern wird die begriffliche Gleichstellung mit andern Fachbezeichnungen wie «Sprachen», «Mathematik» oder «Musik» angeführt, wo die veralteten Bezeichnungen «Rechnen» oder «Singen» längst verschwunden seien.

Die Projektgruppe fordert ästhetische Bildung als überfachliches Thema und stellt klar, dass es ihr bei der Suche nach gemeinsamen Fachbezeichnungen nicht nur um lehrplantaugliche Begriffe, sondern auch um die «Entwicklung eines übergeordneten, gemeinsamen pädagogisch-fachlichen Rahmens und Verständnisses» gehe (*Interkantonale Projektgruppe Kunst und Design, 2009*).

Im Rahmen der Projektorganisation des Lehrplans 21 wurden die Forderungen der Projektgruppe zu den Bereichs- und Fachbezeichnungen zwar abgelehnt, in den Fachbereichen werden die Diskussionen jedoch weitergeführt.

Beachtenswert sind in unserem Zusammenhang die in den Positionspapieren präsentierte Vision eines gemeinsamen Bildungsbereichs Künste und das Eintreten für eine ästhetische Bildung bzw. für die Förderung ästhetischer Literalität. Darin könnte auch eine Annäherung an die Sichtweisen und das Bildungsverständnis gesehen werden, die im gemeinsamen Lehrplan der französischsprachigen Kantone zum Ausdruck kommen. Vor allem aber zeigt sich darin ein Versuch, die Fachgrenzen zu überwinden und eine Konzeption ins Spiel zu bringen, die dem internationalen Verständnis von «arts education» näher kommt und dem ästhetisch-expressiven Modus der Welterfahrung zu mehr Geltung verhelfen soll. Diese Offensive aus den Fächerbereichen Gestaltung heraus wurde von anderen Sparten, insbesondere der Musik, nicht aufgegriffen.

Kinderkunst mit Klee & Co. – eine Kunst-Projektwoche in der Primarschule Christoph Merian

Von Kathrin Urscheler

Eine Woche lang widmeten sich in der Primarschule Christoph Merian in Basel alle Kinder und Lehrpersonen der Kunst. Im Zentrum standen Künstler wie Klee, Matisse und Chagall, denen sich die Kinder mit eigenen Arbeiten oder im Kunstmuseum näherten. Mit dabei waren auch Kinder mit einer geistigen Behinderung. Stolz präsentierten sie am Ende der Woche bei einer Vernissage ihre Kunstprojekte.



«Wir gehen im Fall zweimal ins Museum», trumpft ein etwa achtjähriger Junge auf. Es ist Mittag. Der erste Kunstprojekt-Morgen liegt hinter ihm und den anderen 260 Kindern des Primarschulhauses. Seine Mitschülerin zuckt nur mit den Schultern, bestimmt hat auch sie einen ereignisreichen Morgen hinter sich, aber nun geht's schnell ab nach Hause zum Mittagessen. Die Kinder wuseln ins Schulzimmer, holen ihre Schultaschen und dösen wieder ab. Manche erzählen vorher noch schnell ihrer Klassenlehrerin, was sie am Morgen erlebt haben. «Mir tun die Füße weh», klagt ein Kind. Seine Gruppe hat das Thema «Land Art» und war auf einem Barfuss-Parcours. Ein anderes Kind spielt für die Lehrerin die Figuren nach, die es am Morgen ausgedacht hat. Es hat sich fürs Schatten-spiel angemeldet.

«Während der Kunst-Projektwoche sind die Klassen durcheinandergewürfelt», erzählt die Primarlehrerin Carola Lys. Die Kinder wurden in elf Ateliers aufgeteilt, wobei jede Gruppe etwa 22 Kinder von der 1. bis zur 4. Klasse und Kinder aus Integrationsklassen umfasst. Nur zwei, drei sind jeweils aus der gleichen Klasse. Bei der Einteilung wurden die Wünsche der Kinder möglichst berücksichtigt. Zur Auswahl standen verschiedene Künstler, aber auch Themen wie «Tausend Farben mit Hundertwasser» – ein Projekt, bei dem der Brunnen im Innenhof bemalt wird – oder «Kunst in Basel».

Sockenfrösche im Tuchteich

In einem Atelier bastelt sich jedes Kind aus einer grünen Socke einen ebenso grünen Frosch. Aufmerksam schauen die Kinder zu, wenn eine der Lehrerinnen den nächsten Arbeitsschritt erklärt. Dann schneiden sie selber die Spitze ab und kleben den runden Karton dem Sockenfrosch ins Maul. Nicht allen gelingt das Leimen auf Anhieb, so helfen sich die Kinder gegenseitig. Klar, dass manches Kind sich den Socken bereits anzieht und Quakgeräusche von sich gibt.

Im Zimmer neben an liegt die andere Hälfte der Gruppe auf dem Fussboden und malt Teichpflanzen auf blaues Papier. In einem Teil des Zimmers liegt ein grosses blaues Tuch, das später als Teich benutzt wird. Bei der Vernissage gucken die Frösche durch Schlitze aus dem blauen Tuch und singen die eingeübten Lieder.



Rundumbilder

In der Gruppe «Paul Klee» hören sich die Kinder aufmerksam die Geschichte von Herrn Klee und dem roten Punkt an. Jim, Hauptprotagonist des Kinderbuches, mag Katzen und Fische. Weil es regnet, muss er ins Museum. Dort sieht er sich ein Bild an von Paul Klee. «Es ist ein Rundumbild», erzählt die Lehrerin, «man kann es sich von jeder Seite her anschauen.» Später malen die Kinder mit Neo-color selber ein Bild, das einem Gemälde von Klee ähnelt. Über die bunten Rechtecke kommt eine Glasplatte, die schwarz eingefärbt wurde. Diese wird eingeritzt, wodurch die darunter liegenden Farben zum Vorschein kommen. Am nächsten Tag dürfen die Kinder «echte» Klees anschauen: im Kunstmuseum.

«Eine Schülerin erzählte mir, sie freue sich sehr aufs Museum, weil sie noch nie dort gewesen sei», berichtet eine Lehrerin. Die Vorfreude der Schülerin freut wiederum die Lehrerin, schliesslich lohnt sich so der grosse Aufwand, den es für eine solche Woche braucht. «Wir waren ein Jahr lang mit der Vorbereitung beschäftigt», so Carola Lys. Die Lehrpersonen bildeten Gruppen, suchten sich ein Thema und sammelten Ideen und Material zusammen. Das Arbeiten mit neuen Kindern und anderen Lehrpersonen scheint dem Team Spass zu machen. «Ich habe sonst Integrationsklassen», meint beispielsweise Barbara Jörg, «nun kann ich auch mal mit Viertklässlern arbeiten, das ist toll.»

Vernissage

Vor vier Jahren hat in der Primarschule Christoph Merian bereits einmal eine Kunst-Projektwoche stattgefunden. Das Konzept ist das gleiche geblieben, anders organisiert wurde allerdings die Sache mit dem Buffet. «Das war ein Desaster bei der letzten Vernissage», lachte Barbara Jörg. Essen und Trinken sei gratis gewesen und die Leute hätten sich haufenweise Essen in die Handtasche gepackt und literweise Trinkflaschen abgeräumt. «Das Backen und den Verkauf von Kuchen haben wir diesmal an die Eltern delegiert. Wer etwas essen will, muss zuerst Coupons kaufen. So sollten wir mit unserem Budget von 3000 Franken durchkommen», erklärt die Einführungsklassen-Lehrerin.

Erwartet wurden etwa 1000 Eltern, Grosseltern, Sponsoren und Ehemalige. Ungefähr so viele trudelten denn auch am Freitag bei der Vernissage ein, um sich die Aufführungen anzusehen, einen Blick auf die Bilder zu erhaschen und den verhübschten Brunnen zu würdigen. Und ja, diesmal ging es beim Buffet gesittet zu und her.

(Dieser Artikel wurde mit der Genehmigung der Redaktion aus dem Basler Schulblatt 06-07, 2011 übernommen.)

3. Bildungsziele im Bereich Musik, Kunst und Gestaltung

Übergeordnete Ziele und Fachbezeichnungen

Im föderalistischen Bildungssystem der Schweiz liegt die Bildungshoheit bei den Kantonen. Allgemeine Bildungsziele werden in den Zweckartikeln der kantonalen Bildungsgesetze formuliert. Konkretere Bildungsziele finden sich in den auf kantonaler (teilweise auch auf regionaler) Ebene erarbeiteten Lehrplänen. Mit dem HarmoS-Konkordat liegen erstmals gemeinsame Zielformulierungen auf nationaler Ebene vor. Als einer von fünf Lernbereichen erscheint «Musik, Kunst und Gestaltung», umschrieben als «eine auch praktische Grundbildung in verschiedenen künstlerischen und gestalterischen Bereichen, ausgerichtet auf die Förderung von Kreativität, manuellem Geschick und ästhetischem Sinn sowie auf die Vermittlung von Kenntnissen in Kunst und Kultur» (HarmoS-Konkordat vom 14. Juni 2007).

Die im HarmoS-Konkordat gewählte Bezeichnung für den fraglichen Bildungsbereich (Musik, Kunst und Gestaltung) fasst eine Vielzahl unterschiedlicher Fachbezeichnungen zusammen, wie sie in den kantonalen Lehrplänen gängig sind. Während im musikalischen Bereich die Bezeichnungen recht einheitlich sind und neben Musik allenfalls noch die Bezeichnungen «Singen/Musik» oder «musikalische Erziehung» (*éducation musicale*) zu finden sind, ist die Begriffsvielfalt im Bereich Kunst und Gestaltung breit und unübersichtlich. Aus einer Analyse von Deutschschweizer Lehrplänen, die in den neunziger Jahren oder später eingeführt wurden, geht hervor, dass die häufigste Bezeichnung für den im HarmoS-Konkordat verwendeten Begriff Kunst «Bildnerisches Gestalten» lautet. Daneben sind Benennungen wie «Zeichnen», «Zeichnen und Gestalten», «Bildhaftes Gestalten» sowie «Bildnerische Gestaltung» zu finden. Der im HarmoS-Konkordat mit «Gestaltung» bezeichnete Fachbereich wird in den kantonalen Lehrplänen am häufigsten «Werken», «Werken und Gestalten», «Handwerkliches Gestalten», «Handarbeit», «Technisches Gestalten» oder «Technisches und textiles Gestalten» genannt. Wo dieser Bereich in zwei Fächer aufgeteilt ist, erscheinen zusätzlich zu den erwähnten Benennungen noch Bezeichnungen wie «Textiles Werken», «Textiles Gestalten», «Textilarbeit» und «Handarbeit textil» (*Fries, Mätzler Binder & Morawietz, 2007, 32*). Ähnlich vielfältig präsentierten sich auch die Bezeichnungen in den Lehrplänen der französischsprachigen Kantone.

Ziele in sprachregionalen Lehrplänen

Plan d'études romand (PER)

Für die Kantone und Kantonsteile der französischsprachigen Region der Schweiz wurde in den vergangenen Jahren ein gemeinsamer Lehrplan, der Plan d'études romand (PER), ausgearbeitet. Dieser wird ab Beginn des Schuljahres 2011/2012 schrittweise eingeführt. Die Erarbeitung des Lehrplans stützte sich auf die Erklärung der Kantone der Westschweiz und des Tessins zu den Aufgaben und Zielen der Volksschule vom 30. Januar 2003 (Déclaration de la CIIP relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003). In der Erklärung ist festgehalten, dass die Volksschule den Wissens- und Kulturerwerb, den Aufbau von Kenntnissen und den Erwerb von Kompetenzen gewährleistet, so dass alle Schülerinnen und Schüler sich optimal entfalten können. Gemäss diesem Dokument unterstützt die Schule unter anderem auch eine künstlerische Bildung in den Bereichen Kunst, Gestaltung und Musik, in welcher sich Wahrnehmung, Ausdruck, Anwendung vielfältiger Techniken, Verwendung verschiedener Materialien und Instrumente sowie die Sensibilisierung für die Vielfalt des kulturellen Erbes miteinander verbinden.

Im Plan d'études romand werden unter dem gemeinsamen Titel «Künste» (arts) die allgemeinen Ziele dieses Bildungsbereichs wie folgt umschrieben: Der Bildungsbereich ermöglicht Erkundung und Verständnis visueller, gestalterischer und klanglicher Ausdrucksformen («Sprachen») und begünstigt die Herstellung kultureller Bezüge. Durch praktische Tätigkeiten werden die Entwicklung und die Kreativität der Schülerinnen und Schüler gefördert. Im Bereich der Sinne, der Phantasie, der Gefühle und der Wahrnehmung der eigenen Umwelt werden die Vorstellungen sowie die Interpretations- und Ausdrucksmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler erweitert und entwickelt. Dabei sollen sie

- künstlerische Ausdrucksformen im kreativen Prozess erkunden und Werkzeuge, Techniken und Instrumente anwenden;
- kritische Distanz gewinnen, um unterschiedliche künstlerische Ausdrucksformen verstehen, analysieren und interpretieren zu können;
- die bildnerischen, musikalischen und gestalterischen Ausdrucksformen entdecken und sich allmählich aneignen in der Auseinandersetzung mit Formen, Linien, Kontrasten, Farben, Codes, Zeichen, Strukturen, Symbolen, Gesten, Bewegungen, Rhythmen und Klängen in ihrem räumlichen und zeitlichen Bezug;
- kulturelle Bezüge aufbauen und diese in Verbindung zu verschiedenen künstlerischen und lebensweltlichen Kulturen setzen können;

- Gemeinschaft erfahren in bildnerischen, gestalterischen und musikalischen Projekten und die expressiven Möglichkeiten des Körpers in Bewegung, Rhythmus, Tanz und Theater entdecken;
- Techniken der künstlerischen Ausdrucksformen entwickeln (CIIP, 2010, 6 [eigene Übersetzung]).

Der Lehr-/Lernbereich «Künste» ist für die gesamte Volksschulzeit in vier Zielbereiche eingeteilt (Ausdruck und Vorstellung, Wahrnehmung, Technikerwerb, Kultur), aus denen sich in Kombination mit den drei Zyklen der Volksschule folgende Tabelle allgemeiner Ziele ergibt (CIIP, 2010, 7 [eigene Übersetzung]).

2 Allgemeine Ziele

	Ausdruck und Vorstellung	Wahrnehmung	Technikerwerb	Kultur
Erster Zyklus: 1.–4. Schuljahr	Vorstellen und Ausdrücken einer Idee, einer Phantasie, eines Gefühls durch Verwendung einer künstlerischen Ausdrucksform	sinnliche Wahrnehmung mobilisieren	verschiedene gestalterische, bildnerische und musikalische Techniken erproben	verschiedenen künstlerischen Bereichen und Kulturen begegnen
Zweiter Zyklus: 5.–8. Schuljahr	Vorstellen und Ausdrücken einer Idee, einer Phantasie, eines Gefühls unter Anwendung der spezifischen Möglichkeiten einer der verschiedenen künstlerischen Ausdrucksformen	sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit entwickeln und differenzieren	mit verschiedenen gestalterischen, bildnerischen und musikalischen Techniken experimentieren	sich vertraut machen mit verschiedenen künstlerischen Bereichen und Kulturen
Dritter Zyklus: 9.–11. Schuljahr	Vorstellen und Ausdrücken einer Idee, einer Phantasie, eines Gefühls in verschiedenen künstlerischen Ausdrucksformen	sinnliche Wahrnehmungen analysieren	verschiedene gestalterische, bildnerische und musikalische Techniken ausüben	verschiedene künstlerische Werke vergleichen und analysieren

Diese allgemein gehaltenen Zielfelder werden für jedes der drei Fächer

- Gestaltung (activités créatrices et manuelles, AC&M)
- Kunst (arts visuels, AV)
- Musik (musique, Mu)

ausdifferenziert. Dabei wird innerhalb der Zyklen dem Fortschreiten des Lernprozesses im jeweiligen Zielfeld durch weitere Differenzierungen Rechnung getragen. Ebenso werden pro Fach und Zyklus für jedes Zielfeld die fundamentalen Erwartungen an das Lernen der Schülerinnen und Schüler formuliert. Er-

gänzt werden diese Angaben für jedes Zielfeld durch pädagogisch-didaktische Hinweise, Zusammenhänge mit anderen Zielfeldern und Verweise zum fächerübergreifenden Arbeiten (*CIIP, 2010, 12–45*).

In den allgemeinen Ausführungen zum Lehr-/Lernbereich Künste finden sich neben Hinweisen auf die notwendige räumliche und materielle Ausstattung für die Praxis auch solche auf Möglichkeiten der Kulturvermittlung. So wird festgehalten, dass jedes Kind im Laufe seiner Schulzeit einigen originalen Kunstwerken begegnen und mit Künstlerinnen und Künstlern in Kontakt kommen sollte. Schülerinnen und Schüler sollten auch Gelegenheit haben, Museen, Ausstellungen, Theateraufführungen und Konzerte zu besuchen sowie andere kulturelle Einrichtungen im Quartier, in der Gemeinde, im Kanton und im Land kennen zu lernen. Die Schülerinnen und Schüler sollten zu aktiver Teilnahme an kulturellen Veranstaltungen auch ausserhalb der Schule oder zur Organisation, Gestaltung und Aufführung gemeinsamer kultureller Projekte ermuntert werden (*CIIP, 2010, 8* [eigene Übersetzung]).

Zu den gemäss dem Plan d'études romand anzustrebenden überfachlichen Kompetenzen (*capacités transversales*) wie Zusammenarbeit, Kommunikation, Lernstrategien, Kreativität und Reflexionsfähigkeit tragen die Künste in spezifischer Weise bei. So wird die Kooperationsfähigkeit insbesondere in gemeinsamen künstlerischen Aktivitäten (Chor, Musikensemble, Theatergruppe) gefördert. Die Kommunikationsfähigkeit wird über den verbalen Bereich hinaus auf die «Sprachen» der Kunstsparten erweitert. Die Lernstrategien werden vor allem in Projekten gestärkt, die alle Arbeitsphasen von der Konzeption über die Planung bis zur Realisation umfassen. Kreativität kommt im künstlerischen Tun zum Zug und die Reflexionsfähigkeit entwickelt sich, wenn Schülerinnen und Schüler zur kritischen Haltung gegenüber eigenen und fremden Werken und zu kulturellen Phänomenen hingeführt werden (*ebd.* [eigene Übersetzung]).

Zur allgemeinen, überfachlichen Bildung trägt der Kunstunterricht bei im Bereich Medien, Bilder, Informations- und Kommunikationstechnologien, indem Schülerinnen und Schüler den kritischen Umgang mit Bildern, Medien und Technologien nicht nur im analytischen, sondern auch im produktiven Sinne lernen. Auch im Bereich Projekte leisten die Künste ihren Beitrag, indem sie die Ausdrucksmöglichkeiten für Bedürfnisse, Gefühle und Ideen erweitern und Betätigungsfelder anbieten (*ebd., 9* [eigene Übersetzung]).

Schliesslich hat der Unterricht in den drei Kunstfächern gemäss Plan d'études romand zur Förderung der sprachlichen Fähigkeiten beizutragen (Aufbau eines fachsprachlichen Wortschatzes, Kommunikation im Unterricht, Werkbeschreibungen usw.) (*ebd.* [eigene Übersetzung]).

Lehrplan 21

Die deutschsprachigen Kantone und Kantonsteile haben sich ebenfalls darauf geeinigt, einen gemeinsamen Lehrplan zu erstellen. Die Arbeiten am sogenannten Lehrplan 21 wurden im Jahr 2010 aufgenommen und sollen bis 2014 abgeschlossen sein. Der Lehrplan 21 wird ebenso wie der Plan d'études romand für die gesamte im HarmoS-Konkordat festgelegte Bildungszeit von 11 Schuljahren (inklusive Kindergarten) ausgearbeitet. Die Bildungszeit wird in drei Zyklen von zweimal vier Jahren und einmal drei Jahren eingeteilt. Während der Plan d'études romand vorliegt, sind die Arbeiten am Lehrplan 21 bei der Erstellung dieses Berichtes gerade erst in Gang gekommen. Aus diesem Grund sind inhaltliche Ausführungen dazu nicht möglich. In den Grundlagenpapieren ist festgehalten, dass der Bildungsbereich Musik, Kunst und Gestaltung im ersten Zyklus (1. bis 4. Schuljahr inklusive Kindergarten) in Gestalten und Musik und in den beiden weiteren Zyklen (5. bis 8. und 9. bis 11. Schuljahr) in Bildnerisches Gestalten, Textiles und Technisches Gestalten sowie Musik aufgeteilt wird. Er soll auf die Förderung der Kreativität, der manuellen Fertigkeiten und der Ästhetik, auf Kenntnisse und Fähigkeiten in Kunst und Kultur sowie auf die Förderung des Technikverständnisses ausgerichtet sein (*Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen, 2010, 18*).

Ziele in kantonalen Lehrplänen – Lehrplananalysen

Bildnerisches und technisches Gestalten in den Lehrplänen der Deutschschweiz

Im Zusammenhang mit den Harmonisierungsbestrebungen und der Erarbeitung sprachregionaler Lehrpläne entstand ein Bedarf an systematisierten Informationen über kantonale Lehrpläne. Während die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) Lehrplananalysen für die Fächer Schulsprache, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften erstellen liess, legte eine Forschungsgruppe der Pädagogischen Hochschule Zürich aus eigener Initiative einen Lehrplanvergleich zum bildnerischen sowie technischen und textilen Gestalten in den Lehrplänen der Deutschschweiz vor (*Fries, Mätzler Binder & Morawietz, 2007*). Die Autorinnen entwickelten ein Kategoriensystem, mit dessen Hilfe sie über zweieinhalbtausend Ziele zum bildnerischen und technischen Gestalten identifizierten und die Beschaffenheit der Ziele dieses Bereichs analysierten. In der Studie wird die Ästhetik (im Sinne von Aisthesis,

siehe *Böhme, 2001*) als theoretischer Bezugsrahmen genutzt und die sinnliche Erfahrung als wesentlichstes und grundlegendes Element aller Aspekte des Fachbereichs gesetzt. Da sinnliche Erfahrung sich an Sachverhalten realisiert, die gegenwärtig sind, ergeben sich aus fünf Facetten der Ästhetik (Rezeption, Produktion, Kognition, Evaluation und Ethos) und sieben möglichen Modi von Anwesendem (Material, Gegenstand, Verfahren, Instrument, Erscheinung, Bestimmung und Dimensionalität) die Kategorien, mit denen die Analyse durchgeführt wurde (*ebd.*, 6f.). Dabei erfuhren die Facetten und Modi weitere Differenzierungen. Analysiert wurden die Ziele (Grobziele, Basis-Lernziele, Treffpunkte), wie sie in 14 Deutschschweizer Volksschul-Lehrplänen für den Fachbereich Bildnerisches und Technisches/Textiles Gestalten formuliert sind. Die analysierten Lehrpläne wurden zwischen 1991 und 2004 veröffentlicht. Sie decken die gesamte deutschsprachige Schweiz ab.

Die Analyse zeigt, dass die Lehrpläne sich in formaler Hinsicht relativ stark unterscheiden, was sich vor allem in der verwendeten Terminologie und Syntax sowie im Detailliertheitsgrad der Zielformulierungen ausdrückt. Auch in der Gewichtung der Inhalte werden markante Unterschiede festgestellt, die jedoch zufällig sind und keine kantonsspezifischen Besonderheiten spiegeln (z.B. historische oder gegenwärtige Rolle bestimmter Industrie- oder Gewerbebranchen) (*Mätzler Binder, 2007*). Die Analyse der Ziele macht deutlich, dass es im Kern darum geht, den Lernenden Erfahrungen zu ermöglichen, die an sich bedeutend sein sollen. Gemäss den Autorinnen bringen die Lehrpläne eine Vorstellung von Bildung zum Ausdruck, die breit, differenziert und umfassend ist. Eine Hierarchie der Bildungsziele ist nicht erkennbar, auch wenn zum Aspekt Produktion mehr Zielformulierungen vorliegen als beispielsweise zum Aspekt Evaluation. Das in den Zielen sichtbar werdende Verständnis von Bildung beinhaltet ein grosses Mass an Eigenaktivität, wobei Machen und Gemachtes, Kennenlernen und Erkenntnis gleichermaßen wichtig sind. Die Eigenaktivität führt über das Gewahrwerden, Spüren und Tun zum Selbermachen, zum eigenen Ausdruck, zur Inszenierung, Bewertung und dem Herausbilden einer eigenen Haltung (*Fries, Mätzler Binder & Morawietz, 2007*).

Das für die Studie gewählte Vorgehen erlaubte es, die in den Lehrplänen vorgefundenen Ziele, ihrer Vielschichtigkeit entsprechend, sowohl dem Parameter Ästhetik wie auch dem Parameter der Anwesenheit mit ihren jeweiligen Verfeinerungen zuzuordnen. Damit wurde eine von fachspezifischen Voreingenommenheiten relativ freie Kategorisierung möglich. Aus dem oben erläuterten Kategoriensystem mit seinen Verfeinerungen ergab sich eine Matrix mit 480 möglichen Relationen, von denen 280 mit Lehrplanzielen belegt werden konnten. Zusammengefasst verteilen sich die Ziele aller analysierten Lehrpläne auf die Relationenkomplexe wie in der folgenden Tabelle dargestellt.

3 Verteilung der Ziele auf die Relationenkomplexe (alle analysierten Lehrpläne)

Facette der Ästhetik	Rezeption	Produktion	Kognition	Evaluation	Ethos	Total
	Atmosphärisches Physiognomisches Zusammenhang Zeichenhaftigkeit	Herstellung Inszenierung Kreation Reproduktion	Erkenntnis Sprache Bedeutung Erfindung	Kritik Urteil Selbstvergewisserung Geschmack	Arbeit Nachhaltigkeit Exzellenz Moral	
Modus der Anwesenheit						
Material	32	39	38	17	37	163
Gegenstand	46	55	58	58	16	233
Verfahren	20	227	62	24	31	364
Instrument	10	64	74	8	81	237
Erscheinung	105	257	70	52	9	493
Bestimmung	14	79	33	10	9	145
Dimensionalität	36	116	54	31	60	297
Total	263	837	389	200	243	1932

Quelle: Fries, Mätzler Binder & Morawietz, 2007, 41

Innerhalb der Ziele zur Rezeption liegt das Gewicht auf dem Aspekt Zusammenhang, womit das Gewährwerden eines mehrgliedrigen Sachverhaltes gemeint ist, wie es beispielsweise die sinnliche Erfahrung des Zusammenspiels von Form und Farbe sein kann (*ebd.*, 50f.). Im Bereich Produktion überwiegt der Aspekt Herstellung. Dabei steht weniger das Produkt als vielmehr das Tun bzw. der Prozess des Herstellens im Zentrum. Das Tätigsein erfolgt dabei oft im Dienste eines Erkenntnisgewinns oder der Anwendung erworbener Kenntnisse (*ebd.*, 56f.). Im Zielbereich Kognition steht Erkenntnis im Vordergrund. Sie gilt nicht zuletzt dem adäquaten Einsatz von Werkstoffen, der korrekten Handhabung von Werkzeug und Maschinen und dem planmässigen Vorgehen (*ebd.*, 66f.). Im Zielbereich Evaluation geht es primär um das analytisch orientierte Unterscheiden, Vergleichen oder Zerlegen als Grundlage für eine kritische Auseinandersetzung und Urteilsbildung (*ebd.*, 75f.). Beim letzten Zielbereich (Ethos) handelt es sich um Ziele, die erkennbare Wertpositionen vermitteln wollen, z.B. hinsichtlich Arbeitshaltung oder Nachhaltigkeit (*ebd.*, 82f.). Im Ganzen werden keine Vorgaben bezüglich ästhetischer Massstäbe gesetzt. Vielmehr sollen die Lernenden eigene Kriterien zur Bewertung entwickeln. Weder soll der

Unterricht eine künstlerische Ausbildung anstreben, noch soll den Ansprüchen der Erwerbsarbeit entsprochen werden. Wohl aber sollen Kunst und künstlerisches Schaffen anwesend sein und die Suche nach einem persönlichen Ausdruck ermöglicht werden. Die Tätigkeiten sollen in einer Haltung ausgeführt werden, die darauf ausgerichtet ist, etwas richtig und gut zu tun (*ebd.*, 89f).

Was hier nur sehr allgemein zusammengefasst werden kann, ist in der Studie sehr viel detailreicher und mit zahlreichen Beispielen von konkreten Zielformulierungen hinterlegt.

Kritisch wird zu den vielfältigen Zielen im Bereich Gestaltung an anderer Stelle angemerkt, dass aus der Offenheit vieler Lehrpläne und der Diskrepanz zwischen den verfügbaren Unterrichtsstunden und der Vielzahl an Lernzielen ein grosser Interpretationsspielraum resultiert (*Gaus & Mätzler Binder*, 2005).

Lehrplanvergleich zum Musikunterricht

Als Grundlage für die Erarbeitung von Standards im Musikunterricht legte die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz in Zusammenarbeit mit der Luzerner Hochschule für Musik im Jahr 2008 eine Lehrplananalyse vor (*Huber*, 2008). Mittels eines Kategoriensystems wurden die kantonalen und regionalen Lehrpläne auf fachspezifische Ziele und Inhalte hin analysiert. Das Kategoriensystem basiert auf einer Einteilung in Lernbereiche bzw. musikalische Verhaltensweisen. Diese umfassen Rezeption, Transformation, Produktion, Reproduktion, Reflexion/Information sowie Fertigkeiten/Musiklehre. Ergänzt wurden diese sechs Bereiche durch einen siebten, in dem allgemeine Bildungsziele sowie fächer- und bereichsübergreifende Aktivitäten erfasst wurden. In den sieben Bereichen wurden 36 Kategorien mit 171 Subkategorien definiert. Die Auswertung erfolgte auf der Kategorienebene. Alle vorgefundenen Ziele, ob sie nun verbindlichen oder fakultativen Status haben, wurden binär kodiert (kommt vor – kommt nicht vor) und es wurde pro Schulzyklus festgehalten, in welchem Prozentanteil aller Lehrpläne Ziele der jeweiligen Kategorie vorkommen (*ebd.*, 17).

Die nachfolgende Tabelle zeigt in diesem Sinne die Häufigkeit des Vorkommens von Zielen über die Kategorien und Zyklen.

4 Prozentzahlen für Lernziele in den Bereichen und Kategorien pro Zyklus

Bereich und Kategorie	Ende 2. Klasse	Ende 6. Klasse	Ende 9. Klasse
<i>Rezeption</i>			
Wahrnehmungsdifferenzierung	95	86	70
Gehörbildung	81	73	87
Werkhören	63	73	65
Hörweisen	32	45	30
<i>Transformation</i>			
In Bewegung umsetzen	95	100	83
Szenisch umsetzen	14	27	17
In Sprache umsetzen	41	45	30
Grafisch umsetzen	68	68	30
Offene Formen	9	0	4
<i>Produktion</i>			
Experimentieren	77	55	13
Improvisieren	59	82	65
Komponieren	36	55	74
Transformationen in Musik	73	50	39
<i>Reproduktion</i>			
Vokal	100	100	100
Liedbegleitung	77	91	74
Instrumental	55	82	74
Interpretation	18	36	61
Hören und Wiedergeben	73	64	26
<i>Reflexion / Information</i>			
Werkbetrachtungen	14	55	78
Formen und Gattungen	32	45	74
Musikgeschichte und -kulturen	18	41	100
Funktionen	0	23	61
Umgang mit Musik	32	59	74
<i>Fertigkeiten / Musiklehre</i>			
Stimmbildung	95	86	83
Skalen und Tonsystem	55	82	78
Melodische Schulung	86	95	78
Rhythmische Schulung	100	100	96
Harmonische Schulung	36	50	74
Notation und Fachterminologie	91	95	87
Instrumentenkunde	73	91	87
Musiktechnologie	0	9	57

Quelle: Huber, 2008, 18–20

Hören im Sinne von Wahrnehmungsdifferenzierung und Gehörbildung hat im Bereich Rezeption in allen Lehrplänen einen hohen Stellenwert. Werkhören wird vor allem auf der Mittelstufe gepflegt. Im Bereich Transformation steht die Umsetzung in Bewegung im Vordergrund. In der Primarschule wird auch die grafische Umsetzung von Musik häufig genannt. Im Bereich der musikalischen Produktion lässt sich eine Bewegung über die Schulstufen hinweg vom Experimentieren über das Improvisieren zum Komponieren beobachten. Singen spielt auf allen Stufen im Bereich Reproduktion die zentrale Rolle. Insgesamt übersteigt der Anteil der Reproduktion jenen der Produktion erheblich. Ziele im Bereich Reflexion/Information nehmen über die Schulstufen hinweg markant zu. Die musikalischen Fertigkeiten haben von Anfang an einen hohen Stellenwert (*Huber, 2008, 18f*). Für den siebten Bereich der allgemeinen Bildungsziele (Sozial- und Selbstkompetenz, Projekte, Teilnahme am Musikleben sowie fachübergreifende Aktivitäten) konnte die Studie keine repräsentativen Aussagen machen, da diese Ziele oft in den Präambeln aufgeführt werden. Der Bereich wird in der oben eingefügten Tabelle daher nicht berücksichtigt.

Ein in der Lehrplananalyse angestellter Vergleich zwischen den Sprachregionen zeigt, dass den Kategorien Hörweisen und Funktionen in den Lehrplänen der deutschsprachigen Schweiz mehr Gewicht zukommt als in jenen der französisch- und der italienischsprachigen Schweiz. Im Bereich Produktion wird gemäss der Analyse in der Deutschschweiz dem Experimentieren eine viel grössere Bedeutung zugemessen, während die Lehrpläne anderswo dem Komponieren einen höheren Stellenwert einräumen. Die Differenzen zwischen den Sprachregionen sind laut der Analyse nicht als gravierend zu bezeichnen und beziehen sich meist auf den Zeitpunkt, wann etwas gelernt werden soll. So bleibt der Bewegungsaspekt in den Deutschschweizer Lehrplänen über alle Stufen hinweg erhalten, verschwindet in der Oberstufe aber aus den anderen Lehrplänen. Die Kategorie Interpretation dagegen fehlt in diesen Lehrplänen auf der Unterstufe (*ibd., 21*).

Synthese zu den Bildungszielen

Im Text zum HarmoS-Konkordat, in dem die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren gemeinsame Bildungsziele formuliert hat, werden Musik, Kunst und Gestaltung als einer von fünf Bildungsbereichen genannt. Damit wird dem «ästhetisch-expressiven Modus der Weltbegegnung»

(Baumert, 2002) nicht nur im gesamten Bildungsauftrag der Schule Rechnung getragen, es wird ihm auch ein spezifischer Bildungsbereich zugeordnet, in dem dieser Weltzugang von zentraler Bedeutung ist und besonders gefördert werden kann und soll. Die Berücksichtigung dieses Bereichs im Bildungskanon ist dabei nicht nur der Tradition bzw. der klassischen Bildungstheorie oder entwicklungspsychologischen Erkenntnissen geschuldet. Sie lässt sich auch damit legitimieren, dass Kinder in der gegenwärtigen Gesellschaft von Anfang an mit ästhetischen Prozessen konfrontiert sind (Oelkers, 2008, 68f.). Ästhetische Bildung, verstanden als Förderung der (sinnlichen) Wahrnehmungsfähigkeiten, Weckung der kreativen Ausdrucksmöglichkeiten, Hinführung zu eigenem und fremdem Kulturgut sowie Stärkung der Reflexionskraft (Böhm, 1988), kann selbstverständlich nicht nur Sache eines einzigen Bildungsbereichs sein. Gleichwohl sind die Fächer des Bildungsbereichs Musik, Kunst und Gestaltung in besonderer Weise auf diese Ziele orientiert.

Die explizite Nennung der drei Sparten Musik, (bildende) Kunst und Gestaltung führt eine schweizerische Schultradition weiter, in der die Beschäftigung mit anderen Sparten wie Literatur und Theater bzw. Tanz in die Sprachfächer bzw. in den Bereich Bewegung und Gesundheit integriert wird oder aber im Rahmen fachübergreifender Projekte stattfindet. Mit der getrennten Behandlung verschiedener musischer Fächer im Lehrplan stimmt die Schweiz mit etwa der Hälfte der europäischen Länder überein, während in den übrigen Ländern diese Fächer in einen gemeinsamen Unterrichtsbereich integriert werden. Ebenso wie in der Schweiz werden auch in der Mehrzahl der anderen Länder Europas Theater und Tanz nicht als eigene Fachbereiche ausgewiesen, wohl aber das Fach Gestalten (EURYDICE, 2009, 25f.).

Die explizite Nennung der drei Sparten Musik, Kunst und Gestaltung gibt diesen Gewicht und lässt auch deren eigene Positionierung und Konturierung zu, ja verlangt sie geradezu. Die im HarmoS-Konkordat festgehaltenen Reformbestrebungen haben denn auch nicht zuletzt in den «Kunsthöchern» zu grundsätzlichen, noch nicht abgeschlossenen Diskussionen über die Bildungsziele und Fachausrichtungen geführt.

Für den Plan d'études romand war es möglich, einen einheitlichen Begriff (arts) zu setzen und für die drei Fachbereiche (musique, arts visuels, activités créatrices et manuelles) gemeinsame allgemeine Ziele zu formulieren. Dabei zeigt sich – ähnlich wie in den Tessiner Lehrplänen – ein Verständnis, das dem nichtsprachlichen Ausdruck, der sinnlich vermittelten Wahrnehmung und Erkenntnis sowie der Begegnung mit Kunst und Kulturen einen hohen Stellenwert zuerkennt, ohne die Ausbildung künstlerischer Fertigkeiten zu vernachlässigen.

In den Diskussionen, die im Zusammenhang mit der Erarbeitung des Lehrplans 21 für die Deutschschweiz geführt werden, scheinen Auseinandersetzungen um die Ausrichtung der gestalterischen Fächer auf und es wird deutlich, dass ein Zusammengehen unter einem gemeinsamen Begriff (z. B. Künste) noch nicht möglich war.

Die sehr allgemeinen Zielformulierungen im HarmoS-Konkordat und auch die konkreteren Ziele in den Lehrplänen der Schweiz kann man nun wie folgt kurz zusammenfassen: Schülerinnen und Schüler sollen handelnd und in Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur ihre Wahrnehmungsfähigkeit ausbilden, ihre Ausdrucksmöglichkeiten differenzieren und ihre künstlerischen Fertigkeiten schulen, ihre Kreativität entwickeln und ihre Reflexions- und Urteilskraft schärfen. Hierin stimmen diese Ziele überein mit den in Lehrplänen anderer europäischer Länder auffindbaren (*Taggart, Whitby & Sharp, 2004; EURYDICE, 2009, 10*).

4. Fachverständnis und pädagogische Leitideen

Um einen vertieften Einblick in den Lernbereich Musik, Kunst und Gestaltung zu erhalten, soll nicht nur den in Lehrplänen formulierten Zielen, sondern auch dem jeweiligen Fachverständnis und den im Fach vertretenen pädagogischen Leitideen nachgegangen werden. Im Fachverständnis und den pädagogischen Leitideen manifestieren sich neben weiteren Zielkonkretisierungen auch Konzepte zur Gestaltung des Unterrichts. Dem sich wandelnden Fachverständnis und den verschiedenen aufeinander folgenden oder gleichzeitig nebeneinander wirkenden pädagogischen Leitbildern und didaktischen Konzeptionen ist der folgende Abschnitt gewidmet. Dabei werden die einzelnen Fächer des Bildungsbereichs getrennt betrachtet.

Kunst (Bildnerisches Gestalten)

In der Kunstpädagogik im deutschen Sprachraum lassen sich nach *Peez (2005)* verschiedene fachdidaktische Konzeptionen erkennen, die auch den entsprechenden Diskurs in der Deutschschweiz prägen (vgl. *Bildöffner Bildnerisches Gestalten, 2009, 166f.*).

Zu nennen ist zunächst das bildorientierte Konzept. Danach zielen die im Fach initiierten Prozesse auf die Aneignung visueller Kompetenz (*visual literacy*) bzw. auf den Erwerb einer Bildlese-Kompetenz ab. Dieser auf Gunter und Maria Otto (*Otto & Otto, 1987*) zurückführbare Ansatz geht davon aus, dass Kinder und Jugendliche Gelegenheit haben sollten, den Umgang mit der herrschenden Bilderflut zu lernen. Unter visueller Kompetenz soll dabei eher die rezeptive, erlebnishafte, analysierende und deutende Auseinandersetzung mit visuellen Gestaltungen unter Einbezug der räumlichen und haptischen Erfahrung verstanden werden, während mit Bildkompetenz auch der produktiv-gestalterische Aspekt angesprochen ist (*Bering, Heimann, Littke et al., 2004, 9*). Bei diesem Ansatz werden künstlerische Äusserungen als Teil umfassender Bilder-Welten verstanden (*Peez, 2005*).

Das Konzept der künstlerischen Bildung tritt dieser Unterordnung entgegen und verlässt traditionelle fachdidaktische Bahnen. In diesem Ansatz sind Kunst und künstlerische Handlung von zentraler Bedeutung, Kunstdidaktik soll als kunstanaloger Prozess gesehen und betrieben werden. So argumentiert *Selle* (1998) gegen die Vermittelbarkeit und plädiert für unmittelbare ästhetische Erfahrung des Subjekts. Kunstpädagogik ist nach diesem Verständnis Ermöglichungshandeln. Es geht darum, dem Menschen die Gelegenheit zu geben, nicht nur kognitive Fähigkeiten, sondern auch ethisch-moralische und ästhetische Anteile auszubilden.

Kirschenmann (2002) ordnet diese Sichtweisen den beiden Polen eines Kontinuums zu. Während der eine Pol von Klärung und Sicherheit in den bildnerischen Mitteln, vom bildsystematischen Denken und von der Bildanalyse gekennzeichnet ist und sich primär auf visuelle Kompetenz bzw. Bildkompetenz bezieht, ist der andere Pol von «Irritation» geprägt, von Erkenntnisgewinn durch Verrücken des Bekannten, vom künstlerischen Prozess.

Als drittes Konzept soll der subjekt- oder biografieorientierte Ansatz genannt werden. Betont wird hier die wahrnehmende und erkundende Zuwendung zur Umwelt und zur eigenen Person (*Bildöffner Bildnerisches Gestalten: Grundlagen*, 2009, 167). Für die einzelnen Schülerinnen und Schüler relevante Fragestellungen stehen im Vordergrund. In diesem Sinne kann «alles» bildnerisch untersucht und bearbeitet werden. *Peez* (2005) bezeichnet diesen Punkt als zentral für das Konzept der «Ästhetischen Forschung» nach Helga Kämpf-Jansen. Ein neugieriger, forschend entdeckender Umgang mit Alltagsgegenständen und -erfahrungen bildet die Grundlage für Unterrichtsprojekte. Ziel ist es, in selbst gewählten thematischen Projekten ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen und dabei künstlerische Strategien und aktuelle Kunst als Anregungspotenzial zu nutzen (*Kämpf-Jansen*, 2001).

Die didaktisch-methodische Ausrichtung im Bildnerischen Gestalten in der Schweiz entspricht der allgemeinen didaktischen Theoriebildung. Anknüpfend an entwicklungspsychologische Erkenntnisse zu möglichen Verläufen der bildnerischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, werden die Voraussetzungen der Kinder im motorischen, kognitiven und emotional-sozialen Bereich sowohl berücksichtigt als auch gefördert. Weiter wird das Ausdrucksrepertoire der Lernenden aufgebaut und differenziert. In der Umsetzung freier, gemeinsam erarbeiteter oder vorgegebener gestalterischer Aufgabenstellungen erfolgt die Integration dieser Teilkomponenten. Der Aufgabenstellung kommt zentrale Bedeutung zu. Geklärt werden muss zum einen deren Bildungsgehalt, zum anderen aber auch die Aussage, die mit den gestalterischen Mitteln gemacht werden soll. Im konkreten Gestaltungsvollzug und der gemeinsamen Anschluss-

kommunikation erfahren die Schülerinnen und Schüler ihre Ausdrucks- und Gestaltungskompetenz.

Von den Lehrpersonen verlangt dies, ausgehend von einer Diagnose der Lernvoraussetzungen ein breites Spektrum an Lehrformen einzusetzen, das vom Vermitteln, Vormachen und Anleiten über das Unterstützen, Beraten und Begleiten bis zum Begutachten, Bewerten und Beurteilen reicht. Selbständiges Lernen im Rahmen von Werkstätten und Projekten, entlang von Arbeitsplänen und in verschiedenen Sozialformen, kann dabei auf jeder Stufe, dem Entwicklungs- und Lernstand der Schülerinnen und Schüler angepasst, gefördert werden (*Bildöffner Bildnerisches Gestalten: Grundlagen, 2009, 173f.*). Anschlussfähig für fächerübergreifende Zusammenarbeit ist der Unterricht im Bildnerischen Gestalten sowohl in thematischer Hinsicht als auch mit Blick auf die Förderung bildhaften Denkens und Darstellens bzw. von Bild-Kompetenz, die in vielen Fächern möglich und sinnvoll ist.

Die weiter oben nachgezeichneten Strömungen prägten den kunstpädagogischen Diskurs am Ende des 20. Jahrhunderts vorab in Deutschland, und sie prägen ihn nach wie vor auch in der (deutschsprachigen) Schweiz (*Bildöffner Bildnerisches Gestalten: Grundlagen, 2009, 166f.*). In der Praxis des Unterrichts lassen sie sich nur beschränkt vereinbaren und verlangen den Unterrichtenden legitimationsbedürftige Entscheidungen ab. In dieser Situation wären empirische Nachweise der jeweiligen Wirkungen hilfreich (*Bautz, 2007*). Wirkungsforschung wird nicht nur gegen aussen, sondern auch gegen innen als notwendig erachtet, um die Konzepte abzustützen, weiterzuentwickeln und praxistauglicher zu machen (*Peez, 2005*).

Mit den Literacy-Konzepten, wie sie gegen Ende der 1990er Jahre im Zusammenhang mit den international vergleichenden Untersuchungen zu Schülerleistungen (PISA) entwickelt wurden, kommt eine spezifische Akzentuierung ins Spiel. Sie nimmt ebenfalls Bezug darauf, dass auch die Kunstpädagogik unter Druck kommt, die im Kunstunterricht gebotenen Lernmöglichkeiten aufzuzeigen und dessen Bildungsleistungen nachzuweisen. Aus dem Fachbereich selbst heraus wird gefordert, Kompetenzmodelle und Bildungsstandards auch in den künstlerischen und gestalterischen Fächern auszuarbeiten (*Grünwald & Sowa, 2006; Glaser-Henzer, 2008; Bildöffner Bildnerisches Gestalten: Grundlagen, 2009, 170*). In diesem Zusammenhang plädiert Glaser-Henzer dafür, traditionelle Kompetenzbereiche mit anspruchsvolleren Anliegen des Faches zu verbinden. Demnach sollte sich die Komplexität der Wechselwirkungen zwischen Konvention und Invention, zwischen gestalterischen Grundlagen und dem Verhalten in kreativen Prozessen in den Kompetenzformulierungen spiegeln (*Glaser-Henzer, 2008, 33*). Das fachtypische Wechselspiel von Wahrnehmen, Denken

und Handeln, die Gleichwertigkeit von Produkt und Prozess sowie der zentrale Stellenwert des Lesens und Verstehens von Bildern bilden demnach den Rahmen für die Ausarbeitung von Kompetenzmodellen (*ebd.*, 36f).

Der zentrale Kompetenzbereich, die Fähigkeit, Bilder und visuelle Aussagen in verschiedenen Medien wahrzunehmen, kritisch zu rezipieren, angemessen und sinnvoll zu nutzen sowie aktiv und kreativ zu gestalten, wird auch als «visual literacy» bezeichnet (*Ko Hoang, 2000*, zitiert in *Homberger, 2007*, 54). Er konstituiert das Fach und weist gleichzeitig darüber hinaus. Die Allgegenwart von Bildern macht visuelle Kompetenz zu einem fächerübergreifenden Erfordernis.

Für den französischen Sprachraum konstatieren *Forster (2003)* sowie *Mili und Rickenmann (2005)* ebenfalls Verschiebungen im Verständnis des Kunstunterrichts. Nach Mili und Rickenmann steht einem «technisch-ästhetischen» Ansatz, der auf die Förderung bestimmter künstlerischer Fertigkeiten (Zeichnen, Malen) ausgerichtet ist, ein «humanistischer» Ansatz gegenüber, in dem es um die Entwicklung der Person und die Entfaltung der expressiv-kreativen Anlagen geht. Die didaktischen Konzepte stellen entsprechend diesen Ansätzen entweder die Vermittlung von Materialkunde, technischen Fertigkeiten und kunsthistorischen Kenntnissen ins Zentrum oder aber die Schaffung von Situationen und Umgebungen, in denen sich die Kreativität der Kinder spontan entfalten kann (*ebd.*, 445). Als Alternative zu diesen gegensätzlichen Konzepten, die sich in der Unterrichtspraxis oft nicht vereinbaren lassen, sehen Mili und Rickenmann den kulturhistorischen Ansatz, der den Lernenden die Begegnung und den Umgang mit sozial bedeutsamen Artefakten ermöglicht. Die Subjektivität der Schülerinnen und Schüler findet in der kommunikativen Lehr-/Lernsituation durch den ko-konstruktiven Prozess des Kompetenzerwerbs den Raum, die Werkzeuge und die Materialien, um sich auszudrücken, anerkannt zu werden und ihrerseits die gängigen Handlungsmuster zu verändern (*ebd.*, 446).

Die Koexistenz der Ansätze spiegelt sich im Plan d'études romand. Gemäss dem Lehrplan geht es darum, Bilder nach eigenen Vorstellungen oder nach Anleitung herzustellen, dafür geeignetes Material, Farben, Linien, Oberflächen zu erkunden, zu nutzen und bewusst einzusetzen sowie Werkzeuge und Hilfsmittel zu wählen, auszuprobieren und anzuwenden. Kinder und Jugendliche sollen sich ihrer Möglichkeiten zur visuellen Weltwahrnehmung gewahr werden, diese schulen und ihre Eindrücke austauschen und relativieren lernen. Sie üben und verfeinern ihren Blick, indem sie sich mit ihrer sichtbaren Umwelt auseinandersetzen, verschiedene bildnerische Ausdrucksformen kennen lernen und diese analysieren. Sie setzen sich mit der Farbenlehre und mit den unterschiedlichen Bildsprachen fester und bewegter Bilder auseinander. Dabei entwickeln sie ihre grob- und feinmotorischen Fertigkeiten, erproben und nutzen Werk-

zeug, Material und Formate und setzen diese gezielt ein. Sie lernen vielfältige bildnerische Verfahren kennen und nutzen, und sie lernen, mit deren Wirkungen zu spielen. Sie betrachten, besprechen und vergleichen Kunstwerke unterschiedlicher historischer und kultureller Provenienz, analysieren diese nach Gegenstand, Thematik, Technik, Form und Aussage und lernen so Elemente des Kulturerbes und verschiedene Kunstströmungen kennen. Die kulturelle Vielfalt unter den Schülerinnen und Schülern soll einbezogen werden. Durch vielfältige Partizipation wird nicht nur die kulturelle Teilhabe der Lernenden, sondern auch ihre kritische Urteilsfähigkeit gefördert (*CIIP, 2010, 21–31*).

Gestaltung (Technisches und Textiles Gestalten)

Aus den ehemals geschlechtergetrennt erteilten Fächern Handarbeit/Textilunterricht für Mädchen und Handfertigkeit/Werken für Knaben ist im Laufe der Jahrzehnte ein Lernbereich Technisches und Textiles Gestalten entstanden, der bereits in vielen Lehrplänen als ein Fach konzipiert ist, das allerdings verschiedene Bezeichnungen trägt. Für diesen Bereich, der seit langem um sein Selbstverständnis ringt, ist derzeit für den Lehrplan 21 die Bezeichnung Technisches und Textiles Gestalten vorgesehen, zur Debatte steht jedoch auch die Bezeichnung Design und Technik (siehe im Kapitel 2 den Abschnitt «Die Debatte in der Schweiz»). Im Plan d'études romand trägt der Bereich die Bezeichnung Activités créatrices et manuelles, im Lehrplan der Tessiner Scuola media heisst er Educazione alle arti plastiche.

Das bereits angesprochene Ringen um ein gemeinsames Fachverständnis ist geprägt von konflikthaften Auseinandersetzungen, in denen sich zum einen gesellschaftliche Veränderungen, zum andern die Entwicklung der pädagogisch-didaktischen Theoriebildung spiegeln. Eine Rolle spielen aber auch Machtkämpfe um Bildungsinhalte, deren Brisanz nicht zuletzt der geschlechtsspezifischen bzw. geschlechterstereotypen Zuordnung dieser Inhalte geschuldet ist (*Eichelberger & Rychner, 2008, 198f.*).

Teilbereich Technisches Gestalten

Birri, Oberli & Rieder (2003) orten drei verschiedene Modelle zum Fachverständnis im Technischen Gestalten, die sich zum Teil abgelöst haben, zum Teil aber auch gleichzeitig weiterwirken: das handwerkliche, das kunstpädagogische

und das technische Modell. Im handwerklichen Modell geht es darum, durch Handarbeit alle Anlagen (Kopf, Herz und Hand) gleichwertig zu entwickeln, eine gute Arbeitsmoral und Fleiss auszubilden und sich auf einen handwerklichen Beruf vorzubereiten. Das kunstpädagogische Modell hat die Entfaltung der schöpferischen Kräfte, die Wahrnehmungsschulung und die Auseinandersetzung mit ästhetischen Inhalten im Blick. Im technischen Modell geht es darum, durch praktisch-handelnde Auseinandersetzung mit technischen Gegenständen Kenntnisse und Fertigkeiten zu fördern und die Lernenden zu kritischer Bewertung und verantwortungsbewusster Mitgestaltung technischer Belange zu befähigen (*Birri, Oberli & Rieder, 2003*). Gegenwärtig oszilliert das Fachverständnis zwischen einer ästhetischen und einer technischen Ausrichtung. Auch dem handwerklichen Aspekt kommt nach wie vor ein gewisser Stellenwert zu.

Als Bezugfelder des Technischen Gestaltens in der Volksschule werden Technik, Kunst und Alltagskultur genannt. Während früher in diesem Fach vor allem Gebrauchsgegenstände hergestellt wurden, ist der heutige Unterricht an Themen orientiert. Der Unterricht soll prozessorientiert sein und die Lernenden sollen anhand problemorientierter exemplarischer Aufgabenstellungen Lösungen finden und Einsichten über die natürliche und gestaltete Umwelt gewinnen. Als fachtypische Lernformen werden entdeckendes, handelndes, problemlösendes und projektorientiertes Lernen genannt. Die Mehrperspektivität des Unterrichts wird insofern postuliert, als die Unterrichtsinhalte unter mehreren Aspekten thematisiert werden sollen: unter dem gestalterischen, dem funktionalen, dem technologischen, dem kulturellen und gesellschaftlichen sowie dem ökologischen und wirtschaftlichen Aspekt (*ebd.*).

Teilbereich Textiles Gestalten

In einem Forschungsprojekt an der Pädagogischen Hochschule Bern wurden Fachmodelle zum Textilunterricht untersucht. *Eichelberger und Rychner (2008)* fanden sechs Modelle, die den fachlichen Diskurs zwischen 1980 und 2005 prägten.

Bezeichnung des Modells	Charakteristika
<p>Mehrkomponentenmodell (<i>Mosenthin & Royl, 1982</i>)</p>	<p>Im Zentrum steht das Textile, wie es sich in den Lernfeldern Kleidung und Wohnen präsentiert. Die Komponenten – Materialkunde, Fertigungslehre, Gestaltungslehre, Verbrauchererziehung und textile Alltagskultur – verweisen auf die vielfältigen Bezüge, in denen Textilien zu sehen sind (ökonomisch, ästhetisch, technisch-technologisch, funktional, kultursoziologisch, ökologisch).</p>
<p>Kulturpädagogisches Modell (<i>Herzog, 1988</i>)</p>	<p>Im Zentrum steht die Begegnung mit Kultur in ihren vielfältigen Ausprägungen am Beispiel des Textilen (Material, Techniken, Geräte). Kulturhistorische Inhalte werden als wichtig für die Personalisation und Sozialisation von Heranwachsenden betrachtet. Die Kenntnis historischer Problemlösungen fördert das Verstehen aktuellen Schaffens in den Bereichen Kleidung und Wohnen.</p>
<p>Handlungsorientierter Textilunterricht (<i>Strässer-Panny, 1996</i>)</p>	<p>In diesem Modell wird die Zeichenhaftigkeit des Textilen im Unterschied zu Funktion und Zweckmäßigkeit betont. Textile Dinge sind Ausdruck innerer und äusserer Zustände. Handelndes Lernen wird als Prozess verstanden, der sinnliche Erfahrungen, Gefühle und Orientierungen interessengerichtet verbindet und zum Deuten führt.</p>
<p>Ästhetische Bildung (<i>Vallentin, 2001</i>)</p>	<p>Im Zentrum steht eine primär sinnliche und die alltägliche Lebenswirklichkeit einbeziehende Auseinandersetzung mit Textilien. Die vorab im Projekt- und Werkstattunterricht entstehenden Arbeiten werden als textilsprachliche Mitteilungen verstanden. Gefördert werden sollen ästhetische Ausdrucks- und reflexive Urteilskompetenz.</p>
<p>Mehrperspektivischer Textilunterricht (<i>Herzog, 2003</i>)</p>	<p>In diesem Modell werden die Vielschichtigkeit der Textilien und ihre Bezüge zu den Menschen thematisiert. Dabei geht es nicht nur um die materiale textile Sachwelt, sondern auch um die subjektiv interpretierbare Bedeutungswelt der Textilien. Einbezogen werden sollen interkulturelle, transkulturelle und biografische Aspekte sowie kognitive, emotionale und soziale Bezüge. Ein forschender Zugang, Eigeninitiative und Selbständigkeit der Lernenden prägen den Ansatz.</p>
<p>Textile Sachkultur (<i>Köller, 2000</i>)</p>	<p>Lernende werden als Akteure in ihrer Alltagswelt angesprochen, in der Textilien ein brisantes Kommunikations- und Sozialisationsmittel sind. Es geht um Gestaltungsspielräume von Identitätsbildung und Körperkonstruktion, um Repräsentation und nonverbale Kommunikation, um Geschlechter- und Subkulturen. Kinder und Jugendliche sollen individuelle und unterschiedliche Ausdrucksformen ausprobieren, reflektieren und diskutieren sowie einen verantwortungsbewussten Umgang mit textilen Dingen, Materialien und Ressourcen lernen.</p>

Quelle: nach *Eichelberger & Rychner, 2008, 147f.*

Diese in der Tabelle kurz dargestellten Modelle zeichnen nach, wie sich das Fachverständnis im Bereich Textiles Gestalten in stetem Wandel befindet. In den Modellen spiegelt sich zum einen der sich ändernde Stellenwert des Textilen, das zwar als industrieller Produktionszweig wie auch in der häuslichen Eigenproduktion an Gewicht eingebüsst, als Medium für Gestaltung und Selbstdarstellung sowie in ökonomischer und ökologischer Hinsicht jedoch an Bedeutung gewonnen hat. Ebenso spiegeln sich Veränderungen in den pädagogisch-didaktischen Ansätzen, die von der Stoff- und Wissensvermittlung durch eine Lehrperson hin zur Förderung einer aktiven und vermehrt selbstbestimmten und reflektierenden Auseinandersetzung der Lernenden mit bedeutenswerten Fragestellungen tendieren.

Eichelberger und Rychner untersuchten auch die Rezeption der Fachmodelle im institutionellen Kontext und in der schulischen Praxis, indem sie nach dem Niederschlag der Fachmodelle in der Ausbildung von Lehrpersonen (vorab in Deutschland und Österreich), in Lehrplänen (des Kantons Bern) sowie in den Alltagstheorien von Lehrpersonen fragten (*Eichelberger & Rychner, 2008, 155f.*).

Was die Berner Lehrpläne von 1983 und 1995 anbelangt, konnten die Autorinnen nachweisen, dass das Mehrkomponentenmodell sowie das kulturhistorische Modell 1983 einen starken Niederschlag fanden und 1995 durch Elemente des mehrperspektivischen Modells ergänzt wurden.

Zusammenführung der Teilbereiche

Bei der oben erwähnten Erarbeitung der Berner Lehrpläne spielten die Verpflichtung zur Koedukation, zur Neudefinition und schliesslich zur Zusammenführung der ehemals geschlechterspezifisch konnotierten Bereiche «textil» und «nichttextil» eine zentrale Rolle. Die Fachbezeichnung im Lehrplan von 1983 hiess «Textiles und nichttextiles Handarbeiten/Werken». Im Zuge der Lehrplanerarbeitung 1995 wurde der Trend zur Zusammenfassung von Fächern noch verstärkt. Davon war auch der gestalterische Bereich betroffen. Unter dem Überbegriff Gestalten erschien nun das vormalige Zeichnen als Bildnerisches Gestalten und das vormalige Handarbeiten/Werken als Technisches und Textiles Gestalten. Nach der Einschätzung von *Eichelberger und Rychner (2008, 201)* führte die Verpflichtung zur Zusammenführung der ehemals eigenständigen Fächer schliesslich zur Verwendung einer weitläufigen und gleichzeitig diffusen Begrifflichkeit,³⁵ die weniger Klarheit schuf, als dass sie Konflikte übertünchte.

35 Begründet wird der Bereich Gestalten im Berner Lehrplan von 1995 wie folgt: «Menschen haben ein Gestaltungsbedürfnis: sie wollen Neues erschaffen oder Altes neuen Anforderungen oder Vorstellungen entsprechend umgestalten» (Erziehungsdirektion Kt. Bern, Lehrplan Volksschule, 1995, GES 1).

So wurde der Bereich Technik mit seiner Ausrichtung auf die Förderung eines an den Ingenieurwissenschaften orientierten Technikverständnisses inkorporiert in die Logik des ursprünglich für den Textilunterricht entwickelten Mehrkomponentenmodells. Gleichzeitig suggeriert der Begriff Technisches Gestalten umfassende Geltung für sämtliche Verfahren, unabhängig vom Material. Damit aber ist gleichzeitig die Beschränkung des Textilen auf bestimmte Materialien und Bedeutungsaspekte (z.B. kulturelle) angedeutet. Befürchtet wird, dass dem tendenziellen Verschwinden des Textilen aus den Lehrplänen mit der im Zusammenhang mit dem Lehrplan 21 zur Debatte stehenden Umbenennung des Bereiches in Design und Technik Vorschub geleistet wird.

Die aus den skizzierten Konflikten und Kompromissen resultierenden Unklarheiten und Unschärfen führen unter anderem dazu, dass Lehrpersonen dem Lehrplan bisweilen etwas hilflos gegenüberstehen und sich an unterschiedlichen eigenen Vorstellungen orientieren (*Eichelberger & Rychner, 2008, 209*). Entsprechend wird zwischen den pädagogisch-didaktischen Vorgaben, wie sie in den Lehrplänen formuliert werden, und ihrer Realisation eine beträchtliche Diskrepanz festgestellt (*Birri, Oberli & Rieder, 2003, 25*). Zudem erhalten Kinder und Jugendliche je nach «Werkphilosophie» der Lehrperson sehr unterschiedliche Bildungsangebote (*ibd.*). Im Spannungsfeld zwischen textiler und nichttextiler Herkunft sowie zwischen ästhetischer und technischer Bildung wird sich ein gemeinsames Fachverständnis in der Deutschschweiz noch herauskristallisieren müssen.

Aufgrund der publizierten Dokumente und damit des ausserhalb des Fachbereichs zugänglichen Diskurses lässt sich annehmen, dass in der deutschsprachigen Schweiz dem Aspekt Technik mehr Gewicht zukommt als in den andern Sprachregionen der Schweiz. Während in den anderen Sprachregionen eher die plastische oder formende Kunst im Vordergrund steht (explizit im Lehrplan der Tessiner Scuola media), werden in der Deutschschweiz neben dem entwerfenden, dem ästhetischen und dem gestalterischen Aspekt auch die technische, die konstruierende und die funktionale Auseinandersetzung betont und die Förderung von Technikinteresse und Technikverständnis angestrebt (*Interkantonale Projektgruppe Kunst und Design, 2010*). Dies kommt auch in der von Exponentinnen und Exponenten der Fachdidaktik vorgeschlagenen neuen Bezeichnung «Design und Technik» zum Ausdruck.

Im Plan d'études romand sind die ehemaligen Fachbereiche «Activités créatrices manuelles» und «Activités créatrices textiles» zusammengefasst worden zum Fach «Activité créatrices et manuelles». Im Unterschied zum Fach «Arts visuels» stehen hier neben der sicht- auch die tastbare Umwelt, dreidimensionale Objekte und deren Gestaltung im Vordergrund. Die Zielformulierungen stimmen formal mit jenen des bildnerischen Gestaltens überein. Die Lernenden sollen

sich mit Objekten, Formen, Materialien, Werkzeugen und Verfahrensweisen vertraut machen und dabei Kompetenzen im Bereich des plastischen Ausdrucks erwerben.

Der Berufsverband der französischsprachigen Lehrerschaft schätzt diese Fachziele im PER als ambitioniert ein und rief im Rahmen einer Delegiertenversammlung im November 2008 in Erinnerung, wie wichtig angesichts der Anforderungen die Ausbildung und die Weiterbildung der Lehrpersonen seien, die dieses Fach unterrichten (*SER, 2008*).

Auch im Kanton Tessin sind im neuen Lehrplan für die Scuola media, der im Schuljahr 2010/2011 in Kraft getreten ist, drei Teilfächer (*Attività manuali, Tecnica dell'abbigliamento, Educazione tecnica*) zu einem Fach (*Educazione alle arti plastiche*) zusammengelegt worden. Die neu umrissene Disziplin ermöglicht den Schülerinnen und Schülern eine Annäherung an das kulturelle Erbe im Bereich der angewandten Künste, des Handwerks und ganz allgemein des «Von-Hand-Machens» durch die Entwicklung manueller Kompetenzen. Dabei bezieht sich der Lernbereich nicht nur auf praktische Aspekte bzw. die tätige Umsetzung von Konzepten und Ideen, sondern umfasst auch intellektuelle und kulturelle Komponenten. Unter «*arti plastiche*» sollen jene künstlerischen Ausdrucksformen verstanden werden, die den Umgang mit Materialien umfassen, die formbar, modellierbar, dreidimensional (um)gestaltbar sind, also etwa Architektur, Skulptur, Keramik, Textilkunst, Gestalten mit Papier, Holz, Metall, Glas, Kunststoff. Die Neukonzeption des Fachs zielt darauf ab, das Manuelle als einzigartige und grundlegende Erfahrung zu stärken, didaktisch aktuell und zeitgemäss gestaltete Lernaktivitäten vorzuschlagen sowie einem experimentellen Unterrichtsansatz in den Arbeitsräumen Geltung zu verschaffen (*Canonica Manz & Moro, 2010, 17*). Um die Lehrpersonen in dieser Veränderung zu unterstützen, wurde eine berufsbegleitende Weiterbildung über die Dauer eines Schuljahres angeboten. In der Grundausbildung der Lehrpersonen führt der Weg in beiden künstlerischen Disziplinen (*Educazione alle arti plastiche* und *Educazione visiva*) zum Master of Arts in Secondary Education (*ibd.*).

Generell gelten die Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrpersonen als sehr bedeutsam für die Existenz, den Stellenwert und die Weiterentwicklung des Fachs, und es wird ein durch die Veränderung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung (Abkehr von der Monofachausbildung) bedingter Mangel an gut ausgebildeten Lehrpersonen befürchtet (*Peterhans, 2010; Varenne, 2010*).

Musik

In ihren Einführungen in die Musikpädagogik bzw. die Musikdidaktik zeichnen *Schatt* (2007) und *Jank* (2009) den Wandel im Fachverständnis nach.

Als Reaktion auf einen konzeptlosen und nur auf Gesang ausgerichteten Unterricht und die neue gesellschaftliche Situation nach dem Ersten Weltkrieg wurde in Deutschland eine wichtige Reform vom Schulgesang hin zum schulischen Musikunterricht durchgeführt. Im Zentrum der von Leo Kestenberg initiierten Reform stand ein Unterricht, in dem durch das Hören und Verstehen von Musik die kulturell-ästhetische Dimension erschlossen und durch Selbsttätigkeit der Kinder deren Kreativität gefördert und ihre Freude an Musik geweckt werden sollte (*Jank, 2009, 37*). Die Reformen betrafen den Musikunterricht und die Ausbildung der Lehrpersonen vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Ausbildungsreform konnte aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklung nicht greifen, was zur Folge hatte, dass der gesamte Reformansatz den konkreten Musikunterricht nur wenig veränderte (*Schatt, 2007, 91*). Die auch von Kestenberg aufgegriffenen Strömungen, insbesondere die «musische Erziehung», führten in der Zwischenkriegszeit zu einer überhöhten Vorstellung vom «musisch gebildeten» Menschen, der in Abkehr von der technifizierten Welt und einer einseitig an Nützlichkeit orientierten Rationalität Geist, Seele und Körper auszubilden habe zum Dienst an Volk und Vaterland (*Jank 2009, 39*). «Musische Erziehung» spielte eine zentrale Rolle in der nationalsozialistischen Erziehungsphilosophie, und sie blieb auch virulent in der Musikpädagogik der Nachkriegsjahre. Da in den 1950er Jahren genügend gut ausgebildete Musiklehrpersonen zur Verfügung standen, konnte eine wichtige in der Kestenberg-Reform angelegte Idee, die Begegnung mit dem Kunstwerk, vermehrt zum Tragen kommen (*ebd., 40*). In den 1960er Jahren waren dann die Bereiche Singen, Werkbetrachtung und elementare Musiklehre als Aufgabenfelder des Musikunterrichts fest etabliert.

Mit der vor allem von Theodor W. Adorno vorgetragenen Kritik an der Ideologie des «Musischen», mit dem Vordringen der Massenmedien und mit der Kommerzialisierung der Jugendkultur (Rock) sowie den Bildungsreformen nach dem Sputnik-Schock (Wissenschaftsorientierung) wurde eine zweite musikpädagogische Reform ausgelöst. Nach *Jank* brachte sie fast alle bis heute wichtigen musikdidaktischen Modelle hervor (*ebd., 41*). Im Zuge dieser Reform wurde das Singen endgültig aus seiner zentralen Rolle verdrängt zugunsten anderer musikalischer Verhaltens- und Umgangsweisen. Der Musikpädagoge Dankmar Venus hielt die fünf vorrangigen Verhaltensweisen gegenüber der Musik fest:

- Produktion (Komposition, Improvisation),
- Reproduktion (vokal, instrumental – je solistisch und chorisch),
- Rezeption (selbst oder von andern reproduziert; Hören in Gegenwart Musizierender oder durch technische Mittler),
- Transposition (in Bewegung, Sprache oder Bild)
- Reflexion über Musik (Nachdenken, Gespräche, Aneignung theoretischer Kenntnisse)

(nach *Jank, 2009, 44*).

In den Jahren zwischen 1968 und 1978 wurden laut Jank die wesentlichen musikpädagogischen Konzeptionen bzw. musikdidaktischen Modelle entwickelt, zu denen sich zahlreiche kleiner dimensionierte Entwürfe (Konzepte) gesellten (Übersicht in *Jank, 2009, 30*).

Die erste umfassende musikpädagogische Konzeption legte Michael Alt vor. Ihren Kern bildeten musikbezogene Umgangsweisen, die sich in Kunst und Wissenschaft bewährt hatten: künstlerisches Musizieren, musiktheoretische Durchdringung durch Analyse, Interpretation der Musik durch Sprache, Information über Musik. Nach Schatt plädierte Alt für die Beachtung des Kunstaspekts, um die Beschränkung auf Volksmusik, wie sie vor allem von der Jugendmusikbewegung vertreten worden war, zu überwinden und die ganze Musik, von der Volks- bis zur Kunstmusik, in die musikalische Bildung einzubringen (*Schatt, 2007, 94f*). Alt stellte den adäquaten Umgang mit musikalischer Kunst und damit das Hören und das denkende Verarbeiten ins Zentrum des Unterrichts. Er versprach sich von der künstlerischen und wissenschaftlichen Orientierung nicht zuletzt eine Stärkung der Jugend gegen die Einflüsse der Kulturkonsumindustrie. Nach Jank zielte diese kunstwerkorientierte Musikdidaktik «auf Werterziehung anhand eines Kanons ausgewählter Meisterwerke der Musik», was sich an der von Alt unterstellten Wertpyramide von Schlager und Jazz über funktions- und textgebundene Musik bis hinauf zur zweckfreien Kunstmusik ablesen lasse (*Jank, 2009, 48*). Alt differenzierte nicht nur verschiedene Musikarten, sondern auch Hör- und Erarbeitungsweisen sowie Schichten des musikalischen Kunstwerks und konzipierte den Unterricht als über die Schulstufen hinweg von der niedriger- zur höherwertigen Umgangsweise aufsteigend (*ebd., 50f*).

In Abgrenzung zu dieser stark am Kunstwerk orientierten Konzeption plädierte Rudolf Nykrin für eine «erfahrungserschliessende Musikerziehung» und damit für die Hinwendung zum Subjekt. Nykrin betonte den Bezug zu den wahrnehmenden Menschen und den Situationen, in denen Musik für Menschen Bedeutung erhält. Entsprechend erhalten die Prozesse musikalischen Handelns und damit verknüpfter Erfahrungen im Unterricht eine zentrale Rolle. Die individuellen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler dienen als Ausgangspunkt

für die Planung von Unterricht, womit auch gemeint ist, dass dieser zur Kompensation von Erfahrungsdefiziten der Jugendlichen beitragen soll und dass die Inhalte, Ziele und Verfahren des Unterrichts in einem Verständigungsprozess zwischen Lehrperson und Lernenden ausgehandelt werden (*Jank, 2009, 51f.*).

Im «Spannungsfeld zwischen Objekt und Subjekt» verortet Jank vier weitere Modelle. Er nennt zunächst die von Heinz Antholz vorgelegte Konzeption der «Introduktion in Musikkultur», in der es um das Hörenlernen und die handelnde Auseinandersetzung mit Werken geht (*ebd., 54*). Ebenfalls am Musikverstehen orientiert ist das von einer Arbeitsgemeinschaft 1972 vorgestellte Modell der «auditiven Wahrnehmungserziehung». Im Zentrum steht hier nicht das musikalische Kunstwerk, sondern die sinnliche Wahrnehmung. Damit kommt alles Auditive als potenzieller Lern- und Erfahrungsgegenstand in den Blick, und das Verhalten zur Musik und zur Hörwelt insgesamt wird durch die Erfahrung der Gestaltbarkeit der akustischen Umwelt in musikalischen Experimenten und Produktionen geprägt (*ebd., 55*). Ebenfalls der Ästhetik verpflichtet ist der Ansatz der «Integrativen Musikpädagogik» von Wolfgang Roscher. Das Modell versteht sich als Zweig der «Polyästhetischen Erziehung», der es um die Integration der künstlerischen Bereiche geht und die darauf abzielt, das mehrsinnige Wahrnehmen und das sinndeutende Erfahren von Welt durch Erfinden und Gestalten, Untersuchen und Beurteilen in gesamt-künstlerischen Vorgängen zu fördern. Roscher kritisierte Verengungen der Erziehung und Bildung in den ästhetischen Fächern und ihren Didaktiken und formulierte vor diesem Hintergrund Ziele und Wertvorstellungen (*ebd., 56*). Schliesslich sei genannt die am Handlungsbegriff orientierte Konzeption von Hermann Rauhe, Hans Peter Reinecke und Wilfried Ribke, in der die Musik als eine Klasse von Handlungen (statt als Klasse von Objekten) begriffen wird (*Schatt, 2007, 116*). Im Zentrum soll nicht das Werk, sondern der handelnde, kognitive, affektive und psychomotorische Umgang mit ihm stehen (*Jank, 2009, 57*).

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die referierten musikdidaktischen Modelle darauf gerichtet sind, Ziele und Inhalte des Musikunterrichts kritisch zu reflektieren und vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen und musikkulturellen Wandels immer wieder neu zu definieren. Die nicht abgeschlossene Entwicklung kann wie folgt charakterisiert werden:

- Erweiterung des Musikbegriffs, Abkehr von einer einseitig eurozentrischen Kunstorientierung.
- Verständnis des Musikunterrichts als Teil einer allgemeinen ästhetischen Bildung, die komplexe Sinneserfahrungen, interdisziplinäres Arbeiten und neue Gestaltungsformen ermöglicht sowie interkulturelle und kommunikative Aspekte berücksichtigt.

- Integration funktionaler und sozialer Aspekte in den Lernprozessen des Musikunterrichts.
- Bemühen um Erfahrungserschließung sowie Handlungs- und Schülerorientierung im Umgang mit Musik.
- Gleiche Gewichtung musikbezogener Verhaltensweisen wie Produktion, Reproduktion, Rezeption, Transposition und Reflexion.

Die von *Jank (2009)* zusammen mit andern vorgestellte Konzeption eines «aufbauenden Musikunterrichts» strebt eine verständige Musikpraxis der Kinder und Jugendlichen an. Der Musikunterricht soll sich auf die unterschiedliche musikalische Praxis der Schülerinnen und Schüler beziehen und ihre Kompetenz erweitern. Die Lernenden sollen ihre in schulischen und außerschulischen Musikerfahrungen konstruierte musikalische Identität zum Ausdruck bringen können. Der Musikunterricht soll ihnen aber auch Übergänge und Grenzüberschreitungen zwischen verschiedenen kulturellen und musikalischen Territorien ermöglichen (*ebd.*, 70f.). Die Konzeption hat ihren Ausgangspunkt in der Überzeugung, dass Musik zum Menschsein gehört und dass jeder Mensch über eine gewisse Musikalität verfügt und damit musikalisch bildungsfähig ist. In diesem Sinne hat Musikunterricht musikalische Gebrauchssituationen zu bieten, in denen die Lernenden ihre individuelle Musikalität aktivieren können. Damit knüpft aufbauender Musikunterricht nicht nur an der individuell unterschiedlichen Gebrauchspraxis der Lernenden ausserhalb der Schule an, sondern schafft selbst die Möglichkeit zur Teilhabe an solcher Praxis. Dabei richtet sich der Unterricht in Volks- und allgemeinbildenden Schulen an alle Schülerinnen und Schüler und hat die Aufgabe, deren Interesse an der Entdeckung und Entfaltung ihrer Musikalität zu fördern. Dem Handeln kommt im Sinne der Voraussetzung und der aktiven Verarbeitung von Erfahrungen und der Bildung mentaler Repräsentationen eine zentrale Rolle zu. Die hier vorgestellte Konzeption eines «aufbauenden Musikunterrichts» umfasst drei Praxisfelder:

- vielfältiges Musizieren und musikbezogenes Handeln,
 - Aufbau musikalischer Fähigkeiten,
 - Erschließung von Kultur
- (*ebd.*, 92).

Der traditionell wichtige Bereich des Hörens wird nicht eigens genannt, denn verstehendes Hören soll alle drei Praxisfelder durchziehen.

Im Zentrum des Unterrichts stehen das Musizieren und musikbezogenes Handeln, da Handeln einerseits die Grundlage von Lernerfahrungen ist und andererseits sich aufgrund von Lernerfahrungen die Möglichkeiten des Handelns erweitern. Musizieren und musikbezogenes Handeln setzen die in der entwick-

lungspsychologischen Forschung (*Stadler Elmer, 2000*) eruierten drei Grundbereiche des musikalischen Handelns – sich zu Klängen bewegen, hören, Klänge erzeugen – in ständige Wechselwirkung und können damit zum Motor musikalischen Lernens werden. Die drei Grundbereiche verweisen zudem auf übergeordnete musikalisch-ästhetische Bildungsziele wie Wahrnehmungsschulung (Hören), sensomotorische Integration (sich zu Klängen bewegen) und die Entwicklung von Selbstaussdruck und Kreativität (Klänge erzeugen) (*Jank, 2009, 95f.*). Der Musikunterricht soll Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit geben, verschiedene Stile, Umgangsweisen, Musikinstrumente, Spielweisen usw. im Selber-Tun kennen zu lernen und dabei ihren Erfahrungshorizont zu erweitern (*ibd., 96*). Verbunden mit dem ersten ist das zweite Praxisfeld, denn musikalisches Tun und Gestalten braucht als Basis elementares Können, und umgekehrt wird es im Musizieren immer wieder möglich, das Gekannte anzuwenden, zu üben und zu erweitern. Schrittweise und spiralförmig sollen die musikalische Erfahrungsfähigkeit, die musikalische Handlungsfähigkeit und das Können sowie Kenntnisse und Wissen über Musik erweitert werden. Als Dimensionen musikalischer Kompetenz werden genannt: Bewegen, Singen, Instrumente spielen, Bearbeiten und Erfinden, Lesen und Notieren, Hören und Beschreiben sowie Kontexte herstellen (*ibd., 104*). Das erste Praxisfeld – musikalisches Gestalten – steht auch in Verbindung mit dem dritten Praxisfeld, denn musikalisches Gestalten bildet die Grundlage für musikalisch-ästhetische Erfahrung und die Erschliessung von Kultur, und umgekehrt fördert die Erfahrung von Kunst und Kultur den Aufbau von Massstäben für die Qualität des eigenen Musizierens.

Eine nur für die Kantone der Suisse romande durchgeführte Analyse von Lehrplänen und Lehrmitteln für die Vor- und die Primarschule hat ergeben, dass der Schwerpunkt im Musikunterricht auf dem Singen und dem Zuhören liegt (*Giglio, 2009*). *Schumacher (2002)* hatte diese Prioritätensetzung auch in der Praxis und in den Vorstellungen der Lehrpersonen feststellen können. Die Bevorzugung des Gesangs geht laut der Studie auf Kosten anderer Aspekte wie der instrumentalen Interpretation, der musikalischen Kreativität oder der Verwendung anderer Ausdrucksformen unter Einsatz traditioneller und neuer Technologien (*Giglio, 2009*). Ebenfalls aufgrund einer Durchsicht von Lehrplänen und Lehrmitteln kritisierten *Schertenleib und Giglio (2009)* die fehlende Berücksichtigung der Multikulturalität sowohl auf der Objekt- wie auf der Subjektebene. Weder würden die spezifischen musikalischen Bezüge der Schülerinnen und Schüler verschiedener kultureller Herkunft einbezogen noch hätten musikalische Werke ausserhalb der europäischen «klassischen» Musik den ihnen gebührenden Stellenwert (*ibd., 189*). Bereits dem Vorläufer des neu geschaffenen Plan d'études romand, dem PECARO (Plan d'études cadre romand), attestierten die Forscher ein breiteres Verständnis musikalischer Formen und Kompetenzen sowie offenere kulturelle Bezüge (*Giglio, 2009; Schwertenleib & Giglio, 2009*).

Die drei Praxisfelder, die Janks Konzeption des aufbauenden Musikunterrichts umfasst (musikalisches Gestalten, Aufbau musikalischer Fertigkeiten und Erschliessung von Kultur), lassen sich im Plan d'études romand erkennen. Gemäss diesem Lehrplandokument sollen die Schülerinnen und Schüler in der Sprache der Klänge Ideen, Vorstellungen und Gefühle nachvollziehen oder ausdrücken, indem sie Klangumgebungen erfinden und produzieren, Klänge und Rhythmen nutzen, dafür geeignete Instrumente oder Klangkörper finden, mit der Stimme experimentieren, Lieder unterschiedlicher Art singen, Melodien erfinden, improvisieren, Zeit und Raum durch Bewegung erkunden und schliesslich auch Technologien zur Klangerzeugung nutzen. Kinder und Jugendliche schulen ihr Gehör, indem sie musikalische Werke hören, vergleichen und analysieren sowie Instrumente und deren verschiedene Möglichkeiten entdecken, erkennen und vergleichen. Sie erkunden, erproben und üben verschiedene musikalische Techniken mit Klangkörpern, Instrumenten und ihrer Stimme, lernen musikalische Notierungen lesen und schreiben und nutzen audiovisuelle und digitale Medien. Die Schülerinnen und Schüler begegnen musikalischen Werken verschiedener Epochen und Provenienzen und sie besprechen und vergleichen Musikwerke nach Thematik, Technik, Form und Aussage. Sie lernen die wichtigsten musikalischen Strömungen kennen und können historische Begebenheiten mit ihren Einflüssen auf die Kunst verbinden. Schülerinnen und Schüler nehmen als Zuhörende oder als Beitragende an Konzerten und Aufführungen teil, tauschen ihre Eindrücke aus und bilden sich ein kritisches Urteil über aktuelle kulturelle Phänomene (CIIP, 2010, 34–41).

Zusammenfassung:

Drei Fächer im Dienste der ästhetischen Bildung

Legt man die oben herausgearbeiteten detailreichen Zielformulierungen wie Folien übereinander, ergeben sich die von Böhm (1988) genannten Dimensionen ästhetischer Bildung, in deren Dienst die Fächer des hier diskutierten Lernbereiches stehen:

- Förderung der (sinnlichen) Wahrnehmungsfähigkeit (durch Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen und durch Entwicklung und Differenzierung der Wahrnehmung),
- Entwicklung der kreativen Ausdrucksmöglichkeiten (im expressiven produktiven und reproduktiven sowie im transformativen Tun und Problemlösen),

- Hinführung zu eigenem und fremdem Kulturgut (in Auseinandersetzung mit Werken, künstlerisch-kulturellem Schaffen und Kunstschaffenden verschiedener Provenienz),
- Entwicklung und Stärkung der Urteilskraft (durch kritische Reflexion des eigenen und fremden Schaffens und in Auseinandersetzung mit der gestalteten Umwelt).

Interessanterweise wird in den Referenzunterlagen aus der Schweiz zusätzlich zur Böhmschen Definition eine Dimension der Fertigkeiten bzw. der Methoden sichtbar. In den übergeordneten Zielformulierungen des HarmoS-Konkordats kommt dies zum Ausdruck, wenn «eine auch *praktische* Ausbildung» u.a. zur Förderung von «*manuellem Geschick*» gefordert wird (Hervorhebung durch die Autorinnen). Einer der Zielbereiche des Lernbereichs «Arts» im Plan d'études romand wird mit «Technikerwerb» (acquisition de techniques) benannt, und auch in den Grundlagen zum Lehrplan 21 ist die Rede von «manuellen Fertigkeiten». Schliesslich enthält der Referenzrahmen für Gestaltung und Kunst, der an der Pädagogischen Hochschule Zürich erarbeitet wurde (Homberger, 2007), unter dem Titel «Sachkompetenzen / ästhetische Kompetenzen» einen breiten Bereich der «Methodenkompetenz (Verfahrens- und Arbeitstechniken)».

Was das Fachverständnis und die pädagogischen Leitideen anbelangt, kann man in den verschiedenen Fächern ähnlich verlaufende Entwicklungen und Veränderungen beobachten. Sie führen von der Konzentration auf das Werk bzw. Produkt hin zu einer verstärkten Orientierung am Prozess und an der Person bzw. an deren Erfahrungen. Dabei muss vorerst offen bleiben, wie weit die im Fachverständnis und den Leitideen formulierten Ansprüche sich in der Unterrichtsrealität umsetzen lassen und dort ihre Wirkung entfalten.

In die aktuellen Diskussionen um eine Kompetenzorientierung im Bildungswesen und um eine zunehmend geforderte Rechenschaftslegung zur Wirksamkeit von Schule und Unterricht ist auch der Lernbereich Musik, Kunst und Gestaltung involviert. Nach der Entwicklung von Kompetenzmodellen und Basisstandards (Grundkompetenzen) für die Fächer Schulsprache, Mathematik, Fremdsprachen und Naturwissenschaften sollen zunächst Erfahrungen gesammelt werden. In einer nächsten Runde werden die Bereiche Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT), Bewegungserziehung, Musik und Bildnerisches Gestalten angegangen (EDK, 2011, 3), wobei sowohl der Zeithorizont wie auch die Frage nach der Art der zu erarbeitenden Zielerwartungen (performance oder content standards) noch offen sind. Für die Entwicklung sprachregionaler Lehrpläne mussten und müssen allerdings Diskussionen über Ziele und Inhalte im Bildungsbereich Musik, Kunst und Gestaltung bereits geführt werden.

Obwohl die Ziele der betreffenden Fächer in eine ähnliche Richtung weisen, ist es bisher nur in der französischsprachigen Schweiz gelungen, diese in einem gemeinsamen Zielfeldraaster im Lehrplan niederzuschreiben. Die Klärung des jeweiligen Fachverständnisses ist weiterhin im Gang und ein Konsens im Sinne eines Fachgrenzen und Sprachregionen übergreifenden Verständnisses ästhetischer Bildung noch nicht etabliert.

Betrachtet man die vielfältigen Ziele und die im Fachverständnis verankerten hohen Ansprüche, denen im schulischen Lernbereich Musik, Kunst und Gestaltung entsprochen werden soll, stellt sich die Frage, ob für die Einlösung im Unterricht genügende Ressourcen in zeitlicher und personeller Hinsicht vorhanden sind. Diesen Aspekten widmen sich die Kapitel 5 und 6 dieses Berichtes.

Mit Romeo fit fürs Berufsleben

Text von Alice Henkes, mit Ergänzungen von Ruth Bielmann

Fotos von Emma Wehberg

Theaterspiel als eine Schule des Lebens

Standing ist gefragt. «Gerade stehen, nicht den Bauch vorschieben und nicht die Knie durchdrücken, sonst rutscht das Zwerchfell nach oben und ihr verliert Stimmkraft. Und ihr wollt doch gehört werden, bis in die letzte Reihe», sagt Aneke Herrmann. Die Schauspielerin probt mit Schülerinnen und Schülern der Schule Schwabgut in Bern Shakespeares «Romeo und Julia». Ein Dutzend Jugendliche aus verschiedenen Klassen hat sich zum Training in der Aula versammelt. Nach ein paar Minuten Gekicher herrscht stille Konzentration, die über die Probe hinaus wirkt: «Ich bin nach den Proben oft konzentrierter», sagt Julia-Darstellerin Hauras.



«Das Theater macht mich selbstbewusster», sagt Kausigan, der den Romeo spielt. Überzeugendes Auftreten wird im Arbeitsleben immer wichtiger. Durch das Theaterspiel gewinnen Jugendliche innere Sicherheit, ist die Psychologin Regula Mentha überzeugt: «Die Schüler lernen, vor anderen zu sprechen und merken: Ich habe etwas zu sagen, ich kann durch Sprechen etwas bewirken.» Seit 1998 gestalten Regula Mentha und Aneke Herrmann unter dem Namen «Spielart» an der Schule Schwabgut Kulturprojekte. Oft kooperieren sie mit Gastkünstlern wie dem Tänzer Marcel Lehmann oder dem Aktionskünstler San Keller. «Romeo und Julia» ist ihr bisher ehrgeizigstes Projekt. 146 Jugendliche aus den Klassenstufen 5, 6 und 9 spielen in mehreren Besetzungen. Die Aufführungen fanden Mitte Juni 2011 statt, zum 50-Jahr-Jubiläum der Schule. Die Schülerinnen und Schüler spielen Originaltexte nur in Ansätzen, einige Situationen im Stück sind mit eigenen Texten unterlegt. Spielszenen und Tanz- oder

Bewegungsbilder, musikalisch untermalt, ineinander verwoben. Auf der Bühne stehen über 100 Jugendliche, einige weitere finden in der Technik oder als sonstige Helfer oder Helferinnen ihre Aufgabe.

Bereicherung oder Freizeitspass?

«Das Theaterspiel bietet den Schülerinnen und Schülern eine wunderbare Möglichkeit, sich selber zu begegnen und spielerisch auf andere zuzugehen», sagt Schulleiterin Ruth Bielmann. Soziale Fähigkeiten werden im Berufsleben wichtiger, gefordert sind sie auch in der Schule. Im Schwabgut haben 93 Prozent der Schülerschaft einen Migrationshintergrund. Die Schulleiterin unterstützt «Spielart» aus Überzeugung: «Die Projekte machen den Kindern und Jugendlichen Mut und fördern eine bessere Lernkultur.»

Zudem geht es beim Theaterspiel um Wahrnehmung: hinhören, Zwischentöne wahrnehmen, genau schauen, sich einfühlen, begreifen, berühren, körperlich, aber auch seelisch, sich bewegen, Worte finden für das, was einen bewegt: es geht um die Sinne, deren mehr sind als nur die fünf bekannten. Wichtig sind Empfindungen und Emotionen, innere Bilder und Ideen, Gedanken und Geschichten, Erfahrungen und Erinnerungen: es geht auch um Bewertungen und Bedeutungen von Menschen und Dingen in ihren Bezügen. Sinn und Sinnlichkeit oder Wahrnehmung und Wahrheit sind letztlich, wie unsere Sprache es in



der Wortgestaltung deutlich macht, untrennbar zu einem Ganzen verwoben und verbunden. In Kunstprojekten kann Welt anders entdeckt werden, als sie

sich bis anhin dargestellt hat, sie kann neu begriffen und neu gestaltet werden. Lebensentwürfe werden im fiktiven Raum durchgespielt, die Schülerinnen und Schüler machen dabei konkrete Erfahrungen.

Dabei ist ein Grossprojekt wie «Romeo und Julia» auch anstrengend. Geprobt wird in der Schulzeit. Das verlangt Abstimmung im Team und Organisation von Möglichkeiten, versäumten Unterricht nachzuholen. Nicht alle Lehrpersonen engagieren sich im Kulturprojekt der Schule. Und auch einige Eltern halten Theater eher für einen Freizeitspass, der wenig Nutzen bringt. Lehrer Samuel Schärler dagegen hat erlebt, wie Theater jene Lust am Lernen weckt, die zwar jedem Kind gegeben ist, doch in der Schule oft erlischt. Seine 9. Realklasse ist in das Theaterprojekt involviert. Auf der Bühne sprechen die Schülerinnen und Schüler eine moderne Textfassung. Im Unterricht wollten sie auch die Originalübersetzung von August Wilhelm Schlegel lesen. «Von mir aus hätte ich ihnen das nie zugemutet», sagt Schärler. Das berühmte Shakespeare-Drama um zwei Liebende, die nicht zueinanderfinden können, weil ihre Sippen tief verfeindet sind, regt zudem Diskussionen um Cliquengeist und Gesellschaftskonflikte, Liebe und Zwangsheirat an, Themen, die den Jugendlichen nahe sind. Nicht nur bei der Wahl der Lektüre zeigen die Schauspielerinnen und Schauspieler Mut. Lehrer Schärler freut sich besonders über eine Schülerin, die bisher wenig Vertrauen in ihre Fähigkeiten gezeigt hatte. Durch das Theaterprojekt belebt, hat sie sich aus eigenem Antrieb eine Schnupperlehre organisiert.

Hilfreiche Als-ob-Welt

Durch kulturelles Erleben Lernmotivation und Selbstvertrauen zu fördern, gehört zu den Leitideen des Vereins MUS-E, der die «Romeo und Julia»-Inszenierung mitfinanziert. Von Yehudi Menuhin und Werner Schmitt 1993 in Bern gegründet, organisiert MUS-E in 16 Ländern die Arbeit professioneller Kulturschaffender an Schulen. Mit dem Theaterprojekt am Schwabgut fördert MUS-E erstmals ein Projekt auf der Sekundarstufe. Verschiedene Sponsoren aus der Stadt Bern und dem Quartier haben die Umsetzung zusätzlich finanziell unterstützt.

Die Schülerinnen und Schüler im Schwabgut schätzen die Möglichkeit, auf der Bühne eine andere Art von Lernen zu erfahren. Sruthy und Michela – beide proben für die Julia – gefällt es vor allem, gemeinsam mit anderen etwas zu entwickeln und in eine andere Rolle schlüpfen zu können. Die Als-ob-Welt der Bühne kann auch dabei helfen, Konflikte zwischen den Jugendlichen zu entschärfen. «Wenn ich mich in der Schule gewalttätig verhalte, hat das Konsequenzen», sagt Regula Mentha. «Wenn ich Romeos Widersacher Tybalt spiele, kann ich Aggressivität ausdrücken, ohne anderen zu schaden.»

5. Zeitliche Ressourcen im Bildungsbereich Musik, Kunst und Gestaltung

Stundendotationen im europäischen Vergleich

Ein Blick auf das umliegende Ausland soll zeigen, wie Pflicht- und Wahlfächer im musischen Bereich anderer Länder aufgeteilt sind und wie viel Zeit in den Stundentafeln dafür zur Verfügung stehen. Die Publikation «Kunst- und Kulturerziehung an den Schulen in Europa» der Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur der Europäischen Kommission (*EURYDICE*, 2009) bietet einen aktuellen Überblick über die Unterrichtszeit in musischer Bildung für die Länder Europas. Berücksichtigt sind die 30 Mitgliederländer des EURYDICE-Netztes. Die Angaben beziehen sich auf das Jahr 2007/2008. Einige dieser Angaben werden im Folgenden für den Vergleich mit der Schweiz verwendet.

Musische Fächer als Pflicht- und als Wahlfächer

Zu den musischen Fächern zählen im Rahmen der EURYDICE-Studie Darstellende Kunst (visual arts), Musik, Handwerkliches Gestalten (craft), Theater, Tanz, Medienkunst und Architektur. Bildende Kunst und Musik sind in fast allen Ländern auf den ISCED-Stufen 1 und 2 Pflichtfächer. Ausnahmen stellen Dänemark, Irland, Island und Portugal dar. In diesen Ländern sind diese Fächer auf der ISCED-Stufe 2 Wahlfächer. In Portugal betrifft dies nur das Fach Musik, in Island hingegen alle musischen Fächer. Handwerkliches Gestalten ist in der Hälfte der Länder Pflichtfach. Theater, Tanz, Medienkunst und Architektur sind, wenn sie überhaupt angeboten werden, Teile eines nichtmusischen Faches (Theater meist Teil des Sprachunterrichts, Tanz in den Sportunterricht integriert) oder in ein paar wenigen Ländern Wahlfächer.

Unterrichtszeit

Wie in der Schweiz, können in manchen Ländern regionale oder lokale Behörden relativ autonom über die Aufteilung der Unterrichtszeit entscheiden. In einzelnen Ländern können die Schulen selbst eine Mindeststundenanzahl pro Jahrgangsstufe nach ihrem Ermessen auf die verschiedenen musischen Fächer verteilen (Belgien, Italien, Niederlande, Vereinigtes Königreich). In anderen

Auf der Stufe ISCED 1 liegt der Anteil musischer Fächer in den meisten europäischen Ländern zwischen 80 und 120 Stunden pro Schuljahr. Im Minimum liegt der Anteil bei 36 Stunden (Luxemburg) und maximal bei 165 Stunden (Portugal).

Auf der Stufe ISCED 2 sinkt der Anteil musischer Fächer tendenziell. Er liegt auf dieser Stufe in den meisten Ländern zwischen 50 und 80 Stunden. Das Minimum beträgt 24 Stunden (Malta) und das Maximum 132 Stunden (Italien).

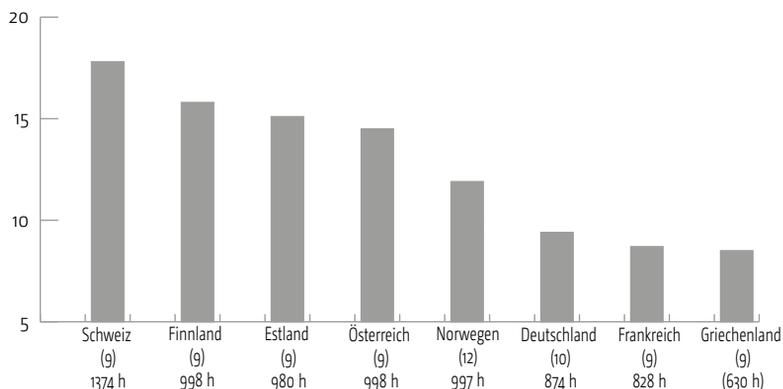
Die Schweiz im Vergleich

Aufgrund der Datenlage konnten für den internationalen Vergleich nicht alle Länder des EURYDICE-Berichts einbezogen werden. Es wurden die Länder berücksichtigt, in denen die Fächer Visuelles Gestalten, Handwerkliches Gestalten und Musik auf der ISCED-Stufe 1 sowie auf der Stufe 2 obligatorisch und Bestandteil eines musischen Faches sind. Das schließt nicht aus, dass in einem der aufgeführten Länder ein weiteres Fach zum Pflichtunterricht im Bereich musische Fächer gehört (wie z.B. Medien oder Architektur), das in der Schweiz kein eigenständiges Fach ist, sondern nur Bestandteil eines musischen Faches. Wahlfächer wurden nicht einbezogen. Weiter mussten für die Berechnungen eindeutige Angaben zur Anzahl Stunden der musischen Fächer sowie zum Studententotal aller Fächer vorliegen.

7 Überblick über die Ausschlusskriterien für den internationalen Vergleich

Länder	Ausschlusskriterien
Belgien, Dänemark, Irland, Island, Italien, Luxemburg, Portugal, Rumänien, Slowakei, Slowenien, Spanien, Ungarn	Ein Fach oder mehrere der Fächer Visuelle Gestaltung, Handwerkliche Gestaltung und Musik sind nicht oder nur auf der Stufe ISCED 1 oder ISCED 2 obligatorisch.
Lettland, Tschechien	Ein Fach oder mehrere der Fächer Visuelle Gestaltung, Handwerkliche Gestaltung und Musik sind Teil eines nicht musischen Faches.
Bulgarien, Liechtenstein, Litauen	Zu den obligatorischen musischen Fächern gehören noch andere Bereiche wie Tanz oder Theater, die in anderen Ländern wahrscheinlich Teil eines nicht musischen Faches sind.
Niederlande, Schweden, Vereinigtes Königreich	Die genauen Stundenangaben fehlen.
Malta, Zypern	sehr kleine Länder

Quelle: EURYDICE, 2009



Quelle: EURYDICE, 2009, und eigene Berechnungen

Lesebeispiel: In der Schweiz besucht eine Schülerin oder ein Schüler durchschnittlich 1374 Pflichtstunden musische Fächer. Dies entspricht 17,8 Prozent der gesamten Unterrichtszeit (1. bis 9. Klasse).

Bei den im Vergleich aufgeführten Schweizer Angaben handelt es sich um einen Durchschnittswert. In einem ersten Schritt wurde ein kantonaler Mittelwert der Pflichtstunden berechnet. Für die Stufe ISCED 2 wurden Stundentafeln der Klassen mit Grundansprüchen und mit erweiterten Ansprüchen berücksichtigt. Zur Berechnung des Schweizer Durchschnitts wurde der kantonale Wert nach Anzahl Schülerinnen und Schüler im Kanton gewichtet, wobei dieser Wert nur minimal vom Mittelwert ohne diese Gewichtung abweicht. Für Österreich und Deutschland wurde ebenfalls anhand der EURYDICE-Daten ein Mittelwert der verschiedenen Anforderungsprofile der Stufe ISCED 2 berechnet.

Der Umfang des musischen Pflichtangebots in der Schweiz ist im Vergleich mit anderen europäischen Ländern hoch. In Estland, Finnland und Österreich liegt der Pflichtanteil musischer Fächer in einem ähnlichen Prozentbereich wie in der Schweiz. Betrachtet man jedoch die effektive Stundenanzahl, zeigen sich grosse Unterschiede zwischen Finnland, Estland und Österreich auf der einen und der Schweiz auf der andern Seite.

Es gilt zu beachten, dass in Norwegen und Griechenland Theater ein obligatorisches musikalisches Fach ist. In den anderen hier zum Vergleich herbeigezogenen Ländern ist Theater freiwillig oder Teil eines nichtmusischen Faches, meist des Sprachunterrichts, und in den angegebenen Stunden nicht enthalten.

Wie im Vergleich der Stundendotationen nach Kantonen zu zeigen sein wird, variiert der Pflichtanteil auch innerhalb der Schweiz sehr stark. Es ist anzunehmen, dass auch innerhalb der aufgeführten europäischen Länder Differenzen in den Stundendotationen bestehen, zumal es sich bei einigen ebenfalls um föderalistisch organisierte Staaten handelt. Weiter ist zu bedenken, dass auch eine breite Variation im Bereich des Wahlangebots besteht (siehe dazu Tabelle 6, Pflicht- und Wahlfächer im Bildungsbereich Musik, Kunst, Gestalten).

Stundendotationen im kantonalen Vergleich

Der folgende Teil dieses Kapitels gewährt einen detaillierten Überblick über die Stundendotationen im Bildungsbereich Musik, Kunst und Gestaltung (Musik, Bildnerisches Gestalten, Technisches und Textiles Gestalten) in der Schweiz. Da die kantonalen Strukturen des Bildungswesens sich teilweise stark unterscheiden und auch die Stundentafeln sehr unterschiedlich aufgebaut sind, werden die Schulstufen getrennt voneinander betrachtet. Zuerst wird gezeigt, wie die Stundentafeln der Primarschule bzw. der ersten sechs Schuljahre diesbezüglich aussehen. Sodann geht es um die Sekundarstufe I, und schliesslich werden Veränderungen der Stundendotationen während der letzten zehn Jahre am Beispiel von vier Kantonen dargestellt. Die Berechnungen beruhen auf den kantonalen Wochenstundentafeln des Schuljahres 2009/2010.³⁶

Primarschule bzw. 1.–6. Klasse

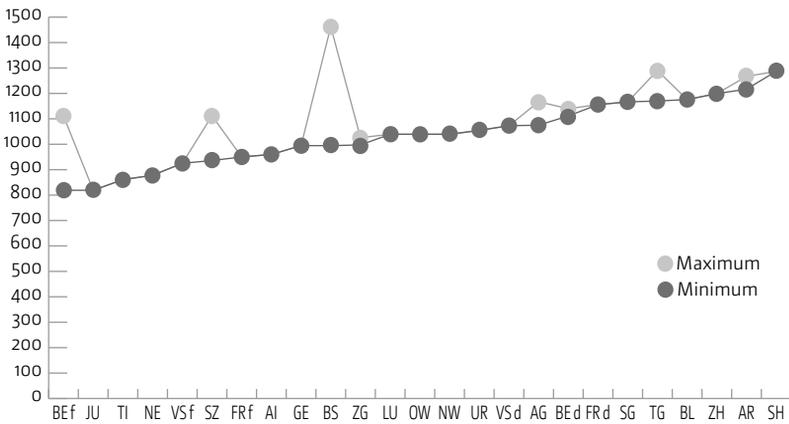
Abbildung 9 zeigt differenziert für die einzelnen Kantone die Anzahl Stunden für die Fächer Musik, Bildnerisches Gestalten sowie Technisches und Textiles Gestalten während der 1. bis 6. Klasse auf.³⁷ In den Zahlen sind die kantonalen Unterschiede in der Anzahl Schulwochen pro Jahr sowie in der Dauer der Lektionen berücksichtigt. Bei Kantonen, welche fakultative Lektionen anbieten oder deren Lektionenangaben eine Bandbreite umfassen (z.B. 2 bis 5 Lektionen Musik oder 20 bis 24 Lektionen total), sind sowohl die minimale wie auch die maximal mögliche Stundenzahl aufgeführt.

³⁶ Zusammenstellung aufgrund von Dokumenten, die dem Informations- und Dokumentationszentrum der EDK (IDES) von den kantonalen Bildungs- und Erziehungsdepartementen zur Verfügung gestellt wurden.

³⁷ Kantone, die Angaben für verschiedene Fächer zusammenfassen, z. B. Gestalten und Mensch und Umwelt, konnten nicht berücksichtigt werden (GL, SO, VD, GR).

Im Durchschnitt erhält ein Primarschulkind rund 1000 Stunden Unterricht in den genannten Fächern. Bei 40 Schulwochen und einer Lektionendauer von 45 Minuten sind dies ca. 5,5 Lektionen pro Woche. Zwischen den Kantonen finden wir allerdings beträchtliche Unterschiede. Die Spannweite der Mindeststundenzahl reicht von gut 800 Stunden (Jura) bis hin zu knapp 1300 Stunden (Schaffhausen). Werden die oberen Banden betrachtet, welche die maximal mögliche Stundenzahl berücksichtigen, steigt die Stundenzahl sogar auf über 1400 Stunden an. Im Kanton Basel-Stadt ist der Grund dafür die musikalische Grundschule. Dies ist ein fakultatives Angebot für die Schülerinnen und Schüler der 1. bis 4. Klasse.

9 Bildungsbereich Musik, Kunst und Gestalten, 1.–6. Klasse, in Stunden



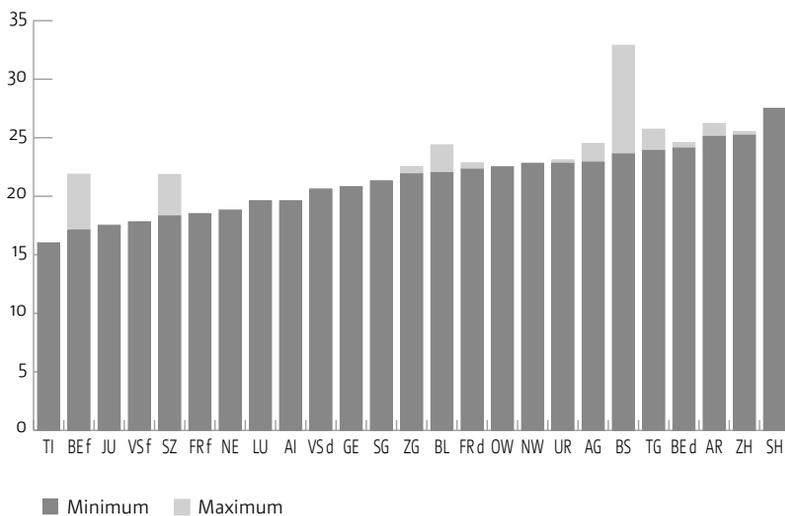
Quelle: EDK, 2009

In der politischen Diskussion um den Stellenwert des Bildungsbereichs Musik, Kunst und Gestaltung ist nicht nur die absolute Zahl der Stunden von Bedeutung, sondern auch ihr relativer Anteil an der gesamten Unterrichtszeit. Diese Betrachtung ist insbesondere auch für den Vergleich zwischen den Kantonen sinnvoll, da sich die Stundenzahlen in absoluten Zahlen teilweise deutlich unterscheiden. Die Anteilswerte nach Kantonen sind in der Abbildung 10 dargestellt, wobei wieder zwischen den minimalen und den maximalen Werten differenziert wird.

Im Durchschnitt beträgt der Anteil an der gesamten Unterrichtszeit rund 22 Prozent. Wir finden wiederum eine relativ grosse Bandbreite; sie reicht von 16 Prozent (Tessin) bis 27 Prozent (Schaffhausen). Die Abbildung macht bis auf

einzelne Ausnahmen deutlich, dass sich die Position der Kantone nicht wesentlich verändert, wenn man die absolute Stundenzahl oder den relativen Anteil der musischen Stunden an der gesamten Unterrichtszeit betrachtet.

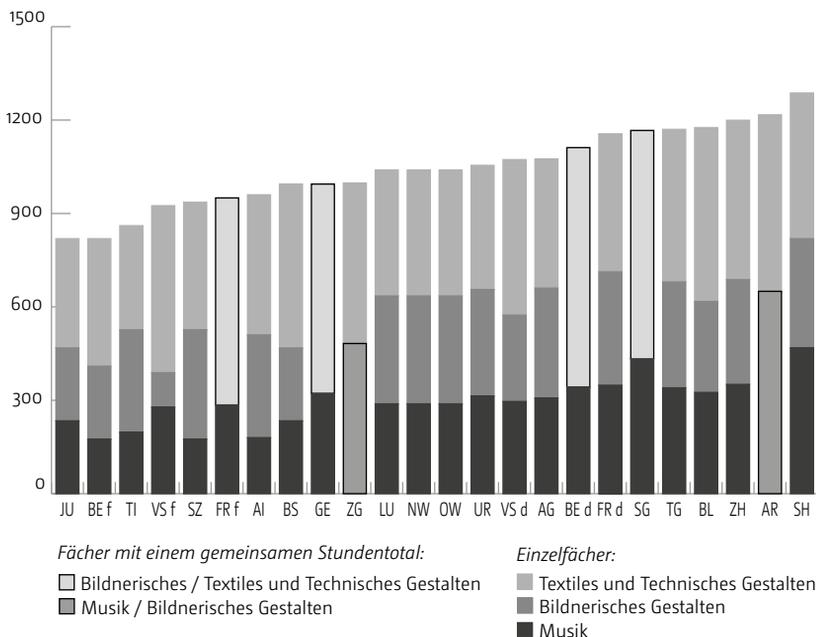
10 Anteil des Bildungsbereichs Musik, Kunst und Gestalten, 1.–6. Klasse, in Prozent



Quelle: EDK, 2009

Lesebeispiel zum Vergleich der absoluten Stundenzahl und dem relativen Anteil an der gesamten Unterrichtszeit: Schülerinnen und Schüler aus dem Kanton Luzern und Nidwalden besuchen von der 1. bis zur 6. Klasse gleich viele Stunden Musik, Bildnerisches, Technisches und Textiles Gestalten, insgesamt 1040 Stunden. Im Kanton Luzern macht das rund 20, im Kanton Nidwalden rund 23 Prozent der gesamten Primarschulzeit aus. Beim Vergleich von Luzern und Basel-Stadt zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler im Kanton Basel-Stadt 45 Stunden weniger Unterricht in diesen Fächern besuchen als die im Kanton Luzern. Dennoch umfassen die 995 Stunden im Kanton Basel-Stadt ca. 24 Prozent der gesamten Unterrichtszeit (1.–6. Klasse).

Betrachtet man die Verteilung der Mindestanzahl der Lektionen auf die Fächer Musik, Bildnerisches Gestalten und Technisches/Textiles Gestalten, stellt man fest, dass dem Fach Musik meistens der kleinste Anteil zur Verfügung steht. Der französischsprachige Teil des Kantons Wallis ist diesbezüglich eine Ausnahme. Vermutlich lässt sich die Verteilung durch die Natur des Fachs selbst erklären. Die Materialbereitstellung sowie die Bearbeitung des Materials im Bildnerischen Gestalten sowie im Technischen und Textilen Gestalten braucht Zeit. Dies könnte ein Grund dafür sein, dass diese Fächer meistens mit zwei bis vier Lektionen, hingegen Musik mit einer bis zwei Lektionen in der Stundentafel angesetzt sind.



Quelle: EDK, 2009

Sekundarstufe I bzw. 7.–9. Klasse

Die Stundendotationen des Bildungsbereichs Musik, Kunst und Gestaltung fallen auf der Sekundarstufe I noch vielfältiger aus als auf der Primarstufe. Je nach Anforderungsprofil und unter Berücksichtigung der Wahlfachmöglichkeiten variieren sie sehr stark. Pro Kanton wurden wiederum sowohl die Mindeststundenzahl (Pflichtanteil) als auch die maximal mögliche Stundenzahl bei Einbezug der Wahlfächer in Stunden berechnet.³⁹

Um der Strukturvielfalt auf der Sekundarstufe I gerecht zu werden, wurde für die Berechnung des Pflichtanteils jeweils der Mittelwert der verschiedenen Anforderungsprofile verwendet (Grundansprüche und erweiterte Ansprüche bzw. Real- und Sekundarschultypen). Die Stundendotationen der Gymnasialklassen wurden wegen fehlender Angaben nicht berücksichtigt.⁴⁰

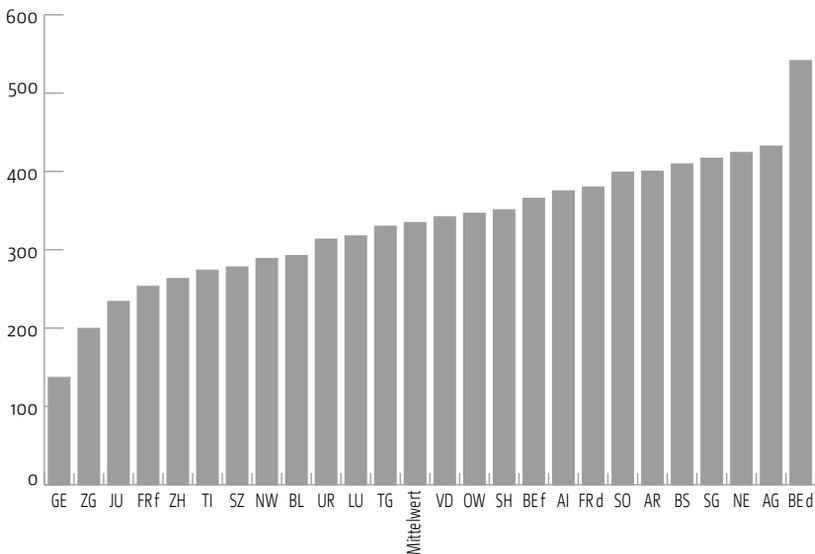
³⁸ Die Kantone AR, FR f, GE, BE d, NE, SG und ZG sind hier nicht aufgeführt, da die Fächer in den Studentafeln nicht getrennt angegeben werden.

³⁹ Kantone, die Angaben für verschiedene Fächer zusammenfassen oder bei denen genaue Angaben zum Wahlfachangebot fehlen, konnten nicht berücksichtigt werden (GL, GR, VS).

⁴⁰ Die Mittelwerte der Kantone AR, GE, TI schliessen das Untergymnasium aufgrund ihres inte-

Wie bereits für die Primarstufe festgestellt wurde, zeigen sich auch auf der Sekundarstufe I zwischen den Kantonen deutliche Unterschiede in der Dotation der Pflichtanteile. Der Mittelwert beträgt 340 Stunden, was etwa $3\frac{3}{4}$ Lektionen pro Woche entspricht. Die Spannweite reicht von rund 137 im Kanton Genf bis zu 540 Stunden im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern, wobei sich die beiden Extremwerte vom zweitiefsten (Zug: 200 Stunden) bzw. vom zweithöchsten Wert (Aargau: 430 Stunden) erheblich unterscheiden.

12 Bildungsbereich Musik, Kunst und Gestalten, Mittelwert des Pflichtanteils, 7.–9. Klasse, in Stunden



Quelle: EDK, 2009

Um einen differenzierteren Einblick in die Stundentafeln zu erhalten, werden im Folgenden (siehe Abbildung 13) der Pflichtanteil und die Zusatzstunden (Wahlfächer) für die verschiedenen Anforderungsprofile getrennt ausgewiesen.⁴¹

In rund einem Drittel der Kantone besteht bei den Dotationen kein Unterschied zwischen den verschiedenen Anforderungsprofilen der Sekundarstufe I, weder beim Pflichtanteil noch bei den Wahlmöglichkeiten. Zehn Kantone weisen beim Pflichtanteil zwischen den verschiedenen Anforderungsprofilen Unter-

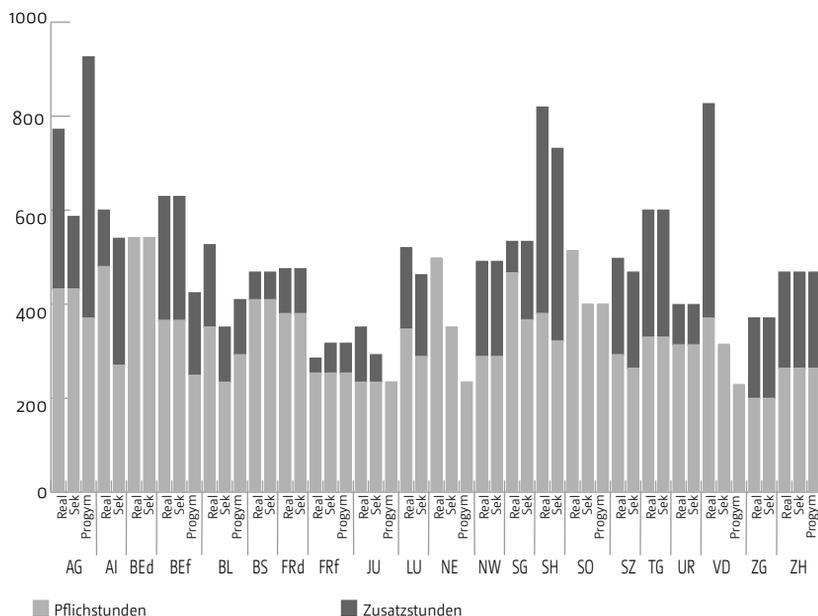
grativen bzw. kooperativen Modells allerdings mit ein. Die Vergleichbarkeit mit den anderen Kantonen ist somit etwas eingeschränkt.

41 Kantone mit integrativer bzw. kooperativer Sekundarstufe wurden hier ausgeschlossen (AR, GE, TI).

schiede auf. Die Differenz fällt je nach Kanton sehr unterschiedlich aus. Zwei Kantone zeigen nur im Bereich der Wahlfächer Unterschiede. Im französischsprachigen Teil des Kantons Freiburg kann die Schülerschaft der Sekundarstufe I mit Grundansprüchen weniger zusätzliche Stunden aus dem Bildungsbereich Musik und Gestalten belegen als die Schülerschaft der Sekundarstufe I mit erweiterten Ansprüchen. In den übrigen Kantonen mit Unterschieden zwischen den Profilen ist dies umgekehrt.

Wie aus untenstehender Abbildung ersichtlich ist, liegen von neun Kantonen auch die Stundentafeln der Gymnasialklassen vor. Allgemein gesprochen, gelten für die Gymnasialklassen folgende Werte: Der Bereich Kunst (Bildnerisches Gestalten und/oder Musik) macht 5 bis 10 Prozent aus. Ist Kunst ein Schwerpunkt- und Ergänzungsfach und wird die Maturaarbeit ebenfalls in diesem Bereich geschrieben, umfasst der Bereich zusätzliche 15–25 Prozent.⁴² In den meisten Kantonen variiert die Ausgestaltung dieser Vorgabe von Schule zu Schule.

13 Bildungsbereich Musik, Kunst und Gestalten, 7.–9. Klasse, nach Anspruchsniveau, in Stunden



Quelle: EDK, 2009

42 Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR 95), Fassung vom 14. Juni 2007.

Kein Unterschied	BE (deutschsprachig), BS, FR (deutschsprachig), NW, TG, UR, ZG, ZH
Unterschied beim Umfang des Wahlfachangebotes	FR (französischsprachig), JU
Unterschied beim Pflichtteil und allenfalls auch beim Umfang des Wahlfachangebotes	AG, AI, BE (französischsprachig), BL, LU, NE, SG, SH, SO, SZ, VD

Entwicklung der Stundendotationen im Bereich Musik und Gestalten auf der Primarstufe in den Jahren 1999–2009, am Beispiel der Kantone Bern, Genf, Luzern und Zürich⁴³

Immer wieder werden die Stundendotationen der untersuchten Fächer Thema der Politik⁴⁴ und der Presse. Dies geschieht vor allem dann, wenn es darum geht, neue Fächer oder Unterrichtsinhalte einzuführen. In den letzten Jahren wurden im Zusammenhang mit der Einführung einer zweiten Fremdsprache auf der Primarstufe insbesondere Diskussionen um die Anzahl Stunden im Fach Technisches/Textiles Gestalten geführt. Kürzungen in diesem Bereich wurden befürchtet und teilweise auch umgesetzt. Um einen exemplarischen Überblick über die Entwicklung der Stundendotationen im Bildungsbereich Musik und Gestalten zu erhalten, sind nachfolgend von vier Kantonen – Bern, Genf, Luzern und Zürich – die Veränderungen der Lektionenzahlen in der 1. bis 6. Klasse in den Jahren 1999 bis 2009 dargestellt. In Tabelle 15 sind alle Veränderungen in den Fächern Musik, Bildnerisches Gestalten und Technisches/Textiles Gestalten zusammengefasst; fehlende Angaben zu einzelnen Fächern bedeuten, dass sich hier die Stundenzahl nicht verändert hat.

43 Die Angaben zu den Stundendotationen sind den Stundentafeln der jeweiligen Kantone entnommen, die Angaben zur Einführung des Englischunterrichts stammen aus dem Bildungsbericht Schweiz 2010 der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

44 Siehe z.B. die Volksinitiative «Ja zu Handarbeit/Werken» im Kanton Zürich oder die eidgenössische Volksinitiative «Jugend + Musik»

15 Veränderungen der Lektionenzahl in Musik, Bildnerischem (BG) und Technischem/Textilem Gestalten (TTG) (1999–2009) in den Kantonen Bern, Genf, Luzern und Zürich

		1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.	4. Kl.	5. Kl.	6. Kl.	Total/ Fach	Total
Bern	Musik, BG, TTG							0	0
Genf	Musik	+0,1	+1,3				+0,9	+2,3	1
	BG		-0,7					-0,7	
	TTG		-0,7					-0,7	
Luzern	Musik					-1	-1	-2	-4
	BG	+1	-1						
	TTG			-2	-2	+1	+1	-2	
Zürich	TTG					-2	-2	-4	-4

Im Kanton Bern (deutschsprachiger Teil) gilt seit 1995 dieselbe Stundentafel. Im Bereich des Sprachunterrichts gab es im ausgewählten Zeitabschnitt keine Veränderung. Per Schuljahr 2011/2012 ist Französischunterricht ab der 3. Klasse und per Schuljahr 2012/2013 Englischunterricht ab der 5. Klasse geplant. Damit verbunden ist auch eine Anpassung der Stundentafel. Änderungen im Bereich Musik und Gestalten sind nicht vorgesehen.⁴⁵

Im Kanton Genf wurde die Stundentafel per Schuljahr 2005/2006 überarbeitet. Die Unterrichtszeit im Fach Musik wurde in der 1., 2. und 6. Klasse erhöht. Hingegen wurde die Unterrichtszeit im Bildnerischen Gestalten und im Technischen und Textilen Gestalten in der 2. Klasse gekürzt. Per Schuljahr 2012/2013 wird der Englischunterricht ab der 5. Klasse eingeführt.

Im Kanton Luzern gilt seit der Einführung des Englischunterrichtes ab der 3. Klasse (Schuljahr 2007/2008) eine neue Stundentafel (WOSTo6). Diese brachte für alle Klassen Änderungen. In der 1. und 2. Klasse werden neu Bildnerisches sowie Technisches und Textiles Gestalten als eigenständige Fächer mit je zwei Lektionen pro Woche unterrichtet. Bis anhin wurden diese zusammengefasst und waren in der 1. Klasse mit drei und in der 2. Klasse mit fünf Lektionen pro Woche dotiert. Über die sechs Schuljahre betrachtet, wurden der Musikunterricht insgesamt um zwei und Technisches und Textiles Gestalten ebenfalls um zwei Lektionen gekürzt.

⁴⁵ Lehrplan für die Volksschule des Kantons Bern; Änderungen ab 1. August 2011. Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

Im Kanton Zürich wurde per Schuljahr 2004/2005 in der 5. und 6. Klasse die Lektionen für Technisches und Textiles Gestalten gekürzt. Seit dem Schuljahr 2006/2007 wird Englischunterricht ab der 2. Klasse erteilt. Damit verbunden ist eine Erhöhung der Gesamtlektionenzahl pro Woche in der 4., 5. und 6. Klasse.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Veränderungen der Stundentafeln in den vier Kantonen sehr unterschiedlich sind und bis auf jene des Kantons Luzern nicht mit der Einführung des Englischunterrichts in Zusammenhang gebracht werden können. Die Stundendotation bleibt im Fach Bildnerisches Gestalten und Musik über die Schuljahre und über den beobachteten Zeitraum stabil. Genf stellt eine Ausnahme dar. Im Fach Musik hat der Kanton Luzern eine kleine Veränderung vorgenommen. Genf, Luzern und Zürich, die drei dargestellten Kantone, die ihre Stundentafel in den letzten zehn Jahren überarbeitet haben, kürzten die Stundendotation im Fach Technisches und Textiles Gestalten. In der Zwischenzeit liegt im Kanton Zürich bereits wieder eine Änderung vor: ab dem Schuljahr 2011/2012 werden in der 5. und 6. Klasse drei Lektionen Technisches und Textiles Gestalten unterrichtet.⁴⁶ Bern plant diesbezüglich auch in Zukunft keine Kürzungen.

Die Zusammenstellung der vier Kantone zeigt eine Tendenz, soll aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass möglicherweise in anderen Kantonen im Zusammenhang mit der Neuregelung des Fremdsprachenunterrichts oder aus anderen Gründen Stundenreduktionen im Bereich der musischen Fächer vorgenommen wurden.

⁴⁶ *Schulblatt des Kantons Zürich*, 3, 2011

Exkurs:

Kulturvermittlung – Brückenschlag zwischen Schule und Kultur

In diesem Exkurs steht ein im Überschneidungsfeld von Schule und Freizeit angesiedelter Bereich im Zentrum. Er ergänzt sowohl den Fachunterricht in Musik, Kunst und Gestaltung wie auch die kulturelle Bildung, die in anderen Fächern (etwa Literatur und Theater im Sprachunterricht oder Tanz im Sportunterricht) oder in fächerübergreifenden Projekten während der normalen Unterrichtszeit erfolgt. In diesem Feld finden, teils auch ausserhalb der Unterrichtszeit, zahlreiche schulnahe Aktivitäten statt, die wir unter dem Begriff «Kulturvermittlung» fassen.

Mandel (2009) schreibt der Kulturvermittlung drei hauptsächliche Funktionen zu:

- im Sinne einer Übersetzungsleistung Zugänge zu Kunst schaffen,
- Aufmerksamkeit und Interesse für Kunst schaffen (Marketing, PR),
- kulturelle Bildung ermöglichen, die zur Herausbildung eigener ästhetischer und kultureller Kompetenz anregt.

Kulturvermittlung will Kinder und Jugendliche über das im schulischen Curriculum festgeschriebene hinaus mit Kultur und Künsten vertraut machen (*Erziehungsdirektion Kanton Bern, 2009, 4*). Es geht weder um blosses Wissen über Kunst und Kultur noch um reinen Konsum von Darbietungen. Zentral sind vielmehr die Begegnung mit Werken der Kunst und mit Kunstschaffenden sowie das eigene Tun bei verschiedensten kulturellen und künstlerischen Aktivitäten. In einem Konzeptpapier der Berner Erziehungsdirektion wird der Begriff «Kultur» wie folgt umrissen:

- die Bereiche Archäologie, historische und zeitgenössische Baukultur, bildende Kunst, Film, Fotografie, Gestaltung und Design, Literatur, Musik, Tanz, Theater in allen Formen und Ausdrucksweisen;
- Bibliotheken und Museen in allen Themenfeldern;
- das Schaffen von Laien und von professionellen Künstlerinnen und Künstlern in der Freien Szene und in Institutionen (*ebd., 6*).

Umgesetzt wird die Vermittlung zwischen Bildung und Kultur, in Ergänzung des Unterrichts in vielen Fächern, durch den Einbezug von Kulturschaffenden in Projekte und durch die Nutzung von Kulturinstitutionen als ausserschul-

lische Lernorte (*ebd.*, 8). Zeitlich erstrecken sich die Projekte vom kurzen Happening über eintägige Workshops, Projektwochen oder längerfristige Projekte wie die MUS-E-Klassen⁴⁷ bis hin zu permanenten Einrichtungen an Schulen wie Orchester und Chöre sowie Tanz- oder Theatergruppen.

Bereits in den siebziger Jahren begannen Museen und andere Kulturinstitutionen in der Schweiz, Angebote für Kulturvermittlung aufzubauen. Anlass dazu gab nicht zuletzt der Bericht einer Kommission, die im Auftrag des Eidgenössischen Departements des Innern die Situation des schweizerischen Kulturangebotes geprüft hatte («Clottu-Bericht»). Dieser Bericht machte unter anderem darauf aufmerksam, dass der Zugang zu traditionellen Mitteln der Kulturverbreitung (Museum, Theater, Konzert) auf einen relativ engen Kreis höher gebildeter Menschen beschränkt war, und kritisierte diesen Umstand als mit Ansprüchen der Demokratie nicht mehr vereinbar (*Glarner, 2009*). Diese Situation besteht grundsätzlich fort, wie eine vertiefende Analyse anlässlich der letzten Erhebung des Bundesamts für Statistik zum Kulturverhalten in der Schweiz zeigt. Zwischen Ausbildungsniveau und Haushaltseinkommen einerseits und der Teilhabe an kulturellen Aktivitäten andererseits besteht nach wie vor ein Zusammenhang (*BFS, 2011, 46f.*).

Kulturvermittlung will den Zugang zu professionellen künstlerischen Produktionen ermöglichen und erleichtern. Mit Angeboten beispielsweise der Theaterpädagogik oder der Museumspädagogik sollen auch Kinder und Jugendliche angesprochen werden. Dabei geht es nicht nur darum, ein künftiges Publikum frühzeitig anzusprechen und einzubinden. Im Vordergrund steht das Anliegen, allen Kindern und Jugendlichen den Zugang zu den dargebotenen Werken zu ermöglichen und somit das Recht der Kinder auf Kunst und Kultur zu realisieren und ihre Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben zu fördern, wie dies in der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen festgehalten ist (Übereinkommen über die Rechte des Kindes, Art. 31).

47 MUS-E ist ein vom Musiker Yehudi Menuhin ins Leben gerufenes internationales Projekt. Es wird in der Schweiz von einem Verein getragen und von der Stiftung Mercator Schweiz mitfinanziert. MUS-E vermittelt Kulturschaffende für Projekte von zwei Jahren Dauer an Schulen. Umgesetzt wurde und wird es bisher in drei Schulhäusern in Olten, an mehreren Berner Schulen und als Pilotprojekt in einigen Schulen in der Ostschweiz. Auch der Kanton Zürich startet mit MUS-E-Klassen.

Kulturvermittlung an Schulen

Der Ort, wo alle jungen Menschen unabhängig von Herkunft und sozialem Status beisammen sind, ist die Schule. Aus der Sicht der Kulturinstitutionen steht die Schule als Ansprechpartnerin der Kulturvermittlung für Kinder und Jugendliche daher an erster Stelle (Hamer, 2009). Aus der Sicht der Schule wiederum kann man sagen, dass zu den Bildungszielen im Bereich Musik, Kunst und Gestalten auch die Rezeption des kulturellen Erbes, die Begegnung mit Kunst und Kunstschaffenden und die Ermöglichung eines Zugangs zum Kulturleben gehören. Eine Kooperation zwischen Schule und Institutionen des Kunst- und Kulturlebens liegt deshalb nahe. Um den Lehrpersonen den Zugriff auf Angebote der Kulturvermittlung oder auch den Kontakt zu Kulturschaffenden zu erleichtern, wurden in den letzten Jahrzehnten in einigen Kantonen Fachstellen, Projekte und Plattformen geschaffen. Sie dienen dazu, Brücken zu bauen zwischen Schule und Kultur und «Wege zwischen Kultur und Schule zu ebnen, damit Begegnungen zwischen Kulturschaffenden, ihren künstlerischen Produktionen und Dienstleistungen und der Schule keine Ausnahme bleiben» (Hamer, 2009, 87).

Im Auftrag der Konferenz der kantonalen Kulturbeauftragten (KBK) führte eine Arbeitsgruppe Kultur und Schule im Frühjahr 2009 bei den Kantonen eine Umfrage zu diesen Angeboten der schulnahen Kulturvermittlung durch. Für diese Umfrage wurde Kulturvermittlung wie folgt umschrieben: «Unter Kulturvermittlungsangebote für Schulen verstehen wir grundsätzlich Angebote auf allen Bildungsstufen, die für die Kultur sensibilisieren und die kulturelle Wahrnehmungsfähigkeit stärken. Im Fokus stehen Angebote im Kontakt mit professionellem künstlerischem Schaffen (Künstlerinnen und Künstler 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 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, Zaubelaterne, Filmbezug, Wettbewerb für junge Bands etc.)» (KBK, 2010, 5).

Die folgende Tabelle gibt in verkürzter Form eine Übersicht über die Angebote, wie sie sich aufgrund der Auswertung der erwähnten Umfrage ergeben hat.

Kanton	vorhanden	Kosten- beteiligung	Leistungs- vereinbarung	externer Auftrag	Angebots- palette	Fachstelle	Agenda	Weiter- bildung	Evaluation
AG	x	x	x	x	x	x	x	x	x
AI								x	
AR	x				x				
BE	x	x	x	x				x	
BL	x	x	x	x		x	x	x	
BS	x	x	x			(x)		x	
FR	x	x		x	x	(x)	x	x	
GE	x	x	x		x	(x)	x	x	
GL	x	x						x	
GR	x	x							
JU	x						(x)	x	x
LU	x	x	x	x	x	x	x	x	
NE	x	x		x				x	
NW	x			x		(x)		x	
OW	x				x	(x)	x	x	
SG	x			x					
SH	x	x	x					x	
SO	x	x		x				x	
SZ	x							x	
TG	x	x	x	x				x	
TI	x	x				(x)	x		
UR	x		x			(x)	x	x	
VD	x	x	x	x		(x)	x	x	
VS	x	x			x	(x)	x	x	
ZG	x	x	x	x					
ZH	x				x	x	x	x	

Quelle: KBK/EDK, 2010

In dieser Umfrage noch nicht berücksichtigt ist die Entwicklung im Kanton Bern. Mit Beginn des Schuljahres 2011/12 startete das Programm Bildung und Kultur der Erziehungsdirektion des Kantons Bern in seine vierjährige Pilotphase. Das Programm umfasst unter anderem eine Internet-Plattform für die Angebote, die Vergabe von Kulturgutscheinen und eine Fachstelle, die beides koordiniert.

Aus der Übersicht, die sich aus der Umfrage der Arbeitsgruppe Kultur & Schule der KBK ergibt, geht hervor, dass in praktisch allen Kantonen Angebote der Kulturvermittlung vorhanden sind und von den Kantonen in der einen oder anderen Form finanziell unterstützt werden. Für die Kulturvermittlungsangebote zuständig sind in der Regel die Kultur- und die Volksschulämter gemeinsam

oder je selbständig. Die Umfrage ermittelte vier Kategorien der finanziellen Unterstützung: Der Kanton trägt einen Teil der Kosten, wenn eine Schulklasse ein Angebot nutzt (Kostenbeteiligung); die Kulturvermittlung ist Teil einer Leistungsvereinbarung zwischen Kanton und Kulturinstitution (Leistungsvereinbarung); der Kanton beauftragt Institutionen zur Schaffung von Angeboten (externer Auftrag); der Kanton stellt mit externen Partnern eine Angebotspalette für Schulklassen zur Verfügung (Angebotspalette). In den wenigsten Kantonen ist das Angebot klar umrissen und koordiniert. Nur wenige Kantone haben eine Fachstelle, die das Angebot bündelt, koordiniert und für die Schulen aufbereitet. Neun weitere Kantone beantworteten die Frage nach einer Fachstelle mit «teilweise». In der Hälfte der Kantone wird das Angebot in gedruckter und/oder elektronisch verfügbarer Form publiziert (Agenda). Nur gerade in zwei Kantonen wird das Angebot regelmässig evaluiert. Viele Kantone planen einen Ausbau oder bezeichnen einen solchen zumindest als wünschenswert. Was die Schulstufen anbelangt, sprechen die Angebote vor allem die Volksschulstufe sowie die Sekundarstufe II an; die Vorschulstufe erscheint weniger häufig als Zielstufe. Die Angebote stammen am häufigsten aus den Sparten Theater und Musik, gefolgt von Literatur, Tanz, bildender Kunst und Film. In den meisten Kantonen finden Lehrpersonen Möglichkeiten, sich zu kulturellen Themen weiterzubilden. Angeboten werden diese Weiterbildungen entweder von pädagogischen Hochschulen oder von Kulturinstitutionen wie bspw. Museen (KBK/EDK, 2010).

Um die Kulturvermittlung in Schulen zu fördern und Lehrpersonen, die sich in diesem Bereich engagieren wollen, zu qualifizieren, bestehen Weiterbildungsangebote und werden zunehmend vertiefende Weiterbildungslehrgänge entwickelt. Im Rahmen des Programms «Kultur macht Schule» wurden und werden im Kanton Aargau Kulturverantwortliche in Schulen ausgebildet und vernetzt. Diese Kulturverantwortlichen unterstützen vor Ort Lehrpersonen bei der Organisation von Projekten (z.B. mit Kulturschaffenden) oder Besuchen von Kulturinstitutionen oder deren Veranstaltungen. In Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz wurde ein vertiefender Zertifikatslehrgang (CAS) «Kulturverantwortliche in Schulen» konzipiert. Im Lehrgang werden praktische und theoretische Kenntnisse in den verschiedenen Kunstsparten sowie spezifische Kommunikationskompetenzen vermittelt. Einen analogen Ausbildungsgang bietet neu auch die Pädagogische Hochschule Bern an («Kulturvermittlung an Schulen»). Auch dieser Zertifikatslehrgang qualifiziert Lehrpersonen für die Aufgaben als Kulturverantwortliche an Schulen. Wie der Zertifikatslehrgang Kulturvermittlung und Museumspädagogik (Kuverum) können auch die Lehrgänge Kulturverantwortliche in Schulen bzw. Kulturvermittlung an Schulen ergänzt werden um den von der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz in Zusammenarbeit mit der Ecole des Arts du Valais angebote-

nen Masterlehrgang (MAS) «Vermittlung der Künste». Gleichsam als Gegenstück hat die Hochschule der Künste in Bern einen Zertifikatslehrgang für Künstlerinnen und Künstler konzipiert, die an Schulen arbeiten wollen (CAS Teaching Artist). In Zürich bietet die Hochschule der Künste in den kommenden Jahren zwei Zertifikatslehrgänge an («Forschung zu künstlerischen Bildungsprojekten»; «Künstlerische Bildungsprojekte realisieren»), die anschliessend in einen Masterabschluss (MAS) «Bilden – Künste – Gesellschaft» münden können.

Spezifischer auf einzelne Sparten zugeschnitten sind die folgenden Weiterbildungsangebote, die sich vor allem auch an Künstlerinnen und Künstler wenden:

- MAS in Musikvermittlung und Konzertpädagogik, angeboten von der Zürcher Hochschule der Künste in Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Akademie für Musik und Musikpädagogik
- CAS/MAS in Theaterpädagogik, angeboten von der Zürcher Hochschule der Künste in Zusammenarbeit mit Till-Theaterpädagogik
- CAS Theaterpädagogik, Kooperationsangebot der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz und der Pädagogischen Hochschule Zürich
- CAS Theaterpädagogik, angeboten von der Pädagogischen Hochschule der Zentralschweiz Schwyz
- MAS Tanzpädagogik mit CAS Kindertanz und Tanztheorie, angeboten von der Zürcher Hochschule der Künste.

Damit Lehrpersonen und Schulen die verfügbaren Angebote finden und einen Überblick gewinnen können, stehen Plattformen für die Kulturvermittlung bereit. Neben den auf die Schule ausgerichteten Kulturvermittlungsplattformen, die auf kantonaler Ebene koordiniert und präsentiert werden, steht seit kurzem als nationale Plattform auch «Kulturvermittlung Schweiz» zur Verfügung. Initiiert wurde die Plattform von der Pädagogischen Hochschule Bern und der Schweizerischen UNESCO-Kommission. Sie wird von zahlreichen Partnern unterstützt (darunter figuriert für die Jahre 2010–2012 auch die Kulturstiftung Pro Helvetia) und versammelt eine wachsende Anzahl von Angeboten aller Sparten und für alle Altersgruppen.

Eine spezifische Form der Kulturvermittlung wird von «artlink» realisiert. Dieses «Büro für Kulturkooperation», das finanziell von der Direktion für Entwicklungszusammenarbeit (DEZA) des Eidgenössischen Departements für auswärtige Angelegenheiten unterstützt wird, hat zum Ziel, den interkulturellen Dialog zu fördern. Dies geschieht unter anderem durch Vermittlung von in der Schweiz lebenden Kulturschaffenden aus Afrika, Asien, Lateinamerika und Osteuropa für Workshops oder Semesterprojekte an Schulen.

Musikschulen

Zahlreiche Musikschulen bieten in der Schweiz musikalische Früherziehung und Grundschule, Instrumentalunterricht und Beteiligung an Ensembles an. Musikalische Früherziehung richtet sich an Kinder im Vorschulalter und vermittelt über Hören, Singen, Musizieren, Bewegen einen spielerischen Einstieg in die Welt der Musik. Die musikalische Grundschule baut auf der Arbeit der Früherziehung auf und ergänzt den Musikunterricht in den ersten Primarschuljahren. Musikalische Früherziehung und Grundschule wird von Fachlehrerinnen und -lehrern erteilt im Rahmen der Musikschule oder des Kindergartens bzw. der Primarschule. In manchen Kantonen sind die musikalische Früherziehung und musikalische Grundschule in den Stundenplan von Kindergarten und Primarschule integriert. Eine gesicherte Übersicht dazu fehlt allerdings.

Musikschulen sind auf der Ebene der Gemeinde organisiert oder decken das Einzugsgebiet mehrerer Gemeinden ab. Ihre finanzielle Basis bilden Gemeinde- und Elternbeiträge sowie Subventionen der Kantone. Häufig können die Musikschulen die Räumlichkeiten der Schulen nutzen. Bei den Lehrpersonen an Musikschulen handelt es sich in der Regel um ausgebildete Musikerinnen und Musiker oder allenfalls um Personen, die in einer entsprechenden Ausbildung stehen. Der Verband der Musikschulen Schweiz (VMS), in dem rund 400 Musikschulen zusammengeschlossen sind, koordiniert die Arbeit der Musikschulen und fördert die Qualitätssicherung (*Musikalische Bildung in der Schweiz, 2005*).

Die Zahl der Musikschulen in der Schweiz ist seit 1960 stark gestiegen, und vermehrt werden auch Kinder und Jugendliche aus bildungsferneren Familien angesprochen (*Leibundgut, 2010, 2011*). Von der Musikschule Konservatorium Bern ist zur Verstärkung dieses Trends und in Anlehnung an Initiativen im Ausland eine Stiftung «Jeki» (Jedem Kind ein Instrument) ins Leben gerufen worden. Sie will Kindern in sozial benachteiligten Quartieren den Zugang zur Musikschule erleichtern und Instrumente sowie kostenlose Anfängermodule finanzieren (*Der Bund, 7.4.2011*).

Die Kantone haben die Musikschulen unterschiedlich gesetzlich verankert, und auch die Regelungen für die finanzielle Beteiligung des Kantons an den Kosten der Musikschulen sind sehr unterschiedlich. Am weitesten geht dabei der Kanton Basel-Landschaft. Im Bildungsgesetz von 2002 ist festgehalten, dass die Musikschulen Teil des öffentlichen Bildungsangebotes sind. Eine Verordnung regelt sämtliche Belange der Musikschule, die Besoldung der Lehrpersonen erfolgt durch den Kanton, und im Amt für Volksschulen wurde eine Fachstelle Musik-

schulen eingerichtet. Sie ist unter anderem für die konzeptionelle Weiterentwicklung der musikalischen Bildung zuständig und evaluiert die Musikschulen. Auch im Kanton Obwalden sind die Musikschulen voll ins Bildungsgesetz integriert. In den Kantonen Bern, Waadt und Zürich waren zur Zeit der Redaktion des vorliegenden Berichts Musikschulgesetze im politischen Entscheidverfahren oder in Vorbereitung. Die gesetzlichen Grundlagen sollen das Angebot der Gemeinden sichern und die finanzielle Beteiligung des Kantons (neu) regeln.

Die unterschiedliche Ausgestaltung sowohl des schulischen Musikunterrichts wie auch der Rechtsgrundlagen für die Musikschulen bildete den Anlass zur Lancierung einer eidgenössischen Volksinitiative, die unter dem Titel «Jugend + Musik» im Dezember 2008 bei der Bundeskanzlei deponiert wurde. Eine breit abgestützte Interessengemeinschaft möchte die musikalische Bildung in der Bundesverfassung verankert wissen und damit Bund und Kantone zur Förderung der musikalischen Bildung insbesondere von Kindern und Jugendlichen verpflichten. Zudem sollen vom Bund Grundsätze festgelegt werden für den Musikunterricht, den Zugang der Jugend zum Musizieren und die Förderung musikalisch Begabter. Das Volksbegehren ist umstritten und löste vor allem seitens der Kantone Widerstände aus, da es – so die Argumentation – dem Prinzip der kantonalen Schulhoheit zuwiderlaufe. Während der Nationalrat der Initiative zustimmte, nahm der Ständerat einen Gegenvorschlag an, der sich auf Grundsätze des Bundes für die ausserschulische musikalische Bildung beschränkt. Derzeit sind Einigungsbestrebungen im Gange; eine Volksabstimmung könnte im Jahr 2012 stattfinden (*Minten, 2011*).

Zur Weiterentwicklung des Bereichs

Kulturvermittlung und insbesondere auch die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Kulturinstitutionen bzw. Kunstschaffenden erleben derzeit einen Aufschwung. Indiz dafür sind beispielsweise das von der UNESCO-Kommission lancierte Manifest «Arts & Education», die Internet-Plattform «Kulturvermittlung Schweiz» oder auch die Initiative «Jugend+Musik». Gestützt auf Erfahrungen und Forschungsergebnisse beispielsweise aus Grossbritannien will man mit Projekten der Kulturvermittlung den schulischen Unterricht in den musischen Fächern ergänzen und erweitern sowie die lebenslange kulturelle Bildung anregen (*Kuwerum, 2009; Taylor, 2008*).

Im Rahmen der Schweizer Kulturstiftung Pro Helvetia läuft von 2008 bis Ende 2011 ein Schwerpunkt-Programm zur Kulturvermittlung, das vom Institut ästhetische Bildung und Vermittlung der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) wissenschaftlich begleitet wird.

In einem gemeinsamen Entwicklungs- und Forschungsprojekt untersuchen die vier Kunsthochschulen von Basel, Bern, Luzern und Zürich zusammen mit einigen Museen die aktuellen Trends in einem Projekt mit dem Namen «Kunstvermittlung in Transformation» (*Mörsch, 2009*).

Mediamus, der Schweizerische Verband der Fachleute für Bildung und Vermittlung im Museum, und Kuverum, das rund um den gleichnamigen Lehrgang Kulturvermittlung und Museumspädagogik aufgebaute Netzwerk, bemühen sich auch immer wieder um den Brückenschlag zur Schule. So führte die französischsprachige Regionalgruppe Mediamus Romandie ihre Jahrestagung 2010 zum Thema «Partenariat Ecole-Musée en Romandie: quel rôle pour l'école?» durch.

Die Schule Egliswil wird zum Museum

Von Franziska Lüscher

Die Initialzündung

An der Schule Egliswil ist es Usus, dass einmal pro Jahr ein kultureller Anlass für alle Schülerinnen und Schüler (inklusive Kindergarten) stattfindet, genau so verhält es sich auch mit der Durchführung einer Projektwoche. Hier können die Kinder der 3., 4. und 5. Klasse allerdings wählen, ob sie lieber am Skilager oder an der Projektwoche teilnehmen möchten.

Im vergangenen Schuljahr stand der kulturelle Anlass unter dem Motto «Museum». Da der kulturelle Anlass und die Vorbereitungen zur Projektwoche zeitlich nahe beieinander waren, lag es fast auf der Hand, die beiden Anlässe miteinander zu verbinden. Hinzu kam noch, dass eine Lehrperson Lust hatte, das Schulhaus in ein Museum zu verwandeln und dies den andern Lehrpersonen überzeugend kommunizieren konnte. Die Planung konnte beginnen!



Die Vorbereitung

Vorgängig besuchten die Lehrerinnen an einem freien Mittwochnachmittag das Kunsthaus Aarau. In einem Gespräch mit Franziska Dürr, der Leiterin Museumspädagogik, und ihren Mitarbeiterinnen konnten unsere Anliegen, Ideen, Fragen und Wünsche bezüglich kulturellem Anlass und Projektwoche besprochen und erweitert werden. Es zeigte sich auch, dass der vorgängige Kunsthausbesuch (kultureller Anlass) mit der Projektwoche vertieft und ergänzt werden kann.

Nach der anschliessenden, inspirierenden Führung durchs Kunsthaus fühlten wir uns in unserem Beschluss, die Schule Egliswil in ein Museum zu verwandeln, bestärkt und beflügelt. Ende März besuchte die ganze Schule das Kunsthaus Aarau und konnte dabei verschiedene altersgemässe Führungen in Anspruch nehmen. Es wurde auch Einblick in die verschiedenen Museumstätigkeiten und -berufe gewährt.

Die Planung

In der Teamarbeitszeit war genügend Zeit geplant, um die Projektwoche gemeinsam vorzubereiten. Jede Klassenlehrperson hatte die Möglichkeit, entsprechend ihren Interessen und Fähigkeiten ein «Atelier» anzubieten. So wurde beschlossen, in den Bereichen Porträtfotografie, Skulpturen, Tierpräparationen, Spielzeug und Reisewege zu arbeiten. Die Schülerinnen und Schüler wurden in altersgemischten Gruppen den verschiedenen Bereichen zugeteilt. Die Gegenstände, die in der Projektwoche hergestellt, gesammelt oder zusammengetragen wurden, sollten für einen Tag (den letzten Tag der Projektwoche) im Museum ausgestellt werden. Dabei konnten die älteren Kinder verschiedene Funktionen übernehmen, die in einem Museum ausgeübt werden. Es waren dies: Kasse und Kontrolle, Aufsicht, Bildrestauration und Museumsführungen.

Die Durchführung

In den einzelnen Bereichen wurde sehr unterschiedlich gearbeitet. Die Gruppe Porträtfotografie besuchte noch einmal das Kunsthaus Aarau und liess sich von der Manon-Ausstellung inspirieren und leiten. Die Tierpräparatorinnen und -präparatoren arbeiteten mit Papier und Kleister und holten sich für die dem Tier entsprechende Umgebung Material aus dem nahen Wald. Im Spielzeug-Atelier konnten die mitgebrachten Spielzeuge in verschiedene Beziehungen gebracht und ausgestellt werden. Man hatte aber auch Gelegenheit, zu spielen oder ein Spielzeug herzustellen. Im Skulpturen-Atelier arbeitete man mit Steinen, Draht und am Gemeinschaftswerk mit Kleister. Die «Reisegruppe» besprach innere und äussere Reisewege, die dann individuell in einem Reisekoffer (Kartonschachtel) mit Pinsel, Farben, Steinen und den unterschiedlichsten Gegenständen dargestellt wurden.

Um die unterschiedlichen Ausstellungsbereiche im Schulhaus zu einem Museum werden zu lassen, suchten wir nach verbindenden Elementen. Dabei liessen wir uns aus dem vorangegangenen Kunsthausbesuch leiten. Dorthin hatte nämlich jedes Kind ein Stück aus seiner privaten Sammlung mitnehmen dürfen. Diese Objekte aus den privaten Sammlungen unserer Schülerinnen und Schüler wurden im Treppenhaus auf den Fenstersimsen ausgestellt und mit den Namen der Besitzerinnen bzw. der Besitzer beschriftet. Farbige Streifen (für jeden Atelierbereich eine eigene Farbe) wurden vom Schulhauseingang aus über den Fussboden die Treppenstufen hinauf geklebt und führten in die jeweiligen Ausstellungsbereiche. Auch dies ein stark verbindendes optisches Element. Die älteren Kinder der Fotogruppe gestalteten einen Museumsflyer (Faltprospekt). Auch sonst wurde darauf geachtet, dass ältere Schülerinnen und Schüler ihnen entsprechende Aufgaben ausführen konnten. Aufgaben, die für sie eine besondere Herausforderung bedeuteten.

Motiviert aus dem Besprechungstag im Kunsthaus suchten wir auch nach einer Verbindung mit dem zeitgleich stattfindenden Skilager. So entstanden zum Beispiel im Skilager auf der Melchsee-Frutt Schneeskulpturen, die via Digitalfotografie den Weg nach Egliswil fanden. Am Museumstag konnte man diese Bilder und auch Eindrücke aus dem Schaffen der Projektwoche und dem Skilager in einer grossen Diashow bewundern. Damit erhielten unsere Besucherinnen und Besucher auch einen Eindruck vom Entstehungsprozess unseres Museums.

Die Ausstellung

Am Freitagnachmittag und -abend (8. April 2011) konnte die Egliswiler Bevölkerung das Museum besuchen und sich von einzelnen Schülerinnen und Schülern fachkundig durch die Ausstellung führen lassen. Damit auch die aus dem Skilager zurückkehrenden Kinder Gelegenheit hatten, unsere Ausstellung zu besuchen, öffneten wir unser Museum zweimal: am Nachmittag und am Abend. Wir Lehrerinnen hatten an der Ausstellung selber gar nichts mehr zu tun. Wir konnten nur staunen, wie selbständig und selbstbewusst unsere Schülerinnen und Schüler die zahlreichen Besucherinnen und Besucher fachkundig durch die Ausführung lotsten.

Das Projekt «Die Schule Egliswil wird zum Museum» wurde mit dem «Funkenflug» 2010/2011 ausgezeichnet. Dieser Preis honoriert herausragende und beispielhafte Kulturarbeit an Schulen des Kantons Aargau.



6. Ausbildung der Lehrpersonen für den Bildungsbereich Musik, Kunst und Gestaltung

Die Ausbildung der Lehrpersonen für die Volksschulstufe in der Schweiz wurde zu Beginn des 21. Jahrhunderts tertiarisiert. Lehrpersonen für die Vorschul- und die Primarstufe sowie die Sekundarstufe I werden seither an pädagogischen Hochschulen oder an Universitäten ausgebildet. Für die Unterrichtsberechtigung auf der Vorschul- und der Primarstufe bedarf es eines Bachelor-Abschlusses, für jene auf der Sekundarstufe I eines Master-Abschlusses. Die Ausbildung zeichnet sich durch einen hohen Praxisanteil aus und umfasst

- die fachliche Ausbildung mit interdisziplinären Anteilen,
- die fachdidaktische Ausbildung,
- die erziehungswissenschaftliche Ausbildung,
- die berufspraktische Ausbildung für die jeweilige Zielstufe,
- Bezüge zu Forschung und zur Entwicklung des Berufsfeldes.

Die Ausbildungsabschlüsse werden in der ganzen Schweiz anerkannt, sofern sie den Anforderungen des Diplomanerkennungsrechts der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) entsprechen.

Die Studiengänge für Lehrpersonen sind sehr unterschiedlich ausgestaltet. So gibt es Ausbildungen für die Vorschulstufe, für die Vorschul- und Primarstufe (gesamte Vorschul- und Primarschuldauer), für die Eingangsstufe (Vorschule bis 2. oder 3. Primarschuljahr) sowie für die Primarstufe. Der Abschluss berechtigt dazu, den Diplomtitel mit Stufenangabe zu tragen, und gleichzeitig wird der Titel Bachelor of Arts (in Pre-Primary Education, in Pre-Primary and Primary Education oder in Primary Education) verliehen.

Für die Sekundarstufe I wird die Ausbildung integriert (fachwissenschaftliche und berufsbezogene Ausbildung erfolgen parallel) oder konsekutiv angeboten (pädagogische Ausbildung erfolgt im Anschluss an fachwissenschaftliche Ausbildung). Der Abschluss berechtigt dazu, den Diplomtitel mit Stufenangabe zu tragen, und gleichzeitig wird der Titel Master of Arts in Secondary Education oder Master of Science in Secondary Education verliehen. An einigen Ausbildungsstätten ist eine kombinierte Ausbildung für die Sekundarstufe I und die Maturitätsschule möglich, in der die Lehrbefähigung für beide Stufen gleichzeitig erworben wird.

Die folgende Tabelle bietet eine Übersicht über die Ausbildungsgänge für Lehrpersonen der verschiedenen Zielstufen der Volksschule nach den Ausbildungsinstitutionen in der ganzen Schweiz. Die weissen Felder zeigen an, dass die entsprechende Institution den Studiengang anbietet; für die Vorschul- und die Primarstufe wird die genaue Zielstufe angegeben.

17 Übersicht über die Ausbildungsgänge für Lehrpersonen im Bereich Musik, Kunst und Gestaltung

Studiengang Institution	Bachelor VS	Bachelor VS/PS (Eingangs- stufe)	Bachelor PS	Bachelor VS/PS (Gesamt- dauer)	Master Sek. I	Diplom Sek. I+II
PH BE		VS-2. Schuljahr	3.-6. Schuljahr	VS-6. Schuljahr		
PH FHNW		VS-2. Schuljahr	1.-6. Schuljahr			
PH/HEP FR				VS-6. Schuljahr		
UH FR						
PH/ASP/SAP GR	VS		1.-6. Schuljahr			
PH SH	VS		1.-6. Schuljahr			
PH SG		VS-3. Schuljahr	1.-6. Schuljahr			
PH TG	VS		1.-6. Schuljahr			
PH ZH	VS	VS-3. Schuljahr	1.-6. Schuljahr			
PHZ		VS-2. Schuljahr	1.-6. Schuljahr			
HEP BEJUNE				VS-6. Schuljahr		
FPSE/IUFE GE				VS-6. Schuljahr		
HEP VD				VS-6. Schuljahr		
HEP/PH VS				VS-6. Schuljahr		
SUPSI-DFA	VS		1.-5. Schuljahr			

VS: Vorstufe; PS: Primarstufe

Quelle: www.cohep.ch -> Studiengänge -> PDF «Übersicht Studiengänge COHEP», Stand 26.4.2011

Ausbildung für die Vorschul- und die Primarstufe

In der Ausbildung zur Lehrperson für die Vorschulstufe müssen sich die Studierenden für alle Fächer qualifizieren. Diese umfassen in der Regel Sprache, Mathematik, Mensch und Umwelt, Werken und Gestalten, Bildnerisches Gestalten, Musik und Rhythmik (z.T. auch Theater), Bewegung und Sport, Ethik und Religion(en).

Das gesamte Fächerspektrum wird ebenso in der Ausbildung für die Eingangsstufe (Vorschule bis 2. oder 3. Primarschuljahr) abgedeckt.

Auch in der Ausbildung für die Vorschul- und die Primarstufe (Gesamtdauer) müssen sich die Studierenden für alle Fächer qualifizieren. Sie haben aber in der Regel die Möglichkeit, sich im Laufe des Studiums für die Eingangsstufe (VS–2. Schuljahr) oder für die Primarstufe (3.–6. Schuljahr) zu spezialisieren. An der Pädagogischen Hochschule Bern müssen für die Ausbildung zur Vorschul- und Primarstufenlehrperson sechs Fächer studiert werden; davon sind Deutsch, Französisch, Mathematik und Natur/Mensch/Mitwelt obligatorisch. Zwei weitere Fächer müssen aus dem Spektrum Musik, Sport, Bildnerisches Gestalten und Technisches/Textiles Gestalten ausgewählt werden.

In der Ausbildung für die Primarstufe müssen sechs bis neun Fächer studiert werden. Dabei ist jeweils ein Teil vorgeschrieben, aus dem andern Teil können die Studierenden eine Wahl treffen. Die nachfolgende Tabelle gibt Auskunft über die obligatorisch zu belegenden Fächer und die Wahlmöglichkeiten, die je nach Institution offen stehen.

Ausbildungs- institution	Fächer		
	Obligatorische Fächer	Wahlmöglichkeiten	Bemerkungen
PH BE	D, F, Ma, NMM	3 aus: Sp, Mu, BG, TTG	
PH FHNW	D, E oder F, Ma, Sachu	2 aus: B+Sp, Mu, BG+TG	
PH/ASP/SAP GR	Erstsprache, Zweitsprache, Ma, M+U	3 aus: B+Sp, Si+Mu, BG, We, Wetex	Vertiefung in 3 gewählten Fächern, Basis-kompetenzen in den anderen 2 Fächern
PH SH	D, Fremdsprache, Ma, M+M	3 aus: B+Sp, Mu, BG, We, Wetex, 2. Fremdsprache	Wetex wird zurzeit nicht angeboten
PH SG	alle Fächer	Vertiefungsstudien	
PH TG	D, Fremdsprache, Ma, M+U	Mindestens 2 aus: We/Wetex, BG, Mu, Sp, Fremdsprache	Q-Stufe 1: alle Fächer Q-Stufe 2: 6 von 9 Fächern (Standard-qualifikation) Q-Stufe 3: M+U plus 2 Fächer (Schwerpunkt-qualifikation)
PH ZH	D, Fremdsprache, Ma, M+U	3 aus: B+Sp, Mu, BG, We, Wetex, 2. Fremdsprache	
PHZ	D, F oder E, Ma, M+U	3 aus: B+Sp, Mu, BG, TG, F oder E, E+R	
SUPSI-DFA	alle Fächer		

Quelle: Studienpläne und Websites der Ausbildungsinstitutionen

Abkürzungen:

D: Deutsch

F: Französisch

E: Englisch

Ma: Mathematik

NMM: Natur, Mensch, Mitwelt

M+U: Mensch und Umwelt

M+M: Mensch und Mitwelt

Sachu: Sachunterricht

Mu: Musik (Si+Mu: Singen und Musik)

Sp: Sport (B+Sp: Bewegung und Sport)

BG: Bildnerisches Gestalten

E+R: Ethik und Religion

TG: Technisches Gestalten

TTG: Technisches und Textiles Gestalten

We: Werken

Wetex: Werken textil

Die Tabelle zeigt, dass neben den obligatorischen Fächern immer auch zwei bis drei Fächer aus dem Bereich Kunst, Musik, Gestaltung und Sport ausgewählt werden müssen. Je nachdem, wie die Wahlmöglichkeiten oder die Fächer definiert sind, ist es möglich, das gesamte Spektrum der musischen Fächer zu wählen. Dort, wo Werken und Werken textil zwei getrennte Fächer bilden, ist dies nicht möglich.

Die in allen Ausbildungsinstitutionen übereinstimmende Definition obligatorisch zu studierender Fächer kann als Hinweis dafür gesehen werden, dass diese als Kernfächer gelten, während die übrigen Lernbereiche eher als Nebenfächer aufgefasst werden. In dieser Definition wie auch in der Gestaltung der generalistischen Ausbildung der Lehrpersonen für die Vorschul- und die Primarstufe stimmt die Schweiz mit der Mehrheit der europäischen Länder überein (*EURY-DICE, 2009, 65f.*).

Ausbildung für die Sekundarstufe I

In der Ausbildung für die Sekundarstufe I muss je nach Institution aus einer unterschiedlichen Anzahl von Fächern ausgewählt werden. Die nach EDK-Reglement zulässigen Fächer sind: Deutsch (D), Französisch (F), Englisch (E), Italienisch (I), Rätoromanisch (Rr), Spanisch (Spa), Latein (Lat), Mathematik (Ma), Informatik (Inf), Biologie (Bio), Chemie (Ch), Physik (Phy) (oder das Integrationsfach Naturwissenschaften, bestehend aus Inhalten von maximal drei der letztgenannten Fächer), Geschichte (Ge), Geographie (Geo), Bildnerisches Gestalten (BG) / Zeichnen, Musik (Mu), Religionslehre / Theologie (Rel), Sport (Sp), Hauswirtschaft (HW), Werken (We) / Werken textil (Wetex) bzw. Technisches Gestalten (TG) (EDK, 1999, 13). Die folgende Tabelle zeigt die unterschiedlichen Angebote und Regelungen der Institutionen bezüglich Fachwahl und Fächerkombinationen.

Ausbildungs-institution	Wahlvorgabe	Erläuterungen zur Wahlvorgabe	Erläuterungen zur Wahlvorgabe
PH BE	BA: 3 Fächer (1 aus A, 2 aus B oder C) MA: weiteres Fach oder Vertiefung (Uni, HKB)	A: D, Ma B: Bio, Ch, Geo, Ge, HW, Inf, Phy, Rel C: BG, E, F, I, Lat, Mu, Sp, TG	
PH FHNW	Integriert: BA 2 Fächer, MA drittes Fach Konsekutiv: aufbauend auf BA in 2 Fächern Uni/FH		Keine Wahlvorgaben
PH/HEP FR	Keine Ausbildung für diese Stufe (siehe UH FR)		
UH FR	MA/MSc aufbauend auf BA/BSc einer Universität in 3 Fächern		
PH/ASP/SAP GR	Keine Ausbildung für diese Stufe		
PH SH	Ausbildung erfolgt an der PH ZH		
PH SG	4 Fächer: A-Fächer obligatorisch, B-Fächer: 1 bis 2 C-Fächer: mind. 1	phil. I (MA): A: D B: E, F, I, Ge/Geo C: Sp, Mu, Wetex, HW, We, BG	phil. II (MSc): A: Ma B: NW, Ge/Geo, E oder F C: Sp, Mu, Wetex, HW, We, BG
PH TG	BA/MA: 3 universitäre Fächer und 1 Erweiterungsfach	Uni-Fächer: D, E, F, Ma, Geo/Ge, Bio/Ch/Phy Erweiterungsfächer: BG, Mu, Sp	
PH ZH	4 Fächer: 2 aus Profilen, 1 oder 2 aus Zusatz (wenn nur 1 Zusatz, dann 1 aus weitere)	Profil 1: NW und D oder Ma Profil 2: E oder F oder I und D oder Ma Profil 3: E oder F oder I und F oder I oder E Zusatz: Geo, Ge, HW, Rel Weitere: Sp, BG, Mu, We, Wetex	
PHZ	2 Fächer aus A 2 Fächer aus B	A: F, Ge, Ma, E, D, Geo, NW B: Sp, TG, BG, HW, Mu, Inf	
HEP BEJUNE	MA: 1 Fach (Mu oder BG) aufbauend auf BA einer Hochschule für Musik oder Kunst MA/MSc: aufbauend auf BA/BSc einer Universität in 3 Fächern		
IUFE GE	Lehrdiplom Sek I+II bzw. MA aufbauend auf MA Uni		
HEP VD	MA in 1, 2 oder 3 Fächern aufbauend auf BA/BSc an Universität oder Fachhochschule		
PH/HEP VS	MA Sek I in 1 oder 2 Fächern aufbauend auf BA an Uni/ETH Lehrdiplom Sek I+II: 1 oder 2 Fächer aufbauend auf MA Uni/ETH		
SUPSI-DFA	MA in 1 oder 2 Fächern aufbauend auf BA/BSc an Universität oder Fachhochschule		

Mit Blick auf die Möglichkeiten der Fächerwahl kann festgehalten werden, dass in einigen pädagogischen Hochschulen für die Lehrberechtigung auf der Sekundarstufe I mindestens ein Fach aus dem Bereich Kunst, Musik, Gestaltung oder Sport ausgewählt werden muss (PH SG, PH TG); an der PHZ sind es sogar zwei.

An den Pädagogischen Hochschulen Zürich und Bern können diese Fächer jedoch «abgewählt» werden. Nicht zuletzt aufgrund dieser (Ab-)Wahlmöglichkeiten wird ein Mangel an Lehrpersonen insbesondere für den Bereich Gestaltung befürchtet (*PHZ Luzern, 2009, 50*).

Auch die Regelungen zu den Fachwahlen für die Ausbildung zur Lehrperson auf der Sekundarstufe I lassen gewisse Schlüsse auf die Bedeutung von Kern- und Nebenfächern zu.

Im internationalen Vergleich ergibt sich wiederum eine Übereinstimmung mit der grossen Mehrheit der europäischen Länder insofern, als die musischen Fächer auf der Sekundarstufe I entweder von Fachlehrpersonen oder von Lehrpersonen erteilt werden, die für mehrere Fächer ausgebildet sind (*EURYDICE, 2009, 67f.*).

Umfang und Inhalte der Ausbildung

Die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung für Lehrpersonen, die alle Fächer unterrichten werden (generalistische Ausbildung), beträgt in den musischen Fächern insgesamt rund 20 ECTS. Für die Fächergruppenlehrpersonen auf der Primarstufe umfasst die Ausbildung zwischen 5 und 10 ECTS pro Fach. Für die angehenden Lehrpersonen der Sekundarstufe I beträgt der Ausbildungsaufwand pro Fach 30 bis 40 ECTS.

Inhaltlich zielt die Ausbildung darauf ab, zum einen die fachlichen, gestalterischen oder musikalischen Kompetenzen der Studierenden zu stärken und zum andern den Studierenden die Bedeutung des gestalterischen oder musikalischen Prozesses für das Lernen der Schülerinnen und Schüler nahe zu bringen. Lehrpersonen sollen befähigt werden, gestalterische oder musikalische Zugänge zur Welt zu fördern, sei dies im Rahmen des jeweiligen Faches oder in fachübergreifender Weise. Im Zentrum stehen das Initiieren, Begleiten und Evaluieren von Lernprozessen, das Entwickeln von Lernumgebungen bzw. von Aufgabenstellungen sowie das Beobachten und Beurteilen verschiedener Problemlösungen. Im gestalterischen Bereich geht es auch um Werkstoff- und Werkzeugkenntnisse, im musikalischen Bereich um den Einsatz von Instrumenten und Bewegung.

Da der Ausbildungsumfang für die Generalistinnen und Generalisten wie auch die Fächergruppenlehrpersonen mit breitem Wahlpflichtbereich pro Fach recht gering ist, bestehen zumeist Möglichkeiten, ein Fach im Rahmen von Wahlangeboten noch während des Studiums zu vertiefen und die Kenntnisse zu erweitern. Diese Möglichkeit besteht auch im Rahmen von Zusatzausbildungen nach Abschluss der Ausbildung. Für die Lehrpersonen der Sekundarstufe I bestehen solche Zusatzausbildungsmöglichkeiten, weil an den Universitäten oder Fachhochschulen keine entsprechenden Studiengänge angeboten werden. Letzteres gilt vor allem für den Bereich Technisches und Textiles Gestalten.

Weiterbildung, Zusatzausbildungen, Vertiefungsstudien

Aus den genannten Gründen bieten die pädagogischen Hochschulen allein oder in Kooperation Zusatzausbildungen (Facherweiterungen) und Weiterbildungsstudiengänge im Bereich der musischen Fächer an. Ebenfalls angeboten werden Weiterbildungs-Studiengänge im Bereich Kulturvermittlung. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die angebotenen Weiterbildungsstudiengänge.

20 Weiterbildungsstudiengänge im Fachbereich Musik, Kunst, Gestaltung und Theater sowie in Kulturvermittlung

Studiengang Ausbildungs- institution	Fachbereich Musik, Kunst, Gestaltung sowie Theater	Kulturvermittlung
PH BE		CAS Kulturvermittlung an Schulen
PH FHNW	CAS Gestalten – Textildesign und Textiltechnik (Lehrpersonen aller Stufen) CAS Kompetent unterrichten mit Musik CAS Theaterpädagogik (mit PHZH)	CAS Kulturverantwortliche in Schulen CAS Kulturvermittlung und Museumspädagogik (Kuverum) MAS Vermittlung der Künste
PH/HEP FR	CAS/DAS/MAS PIRACEF*	
UH FR		
PH/ASP/SAP GR		
PH SH	Zertifikatskurs Musikalische Grundschule	
PH SG	CAS Gestalten (2011 nicht angeboten) CAS Musikalische Grundschule	
PH TG	CAS Gestaltung und Kunst	

Studiengang	Fachbereich Musik, Kunst, Gestaltung sowie Theater	Kulturvermittlung
Ausbildungs-institution		
PH ZH	CAS Theaterpädagogik (mit PH FHNW)	CAS/MAS Bilden – Künste – Gesellschaft (in Kooperation ZHdK)
PHZ	CAS Theaterpädagogik (PHZ Schwyz)	
HEP-BEJUNE	CAS/DAS/MAS PIRACEF*	
IUFE GE		
HEP VD	CAS/DAS/MAS PIRACEF*	
PH/HEP VS	CAS/DAS/MAS PIRACEF*	
SUPSI-DFA	CAS Musica nella scuola dell'infanzia	

CAS: Certificate of Advanced Studies; DAS: Diploma of Advanced Studies; MAS: Master of Advanced Studies

* PIRACEF: Programme intercantonal romand pour la formation à l'enseignement des activités créatrices (et de l'économie familiale)

Quelle: *Websites der Ausbildungsinstitutionen*

Diskussion um Kompetenzen und Standards in der Ausbildung

Die Arbeitsgruppe «Bildnerische Gestaltung und Kunst» der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) hat 2008 ein Papier zu «Kompetenzen in Fachwissenschaft und Fachdidaktik» vorgelegt. Darin werden acht Kompetenzbereiche umschrieben, die in der Ausbildung von Lehrpersonen zu beachten sind (*Arbeitsgruppe Bildnerische Gestaltung und Kunst der SGL, 2008*). An der Ausarbeitung dieses Grundlagenpapiers waren Fachpersonen aus pädagogischen Hochschulen der deutsch- und der französischsprachigen Schweiz beteiligt. Das Papier orientiert sich an den allgemeinen Kompetenzziele dieser Ausbildungsstätten und überlässt es den einzelnen Institutionen zu definieren, auf welchem Niveau die Kompetenzziele zu erreichen sind.

Die Arbeitsgruppe Musikpädagogik der Erziehungsdirektorenkonferenzen der Nordwest- und der Ostschweiz legte 2004 ein Papier vor, das «Kompetenzen im Fach Musik für Volksschullehrer und -lehrerinnen mit Fach-Standards für die Ausbildung» formuliert (*Arbeitsgruppe Musikpädagogik NW EDK/EDK-Ost, 2004*). Diese Zusammenstellung umschreibt neben dem zu erreichenden fachlichen und fachdidaktischen Wissen und Können auch die Voraussetzungen, die bei einem Eintritt in die Ausbildung erfüllt sein sollten. Es werden zudem Lernziele, Basis- und erweiterte Inhalte sowie Beurteilungskriterien benannt.

Das Team der Fachausbildung Technisches Gestalten am Institut Sekundarstufe der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz publizierte 2007 «Standards für die Fachausbildung Technisches Gestalten» (Rieder, 2007). Es handelt sich um fünf fachlich-fachwissenschaftliche Standards mit 20 Kompetenzkriterien, die in jeweils drei Niveaus differenziert werden. Die Standards beziehen sich auf den technologischen, den funktionalen, den ästhetischen, den kulturgeschichtlichen und den wirtschaftlich-ökologischen Aspekt des Faches. Sie sollen als Referenzsystem und Beobachtungsraster für Studierende und Auszubildende dienen.

Die Verbindlichkeit der erwähnten «Standards» kann im Rahmen dieses Berichtes nicht beurteilt werden. Sie dürfte – aufgrund der breiten Beteiligung an der Ausarbeitung – im Bereich bildnerische Gestaltung und Kunst am höchsten sein.

«spring! – tanz bewegt visionen»

Text von Jürg Bigler, Fotos von Thomas Burla

4. Quartal 2009

Die Idee für dieses Projekt entstand, nachdem der Schreibende am Community Dance Projekt in Wien 2009 als Assistent und Teilnehmer mitgewirkt hatte. Royston Maldoom und seine Arbeit hatten einen bleibenden Eindruck hinterlassen. Die beeindruckende Wandlung spuckender, fluchender, bockiger, krumm dastehender Jugendlicher in aufrechte, stolze, höfliche, disziplinierte, engagierte und motivierte junge Mitglieder einer Gemeinschaft innerhalb von nur vier Wochen machte klar, dass solche Projekte auch für die Schweiz sinnvoll sein könnten. Als Studierender in Psychomotoriktherapie an der Hochschule für Heilpädagogik (HfH) nahm der Schreibende die Verwirklichung in Angriff. Nachdem Royston Maldoom eine Zusage gemacht hatte, ging es darum, mit der HfH die Eignung des Projektes für eine Bachelorarbeit abzuklären, und als diese grünes Licht gab, war mit Franziska Zuppiger bald eine engagierte Partnerin im Boot. Auf die beiden warteten zahlreiche Aufgaben: Konzeptarbeit, Zusammenstellung eines Patronatskomitees, Suche nach Aufführungsort, Orchester und Partnerschulen, Vorbereitung und Durchführung des Fundraising sowie die Suche nach Partnern für Filmdokumentation und vieles mehr.



Ziele, Zweck und Nutzen

Ziele waren die Persönlichkeitsförderung Jugendlicher, Kulturen verbinden und Toleranz lernen. Zweck, die Förderung Jugendlicher und die Verbreitung zeitgenössischen Tanzes und klassischer Musik. Nutzen sollten Teilnehmende, Zu



schauer, Schulen und auch die Gesellschaft durch toleranteres Verhalten der Jugendlichen nach dem Projekt haben.

Innovatives

Die meisten Tanzprojekte mit Kindern und Jugendlichen bewegen sich im Rahmen von Popmusik und Schritten. Meistens liegt auch keine Durchmischung der Teilnehmenden bezüglich Herkunft, Können und Alter vor. Die bewegte Auseinandersetzung mit klassischer Musik in Maldooms Projekten ist sehr anspruchsvoll und die erfolgreiche Bewältigung der Aufgabe kann eine ungeahnte Form von Ästhetik eröffnen. Durch die tanzenden Bewegungen, gewachsen aus der Stille und durch deren allmähliche Beherrschung kann ein Gefühl von innerer Schönheit und Glück entstehen.

In der Durchmischung der Teilnehmenden, im intensiven gemeinsamen Üben und in den gemeinsam erlebten Aufführungen liegt das Potenzial für das Erleben und Lernen von Integration und Toleranz.

Gefordert war die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit dem Medium Tanz auf eine künstlerische Art und Weise. Die Jugendlichen sollten modellhaft und konsequent wie Professionelle, als Arbeitspartner, angesprochen und behandelt werden, um sie ihre eigene Verantwortung erleben zu lassen. Royston Maldoom und sein Team glauben an das Potenzial jedes einzelnen Teilnehmers, was viele Jugendliche im Alltag gegenteilig erleben. Das spüren sie, und deshalb wachsen viele über sich hinaus.

Speziell an Maldooms Projekten ist auch, dass niemand aufgrund seiner körperlichen Voraussetzungen, seines Bildungsgrades oder anderer nicht vorhandener Fähigkeiten ausgeschlossen wird. Es geht nicht um Wettbewerb oder Wettkampf, sondern darum, gemeinsam ein Ziel zu erreichen.

Freiwilligkeit

Folgende in fast allen Projekten alltägliche Situation zur Verdeutlichung: Die Entscheidung zur Teilnahme der Schüler und Schülerinnen war ja, sagen wir mal, von aussen motiviert und somit halb freiwillig. Schon in den ersten Tagen zeigten sich bei einigen (vor allem bei Jungen) Widerstand und Störungen, weil das Training sehr anstrengend war und sehr viel verlangte. Nach einiger Zeit mühsamer Zurechtweisungen wies ihnen Maldoom die Türe mit der Bemerkung, dass sie ja freiwillig hier seien und er nur mit engagierten Teilnehmern arbeiten könne. Er liess ihnen also die Möglichkeit zu gehen, machte aber auch klar, dass sie willkommen seien und in angebrachter Manier teilnehmen dürften. Mehr als zehn Jungen verliessen daraufhin das Training, waren aber anderntags allesamt, mit deutlich engagierterer Arbeitshaltung, wieder dabei. Meines Erachtens waren es diese konsequente, Verantwortung gebende Haltung und der Wunsch, Teil des gemeinsamen Projektes zu bleiben, was die Ausreisser zur Rückkehr bewegte.

Eindruck von einer Probe

Und plötzlich herrscht Stille. Royston Maldoom bringt 130 Kinder und Jugendliche, die eben noch aufgereggt geschwätzt und nervös herumgezappelt haben, mit einer simplen Übung zur Ruhe. Sie stehen aufrecht im Raum, die Arme sind an den Seiten, die Fingerspitzen ziehen nach unten, der Nacken ist lang, der Blick über die Bühne in die Ferne gerichtet. «Fokus», sagt Royston Maldoom, «ist die wichtigste Voraussetzung für einen Tänzer. Du musst deinen Körper kontrollieren, nicht er dich. Sei stark, vertraue in dich, sei du selbst, schau geradeaus, wachse in die Höhe, atme, fühle dein Zentrum, fühle deine Kraft.» Er wird im Laufe der Proben immer wieder darauf zurück kommen: Fokus!



Tanzen nach einer Choreografie erfordert höchste Konzentration und ist eine Herausforderung für die Kids. Nicht wenige haben Angst, sich lächerlich zu machen, nicht zu genügen. Sie stecken die Hände in die Hosentaschen, kratzen

sich am Bein, fummeln in ihren Haaren oder machen sich über andere lustig. «Dein Lachen zeigt deine Angst», sagt Josef Eder. Er ist zusammen mit Sheena Kelly die rechte Hand von Royston Maldoom und übersetzt dessen Anweisungen auch aus dem Englischen ins Deutsche. «Wake up heisst wacht auf, quiet heisst still», sagt Eder ein ums andere Mal.

Josef Eder und Sheena Kelley leiten zusammen mit Royston Maldoom das Aufwärmtraining. Und unversehens befinden sich die Teilnehmenden mitten in einer Choreografie. «Five, six, seven, eight ... go!» Die Schritte, Figuren, Schwünge und Sprünge verlangen ihnen viel ab. Viele stellen sich linkisch an. Royston Maldoom aber hat die Latte hoch angesetzt. «Ich gehe vom Potenzial des Durchschnitts aus», erzählt er in einer Pause, «und dann setze ich den Level, den wir gemeinsam erreichen wollen, etwas darüber.» Mit viel Intuition wählt er genau jene Jungen und Mädchen für ein Solo aus, die gerade etwas Aufmerksamkeit oder eine Herausforderung brauchen. «Ihr alle werdet beeindruckend aussehen auf der Bühne, ich verspreche es euch. Doch wenn ihr herumblödeln, werden alle Blicke der 850 Zuschauer auf euch gerichtet sein und ihr werdet in den Boden versinken wollen. Also los, passt auf!»

Präsenz und Stille sind gefragt, nicht erst auf der Bühne, sondern von Anfang an, für jeden einzelnen Augenblick der Proben. Stille ist laut Maldoom der höchste Ausdruck von Disziplin und letztendlich der einzige Ort, wo persönliche Kraft, Ausrichtung und ästhetisches Empfinden entstehen. So wird er auch am Ende dieses Probenabends heiser sein, muss er doch immer wieder Gelächter und Schwatzen übertönen: «Hey! Hallo! Respekt! Fokus!» Und dann ist sie auf einmal wieder da, diese Stille und Konzentration, als ob dies nicht die Aula der Schule Im Birch in Zürich an einem gewöhnlichen Frühlingsnachmittag wäre, sondern eine grosse Bühne, zum Beispiel die des Auditoriums der Maag Event Hall. Hier werden nämlich genau diese 130 Teilnehmenden in nur gut drei Wochen dem Publikum zeigen, wie viel Kraft und Selbstvertrauen in ihnen steckt. Bis dahin wird von ihnen allerdings noch viel Wille und Ausdauer gefordert.

Fazit

Die Realisierung dieses Projekts war mit enorm hohem Aufwand verbunden und brachte uns und auch die Projektbeteiligten der HfH an die Grenzen der Belastbarkeit. Wir alle waren hauptsächlich entweder mit Studium oder Arbeit beschäftigt, und so musste die ganze Projektarbeit irgendwie zusätzlich zu den täglichen Verpflichtungen geleistet werden. Dazu kam, dass wir keine Erfahrung im Organisieren von Grossanlässen hatten, was die Arbeit zusätzlich erschwerte. Neben der umfassenden Mitarbeit der HfH waren noch viele andere Personen engagiert; sie alle aufzuzählen ist hier nicht angebracht. So hat zum Beispiel die Schulleiterin der Schule Im Birch viel Arbeit im Bereich der Elterninformation, der Vermittlung mit den Behörden und den Lehrpersonen geleistet, und der Hauswart der Schulanlage hatte sehr viel Zusatzarbeit, weil wir alle Trainings in der Aula der Schule durchführten.

Trotz des grossen Aufwandes und aller Schwierigkeiten wird uns das Geleistete in schöner Erinnerung bleiben, denn insgesamt war das Projekt ein grosser Er-

folg, und alle drei Vorstellungen waren sogar ausverkauft. Es gab auch immer wieder sehr emotionale Momente des Berührtseins, vor allem wenn die Jugendlichen in den Proben mit einer unglaublichen Kraft und Präsenz über sich hinauswuchsen, Professionalität zeigten und gemeinsam eine Stille erzeugten, welche künstlerisches Bewegtsein erzeugte und dann an den Aufführungen auch so die Gemüter der Zuschauer bewegte. Waren das wirklich dieselben Jugendlichen, wie sie – die meisten nicht wirklich interessiert und kaum motiviert – uns vier Wochen zuvor begegnet waren? Auch Gefühle des Stolzes bewegten uns, vor allem als die Tänzer und das Orchester zum ersten Mal zusammen spielten und deutlich wurde, dass das Projekt bald auf seinem Höhepunkt gipfeln würde. Bewegend und bestätigend waren dann auch der tobende Applaus und die vielen positiven Rückmeldungen nach den Aufführungen.

7 Forschung zu kultureller und künstlerischer Bildung

Der kulturellen und künstlerischen Bildung wird ein hoher Stellenwert beigegeben und es werden ihr verschiedene Wirkungen zugeschrieben. Kulturelle und künstlerische Bildung soll beispielsweise:

- Kreativität fördern und die Innovationsfähigkeit stärken,
- kognitive Fähigkeiten unterstützen und schulische Leistungen in Lernbereichen wie Sprache und Mathematik verbessern,
- nicht-kognitive Fähigkeiten fördern und die Sozial- oder Selbstkompetenz erhöhen.

Zu diesen sogenannten Transfereffekten liegen auf internationaler Ebene zahlreiche Forschungsarbeiten vor, die auch in Meta-Analysen eingeflossen sind. Transferforschung dient dazu, kulturelle und künstlerische Bildung im Allgemeinen und ihre Berücksichtigung in den Curricula der obligatorischen Schule im Besonderen zu begründen und den Ausbau dieses Bildungsbereichs zu fordern (*UNESCO, 2006, 15*). Neueste Überblicksarbeiten belegen allerdings methodische Mängel der Transferforschung und falsche Interpretationen der Ergebnisse im Sinne von unzulässigen Ursache-Wirkungs-Zuschreibungen (*Rittelmeyer, 2010; OECD, 2011b*).

Die kritische Beurteilung der Transferforschung hat zur Folge, dass vermehrt der Eigenwert der kulturellen und künstlerischen Bildung betont wird (*Bamford, 2010; Rittelmeyer, 2010; OECD, 2011b*). Damit rückt die Frage nach den Wirkungen und der Wirksamkeit des Unterrichts bzw. der Bildungsangebote mit Blick auf deren ureigene Ziele in den Vordergrund. Ähnlich wie in den anderen schulischen Bildungsbereichen wird auch im Bildungsbereich Musik, Kunst und Gestaltung gefragt, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler in diesen Fächern erwerben sollen und wie die Bildungsangebote zu gestalten sind, damit dieser Kompetenzerwerb möglich wird. In diesem Sinne werden Vorarbeiten geleistet, um empirisch geprüfte Kompetenzmodelle zu entwickeln, die auch als Grundlagen für die Festlegung von Bildungsstandards dienen könnten.

Der an den pädagogischen und den Kunsthochschulen neuerdings verankerte Forschungsauftrag trägt dazu bei, dass vermehrt auch im Bildungsbereich Musik, Kunst und Gestaltung Forschung zu Lehr- und Lernprozessen, zur Unter-

richtsgestaltung, zu Beurteilungsformen und zu emotionalen, kognitiven und sozialen Aspekten der Nutzung von Bildungsangeboten durch Schülerinnen und Schüler betrieben wird.

Die Recherchen, die dem folgenden Forschungsüberblick zugrunde liegen, konzentrieren sich auf die Wirkungen kultureller und künstlerischer Bildung auf die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (Transferforschung) sowie auf Forschung zu Wirkungen und Wirksamkeit des Unterrichts im Bildungsbereich Musik, Kunst und Gestaltung. Ebenfalls beschrieben werden Evaluationsergebnisse im Bereich Kulturvermittlung.

Transferforschung: Förderung von Kreativität und Innovation

Wie in Kapitel 2 aufgezeigt, stützen internationale Organisationen ihre Forderung nach Sicherung und Ausbau der kulturellen und künstlerischen Bildung unter anderem auf die Annahme, dass diese die Kreativität und die Innovationskraft fördere (UNESCO, 2006; EURYDICE, 2009; OECD, 2011a). Auseinandersetzung mit Kunst und künstlerische Tätigkeit – so die Argumentation – förderten Kompetenzen, die zu kreativen Lösungen der Probleme und Herausforderungen beitragen könnten, die sich modernen Gesellschaften im rasanten sozialen und wirtschaftlichen Wandel stellen. Kreativität sei zudem eine Voraussetzung für Innovation, die als wichtiger Faktor im internationalen Wettbewerb gilt. Dieses Argumentationsmuster ist auch in der Schweiz anzutreffen (*Musikalische Bildung in der Schweiz*, 2005, 2; *Schweizerische UNESCO-Kommission*, 2010, 2).

Es gibt vereinzelte Studien, welche die Auswirkung von kultureller Bildung, von visuellem Gestalten, Theater oder Tanz auf Kreativität untersucht haben. Dennoch liegen kaum erhärtete Forschungsergebnisse vor, die diese Wirkung belegen. Ein Grund für die Schwäche der Belege sind zum einen die Testinstrumente. Zur Erfassung von Kreativität wurden so genannte Paper-Pencil-Tests sowie mündliche und visuelle Testformen verwendet. Von wissenschaftlicher Seite wird bezweifelt, dass Kreativität mittels der gewählten Testinstrumente erfasst werden kann. Ein anderer Grund ist die Gestaltung des Unterrichts selbst. Je nach Setting, in dem er stattfindet, kann Unterricht für die Schülerinnen und Schüler anregend sein oder nicht, unabhängig davon, ob eine künstlerische Tätigkeit vermittelt oder ein anderes Fach unterrichtet wird. Weiter

muss berücksichtigt werden, dass es sich bei Kreativität um ein Konstrukt handelt, das sehr unterschiedlich definiert wird. Oft handelt es sich bei der Operationalisierung von Kreativität um ein Bündel von kognitiven und nicht-kognitiven Fähigkeiten (OECD, 2011b).

Transferforschung:

Förderung kognitiver und nicht-kognitiver Fähigkeiten

Zahlreiche Forschungsarbeiten liegen vor, die sich mit Transfereffekten von kultureller und künstlerischer Bildung auf kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten befassen. Künstlerische Tätigkeit wirke sich positiv auf die Schulleistung in anderen Fächern sowie auf Sozial- und Selbstkompetenzen aus, so die Grundannahmen dieses Forschungsbereichs. Häufig wird die Wirkung im Bereich Musik untersucht. Dazu existiert auch eine Studie aus der Schweiz. Vereinzelt gibt es auch Untersuchungen im Bereich Bildnerisches Gestalten, Theater und Tanz, wobei es sich hier ausschliesslich um Forschung aus dem Ausland handelt. Um die methodischen Zugänge gibt es kontroverse Diskussionen und dementsprechend auch um die Aussagekraft der Forschungsergebnisse.

Ein Überblickswerk, welches amerikanische Forschungsarbeiten zusammenfasst und kritisch kommentiert, wurde von The Arts Education Partnership veröffentlicht. Dabei handelt es sich um einen Zusammenschluss von über 100 staatlichen und privaten Nonprofit-Organisationen aus dem Bereich Bildung, Kunst und Wirtschaft, die sich für die bedeutsame Rolle der Kunst und Kunsterziehung in den Vereinigten Staaten einsetzen (vgl. Deasy, 2002). Seither haben sich vor allem Rittelmeyer (2010) sowie eine Forschungsgruppe im Auftrag der OECD³² (OECD, 2011b) um einen Überblick zum aktuellen Stand der Transferforschung auf internationaler Ebene bemüht.

Im Folgenden werden wichtige Erkenntnisse und kritische Anmerkungen daraus aufgezeigt. Zunächst geht es um die Wirkungen kultureller und künstlerischer Bildung allgemein («multi-arts education» gemäss OECD, 2011b), danach

32 Wir möchten uns hier bei Dr. Stéphan Vincent-Lancrin, Senior Education Analyst und Projektleiter beim CERI/OECD, bedanken, dass er uns die erst im Entwurf vorliegende Publikation der OECD zur Verfügung gestellt hat. Der Entwurf wird in unserem Bericht ohne Seitenangaben zitiert.

um die Wirkungen von Bildungsaktivitäten in den Sparten Musik, Bildnerisches Gestalten, Theater und Tanz. Unterschieden wird jeweils nach Effekten auf kognitive Fähigkeiten und Effekten auf nicht-kognitive Fähigkeiten.

«Multi-arts education» – Effekte auf kognitive Fähigkeiten

Drei amerikanische Meta-Analysen zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, die Fächer im Bereich der kulturellen und künstlerischen Bildung (keine spezifische Kunstsparte) besuchen, in standardisierten allgemeinen schulischen Leistungstests die besseren Leistungen ausweisen als diejenigen, die keine solchen Fächer besuchen. Aufgrund dieser Zusammenhänge lassen sich jedoch keine Aussagen zur Kausalität machen. Sie könnten zwar darauf hindeuten, dass der Unterricht in den Fächern Musik und Gestalten die Sprach- und Mathematikkompetenzen tatsächlich positiv beeinflusst. Sie könnten aber auch bedeuten, dass die Schülerinnen und Schüler, die eine hohe Sprach- und Mathematikkompetenz ausweisen, gleichzeitig diejenigen sind, die eher Fächer im Bereich Musik und Gestalten besuchen (freie Fächer- oder Schulwahl in den USA). Untersuchungen mit einem experimentartigen Forschungsdesign, in denen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler vor dem Besuch des Kunstunterrichts und ein Jahr später getestet wurden, zeigten keine kausalen Zusammenhänge zwischen dem Kunstunterricht und den Sprach- und Mathematiktestergebnissen (OECD, 2011b).

«Multi-arts education» – nicht-kognitive Fähigkeiten

Verschiedene Studien untersuchten die Wirkung von kultureller und künstlerischer Bildung auf die Schulmotivation. Zusammenfassend lässt sich dazu sagen, dass vereinzelt ein Zusammenhang festgestellt wurde, der jedoch nicht als kausal interpretiert werden kann (OECD, 2011b). Es gibt auch nur eine kleine Anzahl an Untersuchungen, welche die Wirkung von kultureller und künstlerischer Bildung im Allgemeinen auf das Selbstkonzept der Kinder untersucht haben. Bis anhin geben die Ergebnisse keine Hinweise auf einen positiven Zusammenhang.

Musik – kognitive Fähigkeiten

Zahlreiche Studien untersuchen den Effekt von Musikunterricht auf unterschiedliche kognitive Fähigkeiten. Die meisten Untersuchungen sind Zusammenhangsanalysen oder Quasiexperimente, bei denen die Effekte meistens nicht ausschliesslich dem Musikunterricht zugeschrieben werden können. Nur ganz wenige Forschungsarbeiten weisen ein experimentelles Design aus und ermöglichen Aussagen zur Kausalität (OECD, 2011b).

Aus der kanadischen Forschung stammen verschiedene Arbeiten von *Schellenberg* (2004, 2005, 2006). Er untersucht, welche Transfereffekte durch Musikhören und Musikmachen ausgelöst werden können, und nimmt damit den oft untersuchten «Mozart-Effekt» (*Rauscher, Shaw & Ky, 1993*) unter die Lupe. Eines der wenigen Experimente, die den Effekt von Musikunterricht auf den IQ-Wert von Kindern untersuchten, führte *Schellenberg* (2004) durch. Seine Ergebnisse führten zum Schluss, dass Musikunterricht den IQ von Kindern positiv beeinflusst. Er wählte für sein Experiment mittels einer Zufallsstichprobe 150 Kinder aus und unterteilte sie in vier Gruppen, in je eine mit Keyboard-, Gesangs- oder Theaterunterricht und eine Kontrollgruppe ohne solchen Unterricht. Der Unterricht wurde in kleinen Gruppen mit sechs Kindern erteilt. Die Kinder wurden vor Beginn des Unterrichts und nach 36 Wochen Unterrichtsdauer auf ihre Leistungen im IQ-Test untersucht. Der IQ-Mittelwert der Kinder aus der Keyboardgruppe erhöhte sich um 6,1 Punkte, jener der Gesangsgruppe um 8,6, jener der Theatergruppe um 5,1 und jener der Kontrollgruppe um 3,9 Punkte, wobei sich die Keyboardgruppe statistisch nicht von der Gesangsgruppe unterschied. Dasselbe galt für die Theater- und die Kontrollgruppe. Fasst man die zwei statistisch nicht unterschiedlichen Gruppen zusammen und vergleicht die jeweils kombinierten Gruppen, zeigt sich Folgendes: Der IQ-Mittelwert der Musik- und der Gesangsgruppe erhöhte sich um 7 Punkte, der IQ-Mittelwert der Theater- und der Kontrollgruppe um 4,3 Punkte.

Die einzige Schweizer Studie zu Transferwirkungen kultureller Bildung wurde im Rahmen des Musikunterrichts in neun Schweizer Kantonen durchgeführt (*Weber, Spychiger & Patry, 1993*). Überprüft wurde die Hypothese, dass intensives Musizieren und Singen die Konzentrationsfähigkeit fördere und einen positiven Effekt auf kognitive Fähigkeiten habe. Die Schülerinnen und Schüler der Versuchsgruppe besuchten dazu fünf statt zwei Lektionen Musikunterricht pro Woche auf Kosten anderer Unterrichtsfächer. Die Versuchsgruppe erzielte jedoch nicht bessere Ergebnisse als die Kontrollgruppe. Die Autoren wiesen im Hinblick auf den kognitiven Transfer zumindest auf eine kompensatorische Wirkung des Musikunterrichts hin. Denn die Versuchsgruppe schnitt trotz verpasster Schulstunden in den getesteten Fächern nicht schlechter ab als die Kontrollgruppe.

Auf den Schweizer Schulversuch folgte eine sechsjährige Langzeitstudie an Berliner Grundschulen (*Bastian, 2000*), welche ebenfalls die Transfereffekte erweiterten Musikunterrichts untersuchte. Im Unterschied zur Schweizer Untersuchung lernten die Berliner Schülerinnen und Schüler ein Musikinstrument spielen. Die Ausgangshypothese war, dass sich erweiterter Musikunterricht und intensives Musizieren positiv auf nicht-kognitive Fähigkeiten sowie auf die Schulleistung bzw. auf die Intelligenz auswirke. Kurzfristig zeigten sich keine positiven Effekte. Erst nach vier Jahren konnten die Annahmen bestätigt wer-

den. Kritiken bezüglich methodischer Mängel (z. B. Stichprobengrösse) und der fehlerhaften Interpretation des verhältnismässig geringen IQ-Zuwachses relativieren allerdings die Ergebnisse (Altenmüller, 2006, 67). Zudem wurden die Schülerinnen und Schüler nicht zufällig ausgewählt, womit die Gefahr besteht, dass andere Effekt mit hineinspielen.

Weitere internationale Studien untersuchten den Effekt von Musikunterricht auf das Lese- und Sprachverständnis von Kindern. Neurologische Befunde lassen den Schluss zu, dass Musikunterricht die Sprachwahrnehmung und die Lesekompetenz verbessert. Die Ergebnisse zeigen zwar Zusammenhänge auf, die sich allerdings nicht als kausal interpretieren lassen (OECD, 2011b). Auch hier liegen nur wenige Untersuchungen vor, die den Effekt im Rahmen eines Experiments untersucht haben. So haben zum Beispiel *Moreno, Marques, Santos et al.* (2009) ein Experiment durchgeführt, um den Effekt von Musikunterricht auf die Aussprache und die auditive Wahrnehmung von Sprache zu untersuchen. Während 24 Wochen besuchten Kinder zweimal die Woche je 75 Minuten entweder Musikunterricht oder Zeichenunterricht. Die Zuteilung der Kinder auf die beiden Gruppen erfolgte nach dem Zufallsprinzip. Vor dem Experiment und nach 24 Wochen wurden die Aussprachefähigkeit und die auditive Sprachwahrnehmung getestet, indem die Kinder Wörter lesen und gesprochene Wörter als korrekt oder inkorrekt beurteilen mussten. Die Kinder, die den Musikunterricht besucht hatten, verbesserten ihre Testresultate bei beiden Aufgaben signifikant. Für die Kinder, die den Zeichenunterricht besucht hatten, traf dies nicht zu. Ebenfalls konnte mittels elektrophysiologischer Tests bei Kindern, die den Musikunterricht besucht hatten, während der Testaufgaben eine erhöhte Aktivität des Gehirns festgestellt werden. Auch dies traf bei den Kindern, die den Zeichenunterricht besucht hatten, nicht zu.

Untersuchungen zum Effekt von Musikunterricht auf Mathematikkompetenzen zeigen einen positiven Zusammenhang zwischen Musikunterricht und mathematischem Denken. Über kausale Zusammenhänge lassen sich auch hier keine Aussagen machen. Da es sich bei den Untersuchungen nicht um Zufallsstichproben handelt, könnten die Ergebnisse auch bedeuten, dass Schülerinnen und Schüler mit hohen Mathematikkompetenzen eher Musikunterricht besuchen als andere. Um einen eindeutigen Effekt des Musikunterrichts auf die Mathematikkompetenzen feststellen zu können, braucht es weitere experimentell angelegte Untersuchungen, die erst in einer sehr kleinen Anzahl vorliegen (OECD, 2011b).

Verschiedene Forschungsarbeiten belegen einen positiven Zusammenhang zwischen Musikunterricht und visuell-räumlichem Denken. Im Rahmen einer Langzeitstudie mit einem experimentartigen Forschungsdesign untersuchte

Costa-Giomi (1999) den Effekt von Klavierunterricht unter anderem auf räumliches Denken. Eine Gruppe Kinder, die bisher noch keinen Musikunterricht besucht hatte, erhielt während drei Jahren Klavierunterricht. Ihre Testergebnisse zu räumlichem Denken wurden mit den Ergebnissen einer Kontrollgruppe verglichen, die keinen Klavier- oder sonstigen Musikunterricht besucht hatte. Die Kinder, die den Klavierunterricht besuchten, zeigten verbesserte Testergebnisse nach einem und nach zwei Jahren. Nach drei Jahren allerdings zeigte sich kein signifikanter Unterschied zu den Testergebnissen der Kontrollgruppe mehr. Dies deutet darauf hin, dass Vorsicht geboten ist, wenn Aussagen über Langzeiteffekte gemacht werden. Generell fehlt es weitgehend an Forschung zu Langzeiteffekten von kultureller Bildung und künstlerischer Tätigkeit (*OECD, 2011b*).

Musik – nicht-kognitive Fähigkeiten

Einzelne Studien untersuchten den Effekt von Musikunterricht auf die Konzentrationsfähigkeit und die Aufmerksamkeit von Kindern. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein positiver Zusammenhang feststellbar ist. Aber die wissenschaftlichen Belege reichen nicht aus, um dem Musikunterricht eine eindeutige Wirkung zuzuschreiben (*OECD, 2011b*). Dies trifft auch auf Effekte von Musikunterricht auf das Selbstkonzept oder soziale Kompetenzen wie Empathie zu. Oft wird das öffentliche Vorspielen von Musik mit einem positiven Effekt auf das Selbstkonzept oder allgemein auf nicht-kognitive Fähigkeiten in Verbindung gebracht. Ein derartiger Effekt liess sich bisher aber wissenschaftlich nicht belegen. Zudem könnte ein solcher Effekt aus jeglicher Form von öffentlichem Vortragen resultieren.

In der oben aufgeführten Studie von *Weber, Spychiger und Patry (1993)* wurden neben Testleistungen in den Kernfächern auch Wirkungen von Musikunterricht auf das Unterrichtsklima und den Gruppenzusammenhalt erhoben. Der Fragebogen dazu beinhaltete Fragen unter anderem zur Kooperation zwischen der Schülerschaft und den Lehrpersonen und zum Verhalten zwischen den Schülerinnen und Schülern (Hilfsbereitschaft, Konkurrenz, Zusammenhalt usw.). Das Klima verbesserte sich in allen Klassen; in den Versuchsklassen war diese Wirkung jedoch deutlicher als in den Kontrollklassen. In Bezug auf die Schulmotivation zeigten die Versuchsklassen ebenfalls positivere Werte als die Kontrollklassen. Schülerinnen und Schüler der Versuchsklassen sahen die Schule deutlich positiver als jene der Kontrollklassen. Insgesamt fielen die Effekte jedoch «schwach bis mittelstark» (*Rittelmeyer, 2010, 38*) aus. Ähnliche Ergebnisse ergab die Studie (ebenfalls oben aufgeführt) von *Bastian (2000)*. Da es sich bei diesen beiden Untersuchungen um die einzigen Studien zur Wirkung des Musikunterrichts auf soziale Kompetenzen wie Empathie, Hilfsbereitschaft und Ähnliches handelt, lässt sich dazu keine wissenschaftlich genügend belegte Aussage machen.

Fazit zu Wirkungen musikalischer Bildung

Insgesamt hat sich in den verschiedenen Forschungsarbeiten zum Transfereffekt musikalischer Bildung gezeigt, dass nur geringe positive Wirkungen auf kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten vorkommen, über deren Nachhaltigkeit man zudem kaum etwas weiss. Weiter konnte mit Hilfe der Hirnforschung belegt werden, dass erst intensives Üben eines Instrumentes bedeutsame längerfristige Veränderungen der Hirnstrukturen bewirkt (*Jäncke, 2006*). Diese Erkenntnisse lassen sich jedoch kaum auf den Musikunterricht in der Schule übertragen. Weiter können die in Schulversuchen festgestellten positiven Effekte auf die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern wie auf deren Leistungsmotivation nicht eindeutig der musikalischen Tätigkeit zugeordnet werden. Die Abwechslung zum Schulalltag durch projektartiges Schaffen in Kooperation mit professionellen Künstlern, Lehrpersonen sowie Mitschülerinnen und Mitschülern und das Erleben von Erfolgen im Rahmen von Präsentationen, Aufführungen und Konzerten könnten mögliche Nebeneffekte darstellen (*BMBF, 2006, 155*).

Bildnerisches Gestalten – kognitive Fähigkeiten

Nicht ganz so zahlreich sind die Forschungsarbeiten, in denen der Transfereffekt bildnerischen Gestaltens untersucht wurde. Die meisten stammen aus dem angelsächsischen Raum (vgl. *Rittelmeyer, 2010*). Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, ähnlich wie für den Musikunterricht, dass Schülerinnen und Schüler, die Unterricht für bildnerisches Gestalten besuchen, in standardisierten allgemeinen schulischen Leistungstests bessere Resultate erzielen. Daraus lassen sich keine Schlüsse auf kausale Zusammenhänge ziehen. Die Untersuchungen stammen aus dem US-amerikanischen Raum, wo mehrheitlich freie Schulwahl besteht oder die Schülerinnen und Schüler die Kunstfächer frei wählen können. Somit ist nicht geklärt, ob der Unterricht für bildnerisches Gestalten tatsächlich einen positiven Effekt auf die Testleistung hat oder ob die Schülerinnen und Schüler, die in den Tests hohe Leistung erzielen, eher Kunstfächer besuchen (*OECD, 2011b*). Weiter hat die Analyse verschiedener Untersuchungen zum Transfereffekt von bildnerischem Gestalten auf die Lesekompetenz keine positiven Effekte nachgewiesen (*OECD, 2011b*). Es gibt Hinweise darauf, dass ein positiver Zusammenhang zwischen bildnerischem Gestalten und geometrischem Denken besteht. Dabei ist zu beachten, dass beides, bildnerisches Gestalten und Geometrie, mit räumlichem Denken zusammenhängt. Es wären jedoch weitere Experimente erforderlich, um Aussagen bezüglich eines entsprechenden kausalen Zusammenhangs machen zu können.

Im Rahmen zweier Experimente konnte belegt werden, dass die Fähigkeit, genau zu beobachten, im Unterricht für bildnerisches Gestalten gefördert werden kann und sich im Folgenden positiv auf Beobachtungsaufgaben im Bereich der Naturwissenschaften auswirkt. Dazu wurden Schülerinnen und Schüler im Unterricht für bildnerisches Gestalten gezielt aufgefordert, Kunstwerke genau zu betrachten und zu erläutern, was sie sahen. Nach 70 oder teilweise 80 solchen Unterrichtssequenzen erhielten die Kinder einen Beobachtungsauftrag zu Bildern aus der Naturwissenschaft. Die Kinder, die Unterrichtssequenzen zur Betrachtung von Kunstwerken besucht hatten, lösten den Beobachtungsauftrag besser als jene, die keine solchen Unterrichtssequenzen besucht hatten. Bei den erläuterten Erkenntnissen ist es wichtig zu beachten, dass es sich um nur gerade zwei Experimente handelte. Zudem ging es beim Treatment und bei der Testaufgabe um dieselbe Fähigkeit, nämlich zu beobachten und auszudrücken, was beobachtet wird. Es kann hier, ähnlich wie bei den Untersuchungen zum geometrischen Denken, nicht von einem wirklichen Transfer gesprochen werden. Vielmehr wird deutlich, dass im bildnerischen Gestalten eine Fähigkeit gefördert wird, die in anderen Bereichen wieder zur Anwendung kommt (*OECD, 2011b*).

Bildnerisches Gestalten – nicht-kognitive Fähigkeiten

In vereinzelt Forschungsarbeiten wurde die Wirkung bildnerischen Gestalten auf das Selbstkonzept von Kindern, auf die Regulation von Emotionen sowie auf Empathiefähigkeit untersucht. Keine der Untersuchungen gibt Hinweise auf einen positiven Transfereffekt (*OECD, 2011b*).

Theater – kognitive Fähigkeiten

Auch in Bezug auf den Transfereffekt von Theaterunterricht kann festgehalten werden, dass Schülerinnen und Schüler, die Theaterunterricht besuchen, in standardisierten Sprach- und Mathematiktests bessere Resultate erzielen als Schülerinnen und Schüler, die keinen Theaterunterricht besuchen. Dies ist aber kein Hinweis auf einen kausalen Zusammenhang. Bemerkenswert ist dennoch, dass die Resultate der Schülerinnen und Schüler, die den Theaterunterricht besuchen, deutlich besser sind als die Resultate der Schülerinnen und Schüler aus anderen Kunstsparten (*OECD, 2011b*).

Vielfach untersucht wurde der Effekt von Theaterunterricht auf sprachliche Fähigkeiten wie Lese- und Schreibkompetenzen sowie mündliche Sprachkompetenz. Die Vermutung, dass mit Theaterunterricht verschiedene sprachliche Fähigkeiten gefördert werden, ist naheliegend und konnte in verschiedenen Meta-Analysen wissenschaftlich belegt werden (*OECD, 2011b*). So liegt zum Beispiel

eine Meta-Analyse zu 80 experimentell gestalteten Untersuchungen vor (*Podlozny, 2000*). Die Untersuchungen bezogen sich auf die Wirkungen des Theaterspiels auf sprachliche Fähigkeiten wie Textverständnis, Lesekompetenzen, mündliche Sprachfähigkeit, Wortschatz und Schreibkompetenzen. Podlozny unterschied Studien, die lediglich untersuchten, ob Kinder Texte, die sie im Theaterunterricht verwendet hatten, besser lesen, verstehen und behalten konnten, von Studien, die sich auf weitergehende Transfereffekte bezogen. Die Meta-Analyse wies robuste Effekte des Theaterunterrichts auf die meisten der untersuchten sprachlichen Fähigkeiten nach; am stärksten war die Wirkung auf das Textverständnis, als nicht signifikant erwiesen sich die Effekte auf den Wortschatz (*OECD, 2011b*).

Theater – nicht-kognitive Fähigkeiten

Im Theaterspiel geht es hauptsächlich darum, sich in verschiedene Situationen und Personen zu versetzen und in verschiedenen Rollen unterschiedliche Charaktere und Gefühle auszudrücken. Es ist daher plausibel zu vermuten, dass Theaterunterricht soziale Fähigkeiten wie die Regulation von Emotionen oder Empathiefähigkeit fördert und dass diese Fähigkeiten auch ausserhalb des Theaterunterrichts zum Ausdruck kommen. Entgegen diesen Vermutungen ist die tatsächliche Auswirkung von Theaterunterricht auf das Selbstkonzept von Kindern, auf die Regulation von Emotionen oder auf die Empathiefähigkeit im Sinne eines kausalen Zusammenhangs wissenschaftlich nicht belegt. Vereinzelt gibt es Hinweise darauf, dass ein positiver Zusammenhang zwischen Theaterunterricht und der Regulation von Emotionen sowie zwischen Theaterunterricht und der Empathiefähigkeit besteht. Es fehlt aber an weiterer Forschung, um fundierte Aussagen darüber zu machen (*OECD, 2011b*).

Tanz – kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten

Die wenigen Forschungsarbeiten, die den Transfereffekt von Tanzunterricht untersuchten, geben weder Hinweise auf kausale Zusammenhänge zwischen Tanzunterricht und kognitiven Fähigkeiten noch zwischen Tanzunterricht und nicht-kognitiven Fähigkeiten. Einige wenige Untersuchungen zeigen einen positiven Zusammenhang zwischen Tanzunterricht und visuell-räumlichem Denken, doch lassen sie einen Schluss auf Kausalität nicht zu (*OECD, 2011b*).

Fazit zur Transferforschung

Die Darstellung der aktuellen Erkenntnisse zum Transfereffekt von kultureller Bildung zeigt, dass ein positiver Zusammenhang zwischen kultureller Bildung und kognitiven sowie nicht-kognitiven Fähigkeiten nachgewiesen werden kann-

te. Über kausale Zusammenhänge lassen sich jedoch nur sehr vage Aussagen machen. So konnte man im Rahmen einiger weniger Experimente folgende kausale Zusammenhänge feststellen:

- zwischen Musikunterricht (Keyboard- und Gesangsunterricht in Kleingruppen) und dem IQ von Kindern,
- zwischen Musikunterricht und der auditiven Wahrnehmung von Sprache,
- zwischen bildnerischem Gestalten (Kunstwerk Betrachtung) und Beobachtungsfähigkeit in der Naturwissenschaft,
- zwischen Theaterunterricht und sprachlichen Fähigkeiten.

Am ehesten nachweisen lassen sich somit Wirkungen auf nahe verwandte Fähigkeiten: Im Rahmen künstlerischer Bildung erworbene Fähigkeiten können in ähnlicher Weise in einem nicht-künstlerischen Bereich erfolgreich eingesetzt werden.

Die Autoren des Überblickswerks der *OECD (2011b)* sowie *Bamford (2010)* weisen darauf hin, dass es an Langzeitstudien und an experimenteller Forschung zu sehr fehlt, als dass man solide Erkenntnisse ableiten könnte. Zudem müssten Zufallsstichproben berücksichtigt und weitere Effekte wie zum Beispiel der sozio-ökonomische Status kontrolliert werden. Weiter äussert sich Bamford kritisch zur Messbarkeit von Effekten kultureller Bildung angesichts ihrer Komplexität und plädiert für qualitative Forschung mit ethnographischen Methoden. Aus beiden Berichten geht deutlich hervor, dass die wissenschaftlichen Belege nicht ausreichen, um die Fächer des Bereichs Musik und Gestaltung mit Transfereffekten zu legitimieren. Gleichzeitig distanzieren sich die Autoren von der Instrumentalisierung der kulturellen und künstlerischen Bildung für andere Unterrichtsfächer. Viel wichtiger sei der Eigenwert dieser Fächer. In diesem Sinne plädieren sie für eine systematische Forschung zum intrinsischen (statt dem instrumentellen) Nutzen kultureller und künstlerischer Bildung.

Forschung zu Wirkung und Wirksamkeit des Unterrichts in Musik, Kunst und Gestaltung

Die Ziele der kulturellen und künstlerischen Bildung sind, wie im Kapitel 3 ausführlich dargestellt, sehr umfangreich und anspruchsvoll. Aus der Forschung

weiss man allerdings über deren Erreichung bis anhin nur sehr wenig. Die Diskussion um Kompetenzen und Kompetenzerwerb im Schulunterricht, die unter anderem durch die PISA-Studie ausgelöst wurde, findet in jüngster Zeit, wie bereits erwähnt, auch im Bereich Musik, Kunst und Gestaltung statt. Mit der eingangs des Kapitels diskutierten Rückbesinnung auf den Eigenwert der kulturellen und künstlerischen Bildung erwacht auch das Interesse an deren Wirksamkeit, der Frage also, ob der Unterricht in diesem Bildungsbereich seine genuinen Ziele erreicht.

Vorarbeiten für die Entwicklung von Kompetenzmodellen

Im Zusammenhang mit der allgemeinen «Kompetenzorientierung» lassen sich zwei Bewegungen beobachten. Zum einen die Tendenz, fachliche Zielvorgaben, wie sie in Lehrplänen zu finden sind, umzugliessen in «Referenzrahmen» oder «Kompetenzraster». Zum andern die Bemühungen, fachwissenschaftlich und fachdidaktisch fundierte Kompetenzmodelle zu entwickeln. Das Augenmerk gilt im Folgenden vorab der zweiten Tendenz, doch soll auch die erste nicht ganz ausser Acht gelassen werden.

Die Schwierigkeit bei der Erarbeitung von Kompetenzmodellen, die als Grundlage für die Erfassung von Unterrichtswirksamkeit dienen könnten, liegt darin, die entsprechenden Kompetenzen zu erfassen, denn diese sind nicht einfach abrufbar. «Was wir beobachten können, ist Performanz, was wir erschliessen (können), ist Kompetenz» (Klepacki & Zirfas, 2009, 115). Es handelt sich dabei um ein neues Forschungsfeld. Klepacki und Zirfas orten in der bislang dominanten Transferforschung eine Engführung auf die Frage, was man lernt, wenn man eine Kunstsparte ausübt. Als ebenso wichtig erachten sie aber die Frage, was man lernen muss, um eine Kunstsparte ausüben zu können (*ibd.*, 131). Für den Bereich Musik kritisiert Spychiger die mangelnde Erforschung musikalischer Lernprozesse und die fast ausschliessliche Ausrichtung der Begleitforschung zu Musikprojekten auf Wirkungen im Sinne der Akzeptanz und der Befindlichkeit statt auf die Ergebnisse im angestrebten Wissen und Können (Spychiger, 2010).

Es fehlt also noch weitgehend an umfassenden Kompetenzmodellen und damit auch an der Möglichkeit, Kompetenzen abzubilden und Leistungen zu messen. Vorarbeiten dazu liegen jedoch vor. Als zentrale Grundlage für die Erarbeitung von Kompetenzmodellen gelten Analysen von Lehrplänen. In den vergangenen Jahren wurden die Lehrpläne aller Kantone der Schweiz im Bereich Musik analysiert (Huber, 2008) und ebenso die Lehrpläne der deutschsprachigen Kantone im Bereich Bildnerisches und Technisches/Textiles Gestalten (Fries, Mätzler Binder & Morawietz, 2007). Diese Analysen wurden bereits ausführlich darge-

stellt (siehe Kapitel 3 des Berichts). Ihre Ergebnisse fließen zum einen in die Entwicklung des Deutschschweizer Lehrplans ein und werden zum anderen für die international vernetzte Arbeit an Kompetenzmodellen verwendet.

Entwicklung eines Kompetenzmodells im Fach Musik

Wenn von Kompetenzmodellen als Grundlage für die Definition von Bildungsstandards oder für die Lehrplanarbeit die Rede ist, liegt dem in der Regel die von *Weinert (2001)* vorgelegte Kompetenzdefinition zugrunde. Die Definition kann wie folgt umschrieben werden: «Kompetenzen sind Dispositionen, die im Verlauf von Bildungs- und Erziehungsprozessen erworben (erlernt) werden und die Bewältigung von unterschiedlichen Aufgaben bzw. Lebenssituationen ermöglichen. Sie umfassen Wissen und kognitive Fähigkeiten, Komponenten der Selbstregulation und sozial-kommunikative Fähigkeiten wie auch motivationale Orientierungen. Pädagogisches Ziel der Vermittlung von Kompetenzen ist die Befähigung zu selbstständigem und selbstverantwortlichem Handeln und damit zur Mündigkeit» (*Klieme & Hartig, 2007, 21*, zitiert nach *Knigge, Niessen & Jordan, 2010, 82*). Auf diesem facettenreichen und pädagogisch akzentuierten Verständnis basiert das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderte Projekt KoMus (Kompetenzmodell im Fach Musik), in dessen Rahmen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 6. Klasse erforscht wurden.

Aus der Analyse von Länderlehrplänen und Standards zum Musikunterricht aus den USA und Grossbritannien kondensierte die Forschungsgruppe drei zentrale Kompetenzbereiche heraus:

- praktische Umgangsweisen mit Musik (Musik gestalten, machen, erfinden usw.),
- strukturierend hörende Wahrnehmung und Verstehen von Musik (Musik hören, verstehen, einordnen usw.),
- Nachdenken über Musik.

Die Forschenden konzentrierten sich in der Folge auf den zweiten Bereich, weil dieser in den Curricula breit berücksichtigt werde und im musikpädagogischen und -psychologischen Diskurs fest verankert sei (*Niessen, Lehmann-Wermser, Knigge et al., 2008, 12f.*). Aus diesem Bereich wurde dann ein zentraler Ausschnitt, nämlich «Musik wahrnehmen und kontextualisieren», für die Bearbeitung ausgewählt. Der Entwurf zum Kompetenzmodell umfasst drei Niveaus und zwei Dimensionen – «Wahrnehmung und musikalisches Gedächtnis» sowie «Anwendung musikalischen Wissens auf Basis der Wahrnehmung» –, wobei die zweite Dimension weiter unterteilt ist in «Verbalisierung/Terminologie», «Notation» sowie «Wissen über historisch-kulturelle Kontexte von Musik».

In einem zweiten Schritt wurden auf der Basis des Modells Testaufgaben entwickelt. Darauf folgte die empirische Überprüfung des Konstrukts und der Testaufgaben. Die dabei gewonnen Erkenntnisse bildeten die Grundlage für die Ausarbeitung des (Teil-)Kompetenzmodells und für das daraus resultierende standardisierte Testinstrument. Zur Illustration soll hier eine der Testaufgaben kurz beschrieben werden. Den Schülerinnen und Schülern wurden zwei Strophen eines Liedes vorgespielt, wobei die Sängerin in der zweiten Strophe vier Fehler machte. Das Notenblatt mit dem Liedertext lag den Hörenden vor. Die Aufgabe bestand in einem ersten Teil darin, die Fehler in der zweiten Strophe zu identifizieren und auf dem Blatt einzutragen. Im zweiten Teil mussten die Kinder schriftlich formulieren, was genau falsch gemacht wurde. Die Aufgabe ist insgesamt relativ komplex, denn zur Lösung müssen die erste und die zweite Strophe miteinander verglichen und zugleich die Noten und der Text verfolgt werden. Die Aufgabe beinhaltet also die Lokalisierung und die Umschreibung der Fehler. Im Rahmen der Testvalidierung haben 14,5 Prozent der Getesteten alle vier Fehler lokalisiert. 48 Prozent haben drei, 28 Prozent zwei, 8 Prozent einen und 1,5 Prozent keinen Fehler erkannt. Wenn man auch noch die Benennung der Fehler einbezieht, zeigt sich folgendes Ergebnis: 5 Prozent lokalisieren und formulieren alle vier Fehler korrekt. 18 Prozent drei Fehler, 31 Prozent zwei Fehler, ebenfalls 31 Prozent einen Fehler, und 15 Prozent können keinen Fehler lokalisieren und beschreiben (*Knigge & Lehmann-Wermser, 2009*).

Im Zusammenhang mit der Aufgabenentwicklung wurden explorativ zu einzelnen Items auch sogenannte «Cognitive Labs» (nach *Ericsson & Simon, 1999*) eingesetzt, in denen die Schülerinnen und Schüler Auskunft gaben über die Strategien, die sie zur Lösung der Aufgaben angewendet hatten. Aus den Analysen dieser Gespräche konnten nicht nur Erkenntnisse über Kompetenzausprägungen gewonnen, sondern auch Hinweise auf Fördermöglichkeiten im Unterricht abgeleitet werden (*Knigge, Niessen & Jordan, 2010, 96f.*).

Räumlich-visuelle Kompetenzen und deren Entwicklung im Bildnerischen Gestalten

Ähnlich gelagerte Kompetenzmodellentwicklungen wie im Fach Musik liegen für den Bereich Gestaltung nicht vor. Wohl aber werden die Entwicklung von Kompetenzen und deren Erwerb in einem auf ästhetische Erfahrung ausgerichteten Unterricht untersucht. Als wichtige im Bildnerischen Gestalten zu erwerbende Fähigkeiten gelten: Bilder verstehen, mit Bildern kommunizieren, verschiedene bildliche Darstellungsformen beherrschen sowie Imagination und Kreativität entfalten (*BDK, 2010, 2*).

In diesem Sinn stehen räumlich-visuelle Kompetenzen im Zentrum des Projektes «raviko», das zwischen 2007 und 2010 an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz bearbeitet wurde (*Diehl, Diehl Ott & Glaser-Henzer, 2010*). Im Rahmen dieses Projektes wurden fachspezifische Kompetenzen des räumlichen Wahrnehmens und Darstellens nicht lediglich aus fachdidaktischer Literatur abgeleitet, sondern empirisch ermittelt.

Bisherige Kinderzeichnungsforschung orientierte sich hauptsächlich am Bild als Ergebnis. Im Projekt «raviko» wurden erstmals drei Zugänge trianguliert: Neben dem Produkt liegen auch die videografierte Dokumentation des Entstehungsprozesses und die Ergebnisse eines Interviews mit der Schülerin oder dem Schüler vor. Somit versteht sich die Untersuchung als Anschluss an erste forschungsmethodische Erfahrungen aus zwei bereits vorliegenden Arbeiten (*Dietl, 2004; Mohr, 2005*), die aufgegriffen und weiterentwickelt wurden. Anhand videografierter Zeichenprozesse, Kinderzeichnungen und Leitfaden-Interviews wurden über einen Zeitraum von zwölf Monaten Erkenntnisse über die Entwicklung räumlich-visueller Kompetenzen von acht Kindern der vierten bis sechsten Primarklasse erhoben. Aufgrund der unterschiedlichen Datenquellen lässt sich beobachten, auf welches Raumkonzept die Kinder zurückgreifen, wie sie daran arbeiten, Krisen erleben und überwinden sowie Konzeptwechsel vornehmen. Die Quellen erlauben auch, die Entwicklung des bildhaften Denkens, der Darstellungsidee und der ästhetischen Urteilsbildung zu rekonstruieren. Ermittelt wurden auf diese Weise Raumdarstellungstypen und deren Niveau-Stufen. Bemerkenswert ist die Erkenntnis, dass im Übergang vom zweidimensionalen zum dreidimensionalen Darstellen interessante Übergangs- und Mischformen auftreten. Kinder greifen dabei nicht auf ein einziges mentales Konzept zurück, sondern es gehören mehrere Varianten zum individuellen Repertoire. Weiter konnte eine bisher wenig beachtete «Verarbeitungskompetenz» nachgewiesen werden, welche folgende Elemente umfasst: bildsprachliche Konkretionen, bildsprachliche Problemlösung, Diskrepanzerfahrung, Phantasie, Selbstpositionierung im Raum, Raumverständnis und ästhetisches Urteil. Mittels der Verarbeitungskompetenzen können individuelle Stärken und Schwächen der Zeichnenden in Bezug auf räumliches Wahrnehmen und Darstellen breiter und zugleich präziser erfasst werden. Zudem lassen sich fachdidaktische Konsequenzen ableiten. Da aufgezeigt werden konnte, dass das Nachdenken über gemachte Erfahrungen zur Erweiterung des Problembewusstseins und neuen Einsichten führt, sollten Lehrpersonen die Verarbeitungskompetenz verstärkt in den Lernprozess einbeziehen. Beobachtet werden konnten auch kulturelle Unterschiede in den Darstellungskompetenzen, die vor allem auf Unterschiede in den familiären und schulischen Traditionen des Förderns von kindlichem Zeichnen zurückzuführen sind (*Diehl, Diehl Ott & Glaser-Henzer, 2010*).

Referenzrahmen und Kompetenzraster

Im Zusammenhang mit der Diskussion um eine verstärkte Orientierung an Kompetenzen und um kompetenzbezogene Standards wurden in den letzten Jahren Arbeiten vorgelegt, die sich vom Anspruch her in diesen Rahmen stellen. Ein Beispiel dafür ist der an der Pädagogischen Hochschule Zürich ausgearbeitete «Referenzrahmen für Gestaltung und Kunst» (*Homberger, 2007*). Der Referenzrahmen beschreibt nach dem Muster des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER) für Sprachen «die Qualitäten, welche den Fachbereich Gestaltung und Kunst ausmachen» (*ebd.*, 57). Unterschieden werden Sachkompetenzen bzw. ästhetische Kompetenzen und allgemeine Kompetenzen. Erstere differenzieren sich in Ausdrucks- und Darstellungskompetenz, Methodenkompetenz sowie Reflexionskompetenz, letztere in Sozialkompetenz und personale Kompetenz. Beide Bereiche werden nach sechs Kompetenzniveaus gestuft. Dieser Rahmen, der als Grundlage für alle Kunstsparten gedacht ist, jedoch nur für den Bereich Gestalten und Kunst ausformuliert wurde, ist ausschliesslich literaturbasiert erarbeitet worden.

Das Gleiche gilt für das von einer «Arbeitsgruppe Kompetenzbeschreibungen für den Bereich Werken und Gestalten» (*Joos-Halter, Fürst, Volkart-Annen et al., 2010*) entwickelte Kompetenzblatt und die zugehörigen Checklisten für den Unterrichtsbereich Werken und Gestalten im Kanton Thurgau. Auch hier handelt es sich um eine Umgiessung von Lernzielformulierungen aus dem Lehrplan in eine Matrix, die wohl die gleiche Terminologie aufweist wie die im Auftrag der Erziehungsdirektorenkonferenz erstellten Kompetenzmodelle, ansonsten mit diesen aber wenig gemein hat.

In dieser zuletzt beschriebenen Weise verwenden wohl noch zahlreiche in der Praxis kursierende Unterlagen den Kompetenzbegriff, ohne dass bei deren Erarbeitung auf die wissenschaftliche Grundlegung dieses Begriffs oder auf den fachdidaktischen «State of the Art» zurückgegriffen worden wäre.

Forschung zu Lehr- und Lernprozessen im Bildnerischen Gestalten

Wie schon erwähnt, fehlt es an Forschung zu Lehr- und Lernprozessen sowie Lernergebnissen im Lernfeld Musik, Kunst und Gestaltung. Dies hat zum einen mit der bisherigen Konzentration auf Transfereffekte (vor allem im Bereich Musik) oder auf Produkte (vor allem im Bereich Kunst) zu tun. Zum zweiten ist es sicher auch dem Umstand zuzuschreiben, dass diesem Lernbereich bisher oft ein rekreativer Charakter zugeschrieben wurde und dem Erwerb von Wissen und Können wenig Beachtung zukam. In der Schweiz schliesslich ist es weitgehend dem Umstand geschuldet, dass die Fachhochschulen für Künste und die

pädagogischen Hochschulen erst seit kurzem einen Forschungsauftrag haben. Die Forschung in diesem Bereich ist dementsprechend noch im Aufbau. Die durchgeführten Studien haben oft einen explorativen Charakter. Sie basieren in der Regel auf sehr kleinen Fallzahlen und lassen daher keine Verallgemeinerung der Ergebnisse zu. Gleichwohl werden Hinweise für die Praxis aus diesen Arbeiten abgeleitet. Im Folgenden werden einige der Projekte kurz porträtiert. Berücksichtigt wurden lediglich Projekte, zu denen Publikationen vorliegen.

An der Pädagogischen Hochschule Zürich untersucht die Forschungsgruppe «BildMedienBildung» unterschiedliche Bildwelten und deren Entstehungsbedingungen und bezieht sich dabei sowohl auf schulische Lernprozesse als auch auf ausserschulische Kontexte.

Biografische Verläufe der bildnerischen Tätigkeit in Kindheit und Jugend

In einer Pilotstudie wurde anhand von drei Fallrekonstruktionen, auf die noch weitere folgen sollen, der Frage nachgegangen, welche Faktoren sich auf die bildnerische Tätigkeit von Kindern und Jugendlichen und deren Selbsteinschätzung bezüglich der gestalterischen Kompetenz auswirken. Vorläufig kristallisierten sich fünf Bereiche heraus: die Kinderzeichnung vor entwicklungstheoretischem Hintergrund, das Spannungsfeld zwischen Gesellschaft oder Schule und Kunst, der Lehrplan und die Lernziele, die Haltung der Lehrpersonen im bildnerischen Gestalten sowie die direkte Einwirkung durch Erwachsene auf die Tätigkeit der Kinder und Jugendlichen. Die Autorin betont die zentrale Bedeutung von Zeichnung und Malerei als Ausdrucks- und Kommunikationsmittel in der frühen Kindheit bis in die Vorpubertät. Gestalten bedeutet in diesem Zusammenhang, Erlebnisse mittels einer Symbolsprache auszudrücken und dadurch Selbstwirksamkeit zu erfahren. Zudem werden Vorstellungen gestalterisch in eine Form gebracht, die in Wechselwirkung mit dem gestalterischen Prozess wiederum angepasst wird. Um dem Kind diese Erfahrungen zu ermöglichen, sollen im Unterricht bildnerisches Gestalten die Heterogenität bezüglich des gestalterischen Entwicklungsstands berücksichtigt werden und unterschiedliche Lernarrangements zum prozessorientierten Arbeiten anregen (*Morawietz, 2010*).

«unterwegs» – Fotografische Bildfindungsprozesse in urbanen Lebenswelten

Ein weiteres Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Zürich beschäftigte sich mit der fotografischen Bildpraxis von Jugendlichen. In vier explorativen Fallstudien wurde untersucht, wie und mit welchen bildsprachlichen Aspekten Jugendliche ihre Sicht auf ihre Lebenswelt zum Ausdruck bringen. Dabei interessieren einerseits informell erworbene Kenntnisse und andererseits die

Wirkung der im Projektverlauf vermittelten technischen Instruktion. Interviews dienten dazu, die im Bild festgehaltenen Motive und Themen sowie die Bezüge zur Lebenswelt der Jugendlichen zu erfahren. Mit dem Kontrast von belebten öffentlichen Plätzen und entleerten Orten thematisierten die Jugendlichen die Auseinandersetzung mit ihrem persönlichen Weg zwischen unterschiedlichen Lebenswelten. Effekte wie Spiegelungen, Symmetrien und Hell-Dunkel-Kontraste im Bild selbst oder die digitale Vervielfältigungsmöglichkeit dienten den Jugendlichen dazu, Elemente des Imaginären mit hineinspielen zu lassen. Offen bleibt, ob gewisse Effekte bewusst eingesetzt wurden oder ob sie erst im Nachhinein zur Interpretation animierten (*Kunz, 2010*).

Qualitativ-empirische Studie zur Praxis der Beurteilung ästhetischer Erfahrungen, Prozesse und Produkte

Den Arbeits- und Lernprozessen im Bildnerischen Gestalten widmete auch die Hochschule der Künste Bern ein Forschungsprojekt (Laufzeit: Januar bis Juni 2009). Untersucht wurde unter anderem die Praxis der Beurteilung von ästhetischen Erfahrungen, Prozessen und Resultaten (Peer-to-Peer, Selbst- und Fremdbeurteilung) auf der Volksschul- und der Tertiärstufe mit dem Ziel, wissenschaftlich gestützte Aussagen zur Mess- und Vergleichbarkeit zu machen. Das Projekt gliedert sich in drei Teile. Der erste Schritt umfasste die Erhebung und die Analyse auf der Volksschul- und Maturitätsstufe, in einem zweiten Schritt folgten die Erhebung und die Analyse auf der Ebene der Hochschule, und den Abschluss bildete die Gesamtauswertung mit Konzeption eines im Bereich Wirkungsforschung angelegten Folgeprojektes. Dabei konnte ein Zusammenspiel von sozialen, kognitiven und bildnerischen Lernprozessen beobachtet werden. Die unmittelbare Sichtbarkeit der gestalterischen Tätigkeit im Klassenverband regt zum Austausch im Prozess der Ideenfindung und zur gegenseitigen Beeinflussung an. Im Rahmen dieser Untersuchung wurde auch festgestellt, dass das Resultat in einem dialogischen Prozess zwischen der zeichnenden Schülerin oder Schüler und der Zeichnung entsteht, welcher beim einen oder anderen Jugendlichen tatsächlich mit verbalen Äusserungen einhergeht. Die soziale Dimension wurde bei der Beobachtung einer Gruppe von drei Jugendlichen noch deutlicher, die drei praktisch identische Bilder verfertigten. Im gestalterischen Prozess zeigten sich Freundschaftsbekennnisse und ein geteiltes Verständnis der wahrgenommenen Welt. Somit findet die gestalterische Tätigkeit immer in einem Aushandlungsprozess zwischen Individualität und Zugehörigkeit – zwischen Abgrenzen und Nachahmen – statt. Bis anhin wurde in der Beurteilungspraxis hauptsächlich auf das Produkt fokussiert. Aufgrund der Erkenntnisse aus dem vorliegenden Forschungsprojekt plädieren die Autorinnen dafür, die vielfältigen Lernprozesse zu berücksichtigen. Dafür ist Sensibilität für die Komplexität der ästhetischen Erfahrungen und Prozesse unbedingt notwendig (*Bader, Hostettler & Keller, 2011*).

Forschung zu Lehr- und Lernprozessen im Musikunterricht

Mit der Erforschung von Lernprozessen und der Unterrichtsgestaltung im Musikbereich befasst sich eine Forschungsgruppe der Pädagogischen Hochschule BEJUNE (Bern, Jura, Neuenburg). Bereits erwähnt wurden deren Arbeiten zum Musikunterricht in den Kantonen der französischsprachigen Schweiz (*Giglio, 2009; Schertenleib & Giglio, 2009*).

Kreative Aktivitäten im Musikunterricht und Lehrerverhalten

In seiner Dissertation widmete sich *Giglio (2010)* den «kreativen Aktivitäten» im Musikunterricht und untersuchte das Zusammenspiel von Schüleraktionen und Lehrerhandeln. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass technische und ästhetische musikalische Kompetenzen leichter gefördert werden können, wenn die Kinder die Gelegenheit erhalten, aktiv zu komponieren und zu interpretieren, als wenn sich ihre Rolle auf das Zuhören und die Reproduktion beschränkt. Das Ziel dieser Arbeit war es, zum einen Unterrichtssequenzen zu präsentieren, die den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu solchen kreativen Aktivitäten geben, und zum andern anhand von Videoaufnahmen die Zusammenarbeit zwischen den Kindern zu beschreiben sowie zu identifizieren, welches Lehrverhalten das schöpferische Geschehen unterstützt oder hemmt. Es entstand eine sehr umfangreiche Datensammlung, die im Rahmen der Dissertation nur teilweise ausgewertet wurde und vor allem eine Grundlage für weiterführende Forschung bietet. Eine detaillierte Analyse des Verhaltens der Kinder und der Lehrperson fehlt. Gleichwohl zieht der Autor den Schluss, dass die Lehrperson ein breites Repertoire an Zugängen ermöglichen müsse und im richtigen Moment die richtigen Inputs geben solle, um die Kinder in ihrer Arbeit zu stärken.

Evaluationen von Projekten im Bereich der Kulturvermittlung

Im Rahmen der Kulturvermittlung führen Schulen und Kunstschaaffende oder Vertreterinnen und Vertreter von Kulturinstitutionen gemeinsame Projekte durch, die Kindern und Jugendlichen einen direkten Kontakt mit Künstlerinnen und Künstlern sowie mit Kunstwerken ermöglichen. In England wurde ein umfassendes Programm evaluiert und auf seine Wirkung untersucht. Im Zentrum standen dabei wiederum Transfereffekte wie die Steigerung von Schulleistun-

gen, die Verbesserung des Schulklimas oder die Förderung der Schulmotivation. In den Niederlanden wurde die Wirkung eines Programms kultureller Bildung evaluiert im Hinblick auf eines der am häufigsten betonten Ziele der Kulturvermittlung, nämlich die verstärkte Partizipation junger Menschen an Kulturveranstaltungen. In Deutschland bilden vor allem Musikschulangebote und insbesondere die Zusammenarbeit mit Ganztagschulen Gegenstand von Evaluationen. Ähnlich gross angelegte Studien zur Kulturvermittlung in der Schweiz liegen nicht vor.

Creative Partnerships

In England besteht ein landesweit angelegtes Förderungsprogramm «Creative Partnerships», welches Schulen ermöglicht, in Kooperation mit Künstlerinnen und Künstlern und Kulturinstitutionen wie Museen, Theater oder Galerien Projekte durchzuführen. Das Forschungsinstitut National Foundation for Educational Research (NFER) hat dieses Programm evaluiert und unter anderem die Auswirkung der Projekte auf die Einstellung zur Schule und Schulmotivation, auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler sowie auf Schulabsentismus und Schulausschluss untersucht. Die Leistung bezieht sich auf die standardisierten Tests, die in England flächendeckend durchgeführt werden («National Curriculum Assessments» und «General Certificate of Secondary Education Attainment») (NFER, 2006, 2008, 2010). Die Ergebnisse zur Einstellung zur Schule und zur Schulmotivation zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler der beteiligten Schulen schon zu Beginn des Programms der Schule gegenüber durchaus positiv eingestellt waren. Nach zwei Jahren kann kein einheitlicher Trend festgestellt werden. Bei den Primarschülerinnen und -schülern ist ein positiver Trend wahrscheinlicher als bei denen der Sekundarschule. Betrachtet man einzelne Faktoren, so lässt sich aussagen, dass sich die Schulmotivation, die Einstellung zur Schule sowie der persönliche Einsatz auf beiden Schulstufen negativ entwickeln. Das Interesse an fremden Kulturen nimmt bei der Schülerschaft beider Stufen zu. Für den Negativtrend in Bezug auf die Einstellung zur Schule und auf die Schulmotivation nennen die Autoren verschiedene mögliche Erklärungen: Die Einstellung zur Schule und die Schulmotivation könnten mit dem Alter zusammenhängen, so dass ältere Kinder eher eine negative Einstellung aufweisen als jüngere. Oder es handelt sich um einen «saisonalen» Effekt. Mit anderen Worten, der Erhebungszeitpunkt könnte einen Einfluss auf die Ergebnisse haben. Die Erhebung nach zwei Jahren wurde, im Gegensatz zur ersten Erhebung bei Programmbeginn, nicht am Anfang des Schuljahres, sondern am Ende durchgeführt. Oder die «Creative-Partnerships»-Programme wirken sich auf gewisse Faktoren tatsächlich negativ aus (NFER, 2006). Wenn man die Fortschritte im Rahmen der nationalen Leistungstests von Schülerinnen und Schülern mit ähnlichen Persönlichkeitsmerkmalen vergleicht, erzielen die, die an

«Creative-Partnerships»-Programmen teilgenommen haben, grössere Fortschritte als die, die nicht an solchen Programmen teilgenommen haben. Vergleicht man die Testresultate von Schülerinnen und Schülern einer «Creative-Partnerships»-Schule mit jenen anderer Gleichaltriger, zeigen die Schülerinnen und Schüler, die an den Programmen teilgenommen haben, grössere Fortschritte als die, die nicht teilgenommen haben. Die Unterschiede sind jedoch in beiden Fällen relativ gering. Folglich wirkt sich das Projekt nicht allgemein auf das Schulklima aus (und zeitigt eine positive Wirkung auf die Leistung aller Schülerinnen und Schüler), sondern nur auf die Leistung der Teilnehmenden (NFER, 2008). Primarschülerinnen und -schüler, die während einer kurzen Zeit an den «Creative-Partnerships»-Programmen teilgenommen haben, fehlen etwas weniger im Unterricht als andere. Bei einer Teilnahme, die länger als drei Jahre dauerte, zeigt sich dieser Effekt nicht mehr. Ebenso konnte auf der Sekundarstufe kein solcher Effekt festgestellt werden. Primar- und Sekundarschulen, die am Projekt beteiligt sind, weisen eine geringfügig tiefere Schulausschlussquote auf als andere. Bei den Primarschulen trifft dies auf jene zu, die zwei Jahre oder länger am Projekt teilnehmen. An Sekundarschulen, die kürzere Projekte durchführten, zeigen sich die grösseren Effekte auf die Schulausschlussquote als an Sekundarschulen mit länger dauernden Projekten (NFER, 2010).

Cultural and Artistic Education in den Niederlanden

Seit 1999 sind die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II in den Niederlanden verpflichtet, an einem Kurs mit dem Namen «Cultural and Artistic Education» teilzunehmen. Kern des Kurses bildet der Besuch von kulturellen Veranstaltungen eigener Wahl, verbunden mit Unterricht in Kunst- und Musikgeschichte sowie eigenen künstlerischen Aktivitäten, die jedoch lediglich zur Vor- und Nachbereitung der Veranstaltungsbesuche dienen. Auslöser des Programms, das je nach Schultyp 120 bis 160 Stunden umfasst, war die Feststellung, dass junge Menschen in den Niederlanden immer weniger an kulturellen Veranstaltungen teilnehmen. Zentrales Programmziel ist denn auch, Jugendliche zwischen 15 und 17 Jahren mit einer Vielfalt von Kunstformen bekannt zu machen, ihnen Erfahrungen mit Kunst und Kultur zu ermöglichen und sie zur Reflexion dieser Erfahrungen anzuleiten. Den Jugendlichen steht frei, welche Veranstaltungen sie besuchen wollen; das Programm bietet ihnen in jedem Fall vergünstigten Zutritt. In die Evaluation einbezogen waren rund 300 Schülerinnen und Schüler aus 26 Schulen in 9 mittelgrossen Gemeinden, die das Programm im Zeitraum zwischen 1999 und 2002 absolvierten. Die Evaluation zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler zwar generell mehr Veranstaltungen der Populärkultur besuchten als solche der Hochkultur, dass sie durch das Programm aber doch zu einem vermehrten Besuch hochkultureller Veranstaltungen animiert wurden, nicht jedoch zu vermehrtem Besuch von Veranstaltungen

tungen der Populärkultur. Die Wirkung wird allerdings als gering eingeschätzt, und zudem kann die Studie keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben (*Damen & Van Klaveren, 2010*).

Auswirkungen der Zusammenarbeit zwischen Musikschule und schulischem Musikunterricht

Im Zusammenhang mit der Evaluation eines schulischen Modellversuchs zur Kooperation von Musikschulen und schulischem Musikunterricht wurde der Einfluss untersucht, den Musikunterricht und insbesondere der Instrumentalunterricht auf die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten bei Zehn- bis Zwölfjährigen hat (*Bähr, 2000*). Die Schülerinnen und Schüler erhielten die Möglichkeit, Instrumentalunterricht in Kleingruppen zu besuchen und in einem Ensemble mitzuspielen. Es wurden zwei unterschiedliche Modellversuche durchgeführt. Beim einen Modell besuchten alle Kinder der Klasse zusätzlich zu einer Wochenstunde Musikunterricht Instrumentalunterricht und Ensemblespiel bei einer Lehrperson der Musikschule. Das andere Modell überliess den Kindern die Wahl, ob sie ein Instrument erlernen und im Ensemble spielen (Unterricht durch eine Lehrperson der Musikschule) oder ob sie eine zweite Wochenstunde Musikunterricht (Musiklehrperson der Schule) besuchen wollten. Die entwickelten standardisierten und nicht-standardisierten Testinstrumente dienten zur Erfassung von Fertigkeiten wie zum Beispiel Motive erkennen, Rhythmus erkennen und ausüben, in korrekter Intonation singen, Instrumente erkennen sowie Bewegung und Rhythmus koordinieren. Die Ergebnisse zeigen, dass alle im Modellversuch geförderten Kinder ihre musikalischen Fertigkeiten verbesserten. Jene, die ein Instrument spielen lernten, zeigten jedoch deutlich bessere Ergebnisse.

MUKUS – Studie zur musisch-kulturellen Bildung an Ganztagschulen

Im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) in Deutschland wurde eine Untersuchung zur musisch-kulturellen Bildung an Ganztagschulen (MUKUS) durchgeführt, mit dem Ziel, unter anderem Aussagen zur Auswirkung auf die Entfaltung der Kinder und Jugendlichen sowie auf das Schulklima zu erhalten. Mit dem Ausbau des Ganztagschulwesens gab es auch eine Vielzahl an Initiativen, die Angebote kultureller und künstlerischer Bildung an Ganztagschulen auszubauen. MUKUS hat in einem ersten Teil Strukturdaten (Organisation, Umfang, Bereitstellung, Nutzung) dieser Angebote erhoben. In einem zweiten Teil wurde nach der Qualität dieser kulturellen und künstlerischen Angebote sowie nach der Förderung und individuellen Entfaltung der Kinder und Jugendlichen gefragt. Der dritte Teil befasste sich mit der Kooperation zwischen schulischen und ausserschulischen Akteuren im Bereich der kulturellen und künstlerischen Bildung.

Hier soll insbesondere auf die Auswirkung auf das Schulklima eingegangen werden. Die Bildungsangebote lassen sich einerseits in fachbezogene Angebote und andererseits in Freizeitangebote unterscheiden. Über die Ausgestaltung dieser Angebote liegen keine Informationen vor. Die Stichprobe umfasste eine breite Varianz an Kooperationsformen. Kooperationspartner waren zum Beispiel Musikschulen und -vereine, Theater, Museen sowie Kunst- und Tanzschulen, aber auch Einzelpersonen. Die Zusammenarbeit wurde von allen Beteiligten als mehrheitlich positiv bewertet. Die Beurteilung der Zusammenarbeit steht in keinem Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen seitens der Schule. In Bezug auf das Schulklima zeigt die Untersuchung auf, dass sich die Teilnahme an musikalischen Angeboten positiv auf die Schulzufriedenheit und auf die Wahrnehmung der Schüler-Schüler-Beziehung sowie der Beziehungen zwischen Schülern und Lehrpersonen bzw. Betreuungspersonen auswirkt. Überraschenderweise wurde ein negativer Zusammenhang zwischen Angeboten im Bereich Kunst und der Wahrnehmung der Klimamerkmale festgestellt; dieser lässt sich möglicherweise durch untersuchte Qualitätsmerkmale dieser Angebote erklären. Die untersuchten Kunst-Angebote wurden mehrheitlich von fachfremden Lehrpersonen erteilt, was im Zusammenspiel mit anderen Struktur- und Persönlichkeitsmerkmalen möglicherweise zu diesem negativen Zusammenhang geführt hat. Das mehrheitlich positiv wahrgenommene Schulklima beeinflusst wiederum, so die Autoren, die Handlungsweisen der Beteiligten, die sich im Rahmen des Schullebens engagieren und dieses mitgestalten wollen. Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der MUKUS-Untersuchung, dass es den Ganztagschulen mit einem kulturellen und künstlerischen Profil gelingt, den Schülerinnen und Schülern auf vielseitige Weise Erfolgserlebnisse zu ermöglichen und so die Wahrnehmung der Schule positiv zu beeinflussen (*Lehmann-Wermser, Naacke, Nonte et al., 2010*).

JeKi – «Jedem Kind ein Instrument» in Nordrhein-Westfalen und Hamburg

«Jedem Kind ein Instrument» ist ein musikpädagogisches Grossprojekt im Ruhrgebiet, welches seit 2007 den Schülerinnen und Schülern der Grundschule die Möglichkeit bietet, zusätzlich zum Musikunterricht ein selbst gewähltes Instrument spielen zu lernen. Angestrebt wird damit, Kindern unabhängig von ihrer sozialen und kulturellen Herkunft den Zugang zur Musik zu eröffnen und sie im Bereich Musik zu fördern. Um dies zu gewährleisten, stehen Stipendien für die Gebühren und kostenlose Leihinstrumente zur Verfügung. Aktuell sind über 600 Schulen aus 42 Gemeinden beteiligt. Alle Erstklässler der beteiligten Schulen nehmen teil. 63 Prozent der Drittklässler spielen ihr Instrument nach wie vor. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat nun für die Jahre 2009 bis 2013 seinen Forschungsschwerpunkt auf das JeKi-Projekt gelegt und fördert insgesamt 14 Einzelprojekte. Die verschiedenen Forschungs-

projekte decken ganz unterschiedliche Teilbereiche ab und untersuchen zum Beispiel Transfereffekte bezüglich kognitiver und nicht-kognitiver Kompetenzen, musikalische Fähigkeiten im Bereich Wahrnehmung, die Kooperation zwischen Grundschulen und Musikschulen sowie die Schulkultur und Aspekte der kulturellen Teilhabe. Teilergebnisse wurden erstmals an einer Fachtagung des BMBF und der Universität Bielefeld Ende des Jahres 2010 diskutiert, Publikationen liegen aber zurzeit noch keine vor (*Konsortium des JeKi-Forschungsschwerpunkts, 2010*).

Visuelle Ausdrucksformen und Identität

Visuelle Ausdrucksformen spielen über den schulischen Kontext hinaus eine wichtige Rolle, und gerade Jugendliche machen sie sich in einer medialen und digitalisierten Welt als Kommunikationsmedium oder als Mittel zur Selbstdarstellung zu Eigen. Nicht selten kommt es dabei, aufgrund von Zuschreibungen, zu Missverständnissen zwischen den Erwachsenen und den Jugendlichen mit ihren sehr unterschiedlichen Lebenswelten. Wie sich Identität in einem multi-kulturellen Umfeld gestaltet, wie die Widersprüche in den Wertvorstellungen in der Familie, in der Schule oder in der Berufswelt, unter den Peers und in der Freizeit bewältigt werden und welche Rolle dabei visuelle Ausdrucksformen spielen, derartige Fragen stellen den Forschungsgegenstand des kulturwissenschaftlich orientierten Projekts «Migration Design – Codes, Identitäten, Integrationen» der Zürcher Hochschule der Künste dar. Untersucht wurden unter anderem Fotos im Internet in Bezug auf Kleiderstile und die Inszenierung des Körpers (Posen). Die Auswertungen zeigen, dass sich Identität nicht als ein fixierbarer Zustand, sondern vielmehr als ständiger Aushandlungsprozess beschreiben lässt. Die Jugendlichen müssen sich in verschiedenen Lebenswelten, die unterschiedliche Anforderungen an sie stellen, bewähren. Ebenso unterschiedlich sind die Rückmeldungen auf ihr Selbst, das sie mit verschiedenen Ausdrucksformen wie Lebensstile, Mode und Symbolen kommunizieren. Die Jugendlichen sind also gefordert, je nach Kontext unterschiedliche «Teil-Identitäten» zu aktivieren. In virtuellen sozialen Netzwerken spielen die Selbstdarstellung und der strategische Umgang mit visuellen, rhetorischen und performativen Elementen eine zentrale Rolle. Dabei geht es Jugendlichen um die soziale Anerkennung, die sie unabhängig von Sprachkenntnissen, Herkunft oder Anforderungen der Erwachsenenwelt erlangen können (*Muri, 2010*).

Z Basel a mym See

Text von Lilian Beidler, Fotos von Susanna Drescher

Mittwoch, der 2. März 2011, 19 Uhr im Stadt-Casino Basel. Im Eingangsbereich finden sich nach und nach mehr Leute ein, um das heutige Konzert von Sinfonieorchester Basel und Allgemeiner Musikgesellschaft Basel zu besuchen. Unter der Leitung von Dennis Russell Davies spielt das Sinfonieorchester³² unter anderem das «Geigy Festival Concerto» von Rolf Liebermann, eine Komposition, die reich ist an Melodiezitate der Basler Fasnacht.

Doch irgendetwas ist anders als gewohnt an diesem Konzert. Ob dies wohl an der Fasnachtszeit liegt? – Neben dem Eingang hängen Zeichnungen, die ein buntes Basel zeigen: In der Nähe des Münsters wächst eine Palme und vor dem Stadt-Casino liegt ein grosser See.



In dem Gemenge der sich begrüßenden Konzertbesucherinnen und Konzertbesucher tauchen hie und da kleine Gruppen maskierter Kinder auf, die mit verschiedenen Aktionen auf sich aufmerksam machen. Bereits draussen auf dem Balkon spielen drei Hornisten zum Gruss. Auf der Balustrade neben der Eingangstüre steht ein Tisch mit halbgefüllten Glasflaschen, die, von einem Föhn angeblasen, runde, weitklingende Töne über die Köpfe der Ankommenden segeln lassen. Eine Gruppe aus fünf Mädchen bahnt sich mit grazil-schwebenden, alsbald aber wieder stockenden Bewegungen ihren Weg durch das Foyer. Bei der Garderobe spielt ein Kam-

³² <http://www.sinfonieorchesterbasel.ch>

mermusikensemble auf einem Podest ein Arrangement des Liedes «Z Basel a mym Rhy», immer wieder unterbrochen von irritierenden Pausen. Kleine Gestalten mit weissen Masken und grossen Hüten verteilen Programme der bevorstehenden Performance: Lautsprecher, in die Hüte eingebaut, heissen die Leute mit typischen Basler Begrüssungsformeln willkommen.

Dies ist der erste Teil der Abschlusspräsentation des Projektes *Z Basel a mym See* mit einer ersten Klasse der Orientierungsschule Gundeldingen (5. Schuljahr) in Basel. Initiiert und organisiert von Irena Müller-Brozovic, die im Auftrag der Abteilung Kultur Basel-Stadt die Education Projekte Region Basel³³ leitet. Bei der Projektausführung arbeitete sie mit den Musik- und Medienkünstlerinnen Lilian Beidler³⁴ und Veronika Klaus³⁵, den Musikern David LeClair, Markus Forrer und Domenico Melchiorre vom Sinfonieorchester Basel sowie Lehrerinnen und Lehrern der OS Gundeldingen zusammen. Die Education Projekte werden jeweils im Basler Schulblatt³⁶ publiziert, interessierte Klassen beziehungsweise Lehrerinnen und Lehrer können sich darauf bewerben. Frédérique Simonet, die Klassenlehrerin der elfjährigen Kinder, die eine so genannte EMOS-Klasse³⁷ bilden, also eine Klasse mit erweitertem Musikunterricht, nahm aufgrund dieser Ausschreibung Kontakt mit Irena Müller-Brozovic auf und bewarb sich erfolgreich für die Teilnahme.

Das Lehrerteam und die Künstlerinnen und Künstler arbeiteten Hand in Hand: Im Geografieunterricht besuchte die Klasse bestimmte Orte der Stadt Basel, im Zeichenunterricht wurde ein utopisches Basel gemalt, die Klassenlehrerin betreute einen internen Blog, in dem sich Kinder und Künstlerinnen und Künstler austauschten. Die Schülerinnen und Schüler entwickelten auch Eigeninitiative und stellten surreal bearbeitete Fotos von Basel in den Blog und dichteten einen neuen Text zur Melodie des Basler Liedes «Z'Basel a mym See, was will me do no meeh?». Auch das Lehrerteam engagierte sich und baute grosse weisse Handlaternen für das Bühnenbild.

Der Unterricht fand hauptsächlich in den Räumen des Schulhauses statt. Zweimal besuchte die Klasse eine Probe des Sinfonieorchesters, darunter die Generalprobe zum «Geigy Festival Concerto». Die Abschlussveranstaltung im Stadt-Casino Basel war eine Mischung aus Aktionskunst und einer etwa fünfzehnmütigen musikalisch-medienkünstlerischen Performance.

Die Lichter gehen aus und es wird still im Musiksaal des Stadt-Casino Basel. Die Hintertüren öffnen sich und angeführt von Laternenträgern schreiten leise zwei Umzüge durch die Gänge mitten im Publikum. Aus dem Rascheln der Programmblätter und dem letzten Zurechtrücken auf dem Stuhl der Zuhörerinnen und Zuhörer hebt sich plötzlich ein Klangteppich aus feinen, kaum vernehmbaren Geräuschen ab. Diese Fläche aus Stimm- und Instrumentalklängen verwandelt sich, wird präsenter und

33 <http://educationprojekte.ch>

34 <http://loul.ch>

35 <http://www.veronikaklaus.ch>

36 <http://bsb.edubs.ch>

37 <http://schulen.edubs.ch/os/gellert/schule/emos-klassen>

lauter, und über dumpfen Klopfgeräuschen leuchten bisweilen musikalische Motive aus dem «Geigy Festival Concerto» auf, um sich im nächsten Moment wieder im Vielerlei zu verlieren. Auf einmal ertönen aus dem Deckenlautsprecher des Saals vier Glockenschläge. Das Licht geht an und mit Rhythmusinstrumenten und Sprechge- sang begleiten die Kinder ihre Prozession auf die Bühne.

Z *Basel a mym See* war ein partizipatives Musikvermittlungsprojekt, bei dem sich die Schülerinnen und Schüler mittels musikalischer Medienkunst künstlerisch äusserten. Während gut fünf Monaten arbeiteten Müller-Brozovic, Beidler und Klaus mindestens zwei Wochenstunden mit den Kindern. Vor dem Konzert kamen zusätzliche Proben mit den Orchestermusikern und eine Intensivwoche dazu, in welcher der Gesamtablauf eingeübt und an Details gefeilt wurde.

Hauptziele des Unterrichts waren zunächst die Sensibilisierung des Gehörsinns und die Erweiterung des Hörverständnisses für verschiedene Musikstile und Klangqualitäten und der Umgang mit (neuen) Medien als Musikinstrumente, verbunden mit der Suche nach adäquaten Bewegungsabläufen, um diese zu spielen. Der Einsatz medialer Techniken wirkte oft verbindend. Die beiden Medienkünstlerinnen Beidler und Klaus spielten der Klasse verschiedene Stücke aus der neuen Musik und der Medienkunst vor oder führten selbst kurze Klangperformances auf. Müller-Brozovic baute Motive aus Liebermanns «Geigy Festival Concerto» ein und arbeitete an Bühnenpräsenz, Reaktion und Bewegung. Mit dem Einsatz von Sensoren wie beispielsweise Lichtzellen oder Wii³⁸ wurde Klanggestaltung mit Bewegungsabläufen kombiniert.

Weiter beschäftigten sich die Kinder akustisch mit der Stadt Basel und mit der Musik Rolf Liebermanns, der für die Landesausstellung 1964 – als heutige mediale Techniken noch Utopie waren und der Begriff Medienkunst noch in den Kinderschuhen steckte – eine Komposition für 156 Büromaschinen schrieb. So unternahmen die Kinder zum Beispiel einen Hörspaziergang durch das Quartier der Schule oder schrieben mit selbst erfundenen Zeichen Partituren des «Geigy Festival Concerto».

Die Kinder arbeiteten meist in Gruppen, was ihnen ermöglichte, ihre Ideen einzubringen und mit musikalischen Bausteinen aus Liebermanns Werk zu improvisieren. Die Gruppenarbeiten wurden jeweils von Künstlerinnen und Künstlern und Musiklehrerinnen und -lehrern gecoacht und die gemeinsamen Resultate am Ende des Workshops der ganzen Klasse vorgespielt. Diese Ideen und Miniaturen, collagenartig in einen musikalischen Spannungsbogen zusammengefügt und mit einer wortlos erzählten Fantasy-Geschichte in Szene gesetzt, ergaben die Abschlussperformance.

Das «Geigy Festival Concerto» diente als musikalischer und dramaturgischer Referenzpunkt für die Erarbeitung einer Inszenierung zum Thema Basel. Mit Geräuschen und elektronischen Klängen bewegt sich die Performance zwischen

³⁸ Die Videokonsole schickt x-, y- und z-Koordinaten an die Software Max/MSP, welche diese dann verarbeitet. Die Bewegungen der Kinder wurden so direkt zur Klangsteuerung eingesetzt.



Realität und Utopie, entwirft ein Traumbasel, lässt sich klanglich von den Ideen Rolf Liebermanns leiten und legte somit einen musikalischen Teppich für das «Geigy Festival Concerto», das Eingangsstück des Orchesterkonzerts. Neben elektronischen Klangerzeugern wurden auch akustische Instrumente und die Stimme eingesetzt. Die Orchestermusiker schrieben Arrangements und übten diese mit den Kindern ein oder zeigten ihnen, wie man mit neuen Spieltechniken allerhand interessante Klänge aus den Instrumenten herauslocken kann. Die Medienkünstlerinnen wiederum suchten diese akustischen Klänge mit der Elektronik zu verschmelzen.

... und natürlich ist die Aufregung am Tag der ersten Aufführung gross. Doch sobald die Kinder auf der Bühne stehen, lassen sie sich durch nichts in ihrer hohen Konzentration stören. Jetzt schlägt ein Junge auf die Basler Trommel – doch statt dem Schlag hört man ein Wort aus dem Deckenlautsprecher: «Barfi!»! Ein zweiter Schlag: «Läggerli!»! Die Schläge folgen sich immer schneller und mit diesem Accelerando purzeln auch die Worte wild durcheinander und werden ihres Sinnes entledigt. Mit dem letzten Schlag «Basel» beginnen die anderen Kinder sich wie Wasserpflanzen, Dschungeltiere oder Skulpturen des Tinguely-Brunnens zu bewegen und aus den Lautsprechern ertönen tatsächlich Urwaldgeräusche, Meeresrauschen und mechanische Laute des Brunnens. Dann wird es langsam dunkel, und Pauke und Klarinette führen über in eine futuristisch anmutende Szene: Drei Kinder leuchten mit Taschenlampen auf weisse Kugeln und steuern mit dem Lichtstrahl ein Spektrum flächiger wummernd-bauchiger Klänge, die an einen D-Dur Akkord erinnern und damit zu einem fasnächtlichen Duett des kleinsten Kindes und des ältesten Orchestermusikers auf Piccolo und Tuba überleiten. Die Performance steigert sich zu ihrem Finale: Gemeinsam singen die Kinder aus vollem Hals das Baslerlied mit selbst

erfundenen Strophen. Dann bewegen sie rote Hebelarme, mit denen sie die Abspielgeschwindigkeit der eigenen Liedaufnahme verändern, und treiben den Klangraum zu frenetisch lautem Taumel. Über dem tiefen Brummen und dem hohen Quietschen der modulierten Stimmen verfällt der Kindergesang schliesslich in einen oszillierenden Loop: «Z Basel a mym ... z Basel a mym ... z Basel a mym ...» – Stille. Licht aus.

Applaus und ein begeisterter Dirigent, der sich weitere solche Projekte wünscht.

8 Perspektiven der kulturellen und künstlerischen Bildung und Fazit zur Situation in der Schweiz

Internationale Ebene:

Unterstützung für gefährdeten Bildungsbereich

Kulturelle und künstlerische Bildung ist derzeit international sehr im Trend. Namhafte Organisationen wie die UNESCO, die OECD und die Europäische Kommission beschäftigen sich mit dem Thema und unterstreichen den Wert einer qualitativ hochstehenden kulturellen und künstlerischen Bildung sowohl im schulischen wie im ausserschulischen Bereich. Für dieses Interesse gibt es verschiedene Gründe. Neben den positiven Wirkungen, die der kulturellen und künstlerischen Bildung zugesprochen werden, ist insbesondere die Befürchtung zu nennen, dass in der Schule die entsprechenden Fächer gegenüber anderen, stärker auf den Erwerb kognitiver Kompetenzen ausgerichteten Bildungsbereichen (Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften), ins Hintertreffen geraten oder ganz aus den Curricula verdrängt werden könnten. Diese Befürchtung stützt sich vor allem auf Erfahrungen in den USA und anderen Ländern, in denen die Schulen über Freiheit der Programmgestaltung verfügen und gleichzeitig unter einem hohen Druck der Rechenschaftslegung im Bezug auf Schulleistungen im «Kernbereich» stehen. Vor allem wenn solche Schulen zudem unter Budgetrestriktionen leiden, neigen sie offenbar dazu, Zeit- und Personalressourcen für die künstlerische und kulturelle Bildung zurückzufahren. Besonders betroffen sind dabei Schulen in benachteiligtem Umfeld (*PCAH, 2011, 30f*; *OECD, 2011b, 11*; *Ruppert, 2006*). Weiter stützt sich die Befürchtung auf die Feststellung, dass trotz offizieller Bekenntnisse zur Bildung in diesem Bereich eine ausreichende Qualität im Unterricht oft nicht erreicht wird (*Bamford, 2010, 55f*). Ein Grund dafür kann die mangelnde Ausbildung von Lehrkräften sein, die für alle Fächer zuständig sind und nur eine schmale spezifische Ausbildung für die musischen Fächer genossen haben (*Taggart, Whitby & Sharp, 2004*). Auch das weitgehende Fehlen von Standards und ihrer Überprüfung könnte im Bereich dieser Fächer für Qualitätsprobleme verantwortlich sein (*EURYDICE, 2009, 61f*). Und schliesslich ist nicht von der Hand zu weisen, dass in den Lehrplänen der meisten Länder eine gewisse Hierarchie herrscht und die sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen im Vordergrund stehen (ebd.,

9). Die symbolische Ordnung wird unterstrichen durch die internationalen Leistungsmessungen der OECD, die sich ebenfalls auf Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften beziehen.

Probleme einer funktionalistischen Grundlegung der kulturellen und künstlerischen Bildung

Dem drohenden Verschwinden kultureller und künstlerischer Bildung aus dem schulischen Lehrplan – sei es nun real oder nur vermutet – setzen engagierte Vertreterinnen und Vertreter die Behauptung entgegen, kulturelle und künstlerische Bildung sei unverzichtbar, weil sie das Lernen in den kognitiven Fächern stütze, dem Erwerb überfachlicher Kompetenzen diene und die soziale Integration fördere (*Liebau, 2009, 13; OECD, 2011, 12f.*). In dieser Argumentationslinie wird versucht, kulturelle und künstlerische Bildung funktionalistisch zu legitimieren. Der Stellenwert des Unterrichts im betreffenden Lernbereich soll aufgewertet werden, indem man auf seine Nebenwirkungen bzw. Transfereffekte setzt. Zitiert werden dann jeweils eine Fülle von Studien, die zwar auf Zusammenhänge zwischen künstlerisch-kultureller Bildung und kognitiven wie nicht-kognitiven Leistungen und Lernzuwächsen hinweisen, jedoch oft gravierende methodische Mängel aufweisen und meist keine kausalen Beziehungen belegen können (siehe Kapitel 7 zur Forschung in diesem Bericht). Die Befundlage spricht zum einen für eine Optimierung der Forschung in inhaltlicher wie in methodischer Hinsicht (*OECD, 2011b, 173f.*). Zum andern spricht sie aber auch dafür, die funktionalistische Grundlegung kultureller und künstlerischer Bildung zu hinterfragen und die Existenzberechtigung dieser Bildung im Fächerkanon anders zu begründen.

Gestützt auf bildungstheoretische Überlegungen hat *Baumert (2002)* die Struktur eines «Kerncurriculums» skizziert, wie es sich im Bildungswesen gegenwärtiger Gesellschaften in ähnlicher Form finden lässt. Baumert geht davon aus, dass die Schule als einzige gesellschaftliche Institution für die Generalisierung übergreifender Kommunikationsvoraussetzungen sorgt, indem sie Schülerinnen und Schülern die Beschäftigung mit «unterschiedlichen Modi der Weltbegegnung» (*ibd., 106*) ermöglicht. Darunter sind unterschiedliche Formen der Rationalität zu verstehen, deren jede in ihrer besonderen Weise im menschlichen Handeln zum Ausdruck kommt. Baumert identifiziert vier solcher Modi der Weltbegegnung:

- die ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung: Kunst, Literatur, Musik und körperliche Übung;
- die kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt: Mathematik, Naturwissenschaften und Technik;
- die evaluativ-normative Auseinandersetzung mit Recht, Wirtschaft und Gesellschaft;
- religiös-konstitutive Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens (*ebd.*, 107).

Diese unterschiedlichen Formen der Rationalität eröffnen jeweils eigene Horizonte des Weltverstehens. Sie sind grundlegend für Bildung und nicht austauschbar. Selbstverständlich sind die Domänen der Lehrpläne mit diesen Modi der Weltbegegnung nicht deckungsgleich, doch lässt sich ein Modus jeweils als Leitperspektive festmachen (*ebd.*, 108). Im Zugang zu den symbolischen Gehalten der Kultur sind basale Kompetenzen erforderlich, zu denen Baumert die Beherrschung der Verkehrssprache, mathematische Modellierungsfähigkeit, fremdsprachliche Kompetenzen, IT-Kompetenzen und die Selbstregulation des Wissenserwerbs rechnet (*ebd.*; siehe auch *BMBF*, 2003, 68).

Die Situation in der Schweiz:

wenig Legitimations-, aber einige Strukturprobleme

Die von Baumert skizzierte und bildungstheoretisch abgestützte Begründung, liegt auch den Lehrplankonstruktionen in der Schweiz zugrunde. Sie legitimiert den Stellenwert des Bildungsbereichs Musik, Kunst und Gestaltung in den gültigen kantonalen wie den neu erarbeiteten bzw. geplanten sprachregionalen Lehrplänen. Der Rückgriff auf Nebeneffekte der kulturellen und künstlerischen Bildung oder auch auf übergeordnete Konventionen wie die Menschen- und Kinderrechte entfällt. Anders als in den Vereinigten Staaten oder auch in vielen europäischen Ländern ist der Platz dieses Bildungsbereichs in den Schweizer Curricula gesichert. Ein wichtiger Prüfstein ist dabei die ihm zugeordnete Unterrichtszeit. Auch diesbezüglich zeigt der internationale Vergleich, dass die Fächer Musik, Bildnerisches Gestalten sowie Technisches und Textiles Gestalten in der Schweiz insgesamt mit einer hohen Stundendotation versehen sind. Die detaillierte Analyse zeigt auch, dass auf der Sekundarstufe I in den Bildungsgängen mit Grundansprüchen die kulturelle und künstlerische Bildung gleich oder

besser dotiert ist als in den Bildungsgängen mit erweiterten Ansprüchen (siehe Kapitel 5, «Zeitressourcen», in diesem Bericht). Kinder aus benachteiligten Familien, die in den Schultypen mit Grundansprüchen übervertreten sind, werden somit in der Volksschule beim Zugang zu kultureller und künstlerischer Bildung nicht diskriminiert.

Gleichwohl gibt es nachvollziehbare Ursachen für die spürbare Sorge um den hier diskutierten Bildungsbereich. Diese Gründe sollen im Folgenden etwas ausgeführt werden.

Status als «Nebenfächer»

Aus verschiedenen Gründen (Stundendotation, fehlende Relevanz für Promotion, Wahlbereich in der Ausbildung) gelten die Fächer Musik, Bildnerisches Gestalten sowie Technisches und Textiles Gestalten im Vergleich zu den Sprachfächern oder dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich als «Nebenfächer» (*Oelkers, 2008, 47f.*). Als einzelne Fächer sind sie in der Regel weniger gut dotiert als beispielweise das Fach Mathematik. Oft sind die einzelnen musischen Fächer auch weniger gut dotiert als das Fach Sport. Da die Leistungen in der Regel zwar benotet werden, diese Noten für die Promotion in die nächste Klasse aber meist nicht oder nur indirekt (über einen allgemeinen Notendurchschnitt) relevant sind, fällt ein gewisser Druck zu guten Leistungen in diesen Fächern weg, was sich mitunter auch in Disziplinproblemen manifestieren kann. Schulorganisatorisch wird ein Stundenausfall in diesem Bereich eher toleriert, als dies im «Kernbereich» der Fall ist.

Der «Nebenfächer-Status» wurde durch die Debatten rund um die Erarbeitung von Kompetenzmodellen und Bildungsstandards im Zusammenhang mit dem HarmoS-Konkordat verschärft wahrgenommen. Die Entscheidung der Erziehungsdirektorenkonferenz, in einer ersten Runde Kompetenzmodelle in den Fächern Schulsprache, Mathematik, Naturwissenschaften und Fremdsprachen ausarbeiten zu lassen, wurde als Aufwertung dieser «HarmoS-Fächer» interpretiert, welche die «Marginalisierung ästhetischer Bildungsaufgaben» bestätige (*Wanzenried, 2004*).

Reduktion der verfügbaren Unterrichtszeit durch neue Unterrichtsfächer und -inhalte

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts haben die meisten Kantone in der Schweiz angefangen, den Fremdsprachenunterricht vorzuzulegen bzw. den Unterricht in einer zweiten Fremdsprache bereits in der Primarstufe einzuführen. Zum Teil sind auch weitere zusätzliche Aufgaben in die Unterrichtsprogramme integriert

worden (ICT-Unterricht, Gesundheitsförderung, Prävention usw.). Diese Neuerungen führten in einigen Kantonen zu Kürzungen in der Stundendotation vor allem der gestalterischen Fächer, teilweise aber auch der Musik. Aufgrund fehlender Zugänglichkeit entsprechender Daten konnte dieser Trend im vorliegenden Bericht allerdings nur anhand weniger Beispiele nachgezeichnet werden. Zu vermuten ist jedoch, dass dieselbe Tendenz auch in anderen Kantonen nachzuweisen wäre (siehe beispielsweise für den Kanton Thurgau: *Varenne, 2010*).

Qualifikation der Lehrpersonen und Mangel an Lehrpersonen

Mit der neu an pädagogischen Hochschulen erfolgenden Ausbildung der Lehrpersonen sind einige Veränderungen verbunden, die für die zur Diskussion stehenden Fächer relevant sind. Zum einen wurde die frühere Monofachausbildung für Handarbeit (Textiles Werken) abgeschafft, ebenso die Ausbildung zur Werklehrerin bzw. zum Werklehrer. Zum zweiten bestehen an den meisten pädagogischen Hochschulen für die Ausbildung zur Primarlehrperson Wahlmöglichkeiten, die dazu führen können, dass nicht alle Lehrpersonen in der Lage sind, alle Fächer des Bildungsbereichs Musik, Kunst und Gestaltung zu unterrichten (siehe Kapitel 6, Ausbildung, in diesem Bericht). Dies kann dann – zum dritten – zu einem Mangel an spezifischen Qualifikationen für bestimmte Bereiche führen. Werden gewisse Fächer auf diese Weise zu stark «abgewählt», kann es in einem Kollegium dazu führen, dass nicht mehr genügend qualifizierte Personen für die Erteilung dieser Fächer vorhanden sind. Und schliesslich wird zum Teil in Zweifel gezogen, dass die Studienzeit von drei Jahren bei einem Spektrum von 6 bis 9 studienrelevanten Fächern genügt, um die fachliche Qualifikation in den musischen Fächern zu garantieren. Diese Zweifel werden insbesondere mit Blick auf die Fächer Technisches und Textiles Gestalten geäussert, die auf der gymnasialen Stufe nicht unterrichtet werden. Dadurch ergebe sich – so die Argumentation – eine empfindliche Lücke in der Vorbildung der Studierenden an den pädagogischen Hochschulen. Doch auch im Fachbereich Musik gibt es Hinweise darauf, dass die musikalische Vorbildung der Studierenden, die eine generalistische Ausbildung beginnen, zum Teil recht bescheiden ist (*Jaccard, 2011, 154*).

Wenig verankerte Forschung zur kulturellen und künstlerischen Bildung

Sieht man von einigen Studien zu Schulversuchen mit erweitertem Musikunterricht ab, wurde der Bildungsbereich Musik, Kunst und Gestaltung bisher kaum zum Gegenstand der Bildungsforschung in der Schweiz. Dies wird sich mit dem Forschungsauftrag, den die pädagogischen Hochschulen ebenso wie die Hochschulen der Künste haben, ändern. Diese Forschung ist allerdings derzeit noch im Aufbau und es liegen erst wenige Studien vor. Sie zielen in der Re-

gel auf die Untersuchung von Bildungsprozessen ab, sind qualitativ orientiert und umfassen meist kleine Stichproben. Eine eigentliche Wirkungsforschung ist in diesem Bereich zudem (noch) nicht möglich, da Zielformulierungen im Sinne standardisierter Leistungserwartungen oder Lerninhalte fehlen. Vorarbeiten im Sinne von Lehrplananalysen, die in die Entwicklung von Kompetenzmodellen für den Bildungsbereich Musik, Kunst und Gestaltung einbezogen werden könnten, liegen vor (*Fries, Mätzler Binder & Morawietz, 2007; Huber, 2008*).

Diskrepanz zwischen angestrebten Bildungszielen und verfügbaren Ressourcen

Die in den Lehrplänen für den Bildungsbereich Musik, Kunst und Gestaltung ausgewiesenen Bildungsziele sind anspruchsvoll. Wenn zum Beispiel als Voraussetzung ästhetischer Bildung ästhetische Erfahrung genannt wird (*Kirchner, 2004, 7*), braucht diese Zeit und Raum und eine kundige Begleitung. In einem wohlhabenden Land wie der Schweiz sind die räumlichen Verhältnisse wohl in den meisten Schulen als gut zu bezeichnen, auch was die Ausstattung mit und von Spezialräumen für Musik und Gestalten anbelangt. Die zeitliche Ausstattung ist demgegenüber für die einzelnen Fächer dieses Bildungsbereiches als eher knapp zu bezeichnen. Ebenso scheinen die qualifikatorischen Voraussetzungen längerfristig nicht gesichert (siehe vorhergehenden Abschnitt). Zum letztgenannten Aspekt ist hinzuzufügen, dass auch für die Begleitung ästhetischer Bildung eigene Erfahrungen in Wahrnehmung und künstlerischem Gestaltungsprozess erforderlich sind (*ebd., 11*), die in einer knapp bemessenen Ausbildungszeit mit besonderer Sorgfalt ermöglicht werden müssen.

Zersplitterte Kräfte, fehlende Lobby

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass innerhalb der einzelnen Fächer und in den Fachdidaktikgruppen und Fachverbänden des Bildungsbereichs Musik, Kunst und Gestaltung die Diskussionen um ein klares, einheitlich nach aussen kommunizierbares Fachverständnis erst in Gang gekommen sind. Ein gemeinsames Auftreten aller Fachvertretungen mit einer gleichgerichteten Zielperspektive ist erst in Ansätzen spürbar. Am deutlichsten wird diese Tendenz für den Bereich Gestaltung (Bildnerisches und Technisches/Textiles Gestalten), wo sich in der Deutschschweiz eine interkantonale Projektgruppe Kunst und Design gebildet hat, die gemeinsam für einen «Bildungsbereich Künste» wirbt. Die Projektgruppe setzt sich zusammen aus Vertreterinnen und Vertretern der Fachdidaktik an pädagogischen Hochschulen, der entsprechenden Fachdidaktik-Gruppen in der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie der Fachverbände. Die Projektgruppe trat im Zusammenhang mit den hängigen Reformen im Bildungssystem der Schweiz (Harmonisierung,

Erarbeitung von Bildungsstandards, Lehrplanarbeit) bereits mehrfach mit Positionspapieren an die Öffentlichkeit, um die Interessen der gestalterischen Fachbereiche bekannt zu machen. Bemerkenswert ist dabei, dass die Projektgruppe immer auch die weitere Perspektive eines «Bildungsbereichs Künste» anspricht, zu dem neben dem gestalterischen Bereich (Kunst und Design) auch Musik sowie Theater und Tanz gehören sollen. Der Fachbereich Musik hat sich allerdings in diesem Zusammenhang bisher nicht kundgetan. Es bestehen auch keine sichtbaren Anzeichen dafür, dass er sich einer gemeinsamen Bewegung in Richtung «Bildungsbereich Künste» anzuschliessen gedenkt.

Innerhalb der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung bestehen drei Fachdidaktik-Arbeitsgruppen: Fachdidaktik Musik, Fachdidaktik Bildnerische Gestaltung und Kunst sowie die Arbeitsgruppe SGL Design und Technik. Eine Diskussion über deren Zusammengehen konnte bisher nicht wahrgenommen werden.

Auch auf einer dem Bildungswesen übergeordneten Ebene besteht keine gemeinsame Lobby für die kulturelle und künstlerische Bildung. Auf Seiten der Musik gibt es seit 1964 den Schweizerischen Musikrat, die Dachorganisation von über 60 Mitgliedorganisationen, die das gesamte Musikleben der Schweiz abdecken. Auf Seiten der Gestaltung fehlt eine ähnlich umfassende Organisation. Übergreifende Lobby-Organisationen, wie sie etwa der Deutsche Kulturrat oder der Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle in Frankreich darstellen, existieren in der Schweiz nicht.

Im Überschneidungsbereich zwischen Schule und Freizeit wird derzeit an einem koordinierenden Brückenschlag gearbeitet. So stellt die Schweizerische UNESCO-Kommission zusammen mit der Pädagogischen Hochschule Bern und der Schweizer Kulturstiftung Pro Helvetia mit Unterstützung einiger namhafter Stiftungen eine Internet-Plattform für Kulturvermittlung zur Verfügung. Damit sollen die Vermittlungslandschaft in allen Sparten sichtbar und Angebot und Nachfrage im schulischen wie ausserschulischen Bereich zusammengebracht werden.

Fazit zur Situation in der Schweiz

In der Einleitung zur deutschen Übersetzung der Studie von *Bamford (2010)* über künstlerische Bildung weltweit berichtet Liebau von einer international besetzten Expertentagung, die Ende 2009 auf Einladung der deutschen UNESCO-Kommission in Berlin stattfand. An dieser Tagung wurden folgende Forderungen aufgestellt:

- verpflichtende Integration der künstlerischen Bildung in verschiedenen Sparten in allen Schulen und als übergreifender Unterrichtsinhalt aller Fächer;
- Unterstützung professioneller Qualifizierung künftiger und gegenwärtiger Lehrpersonen, Kulturprofis, Kunstschaffender und ehrenamtlicher Akteurinnen und Akteure;
- Abbau von Ungleichheiten in den Bereichen der künstlerischen Bildung;
- Intensivierung der Forschung für die weitere Entwicklung der künstlerischen Bildung;
- Stärkung kultureller Vielfalt und interkulturellen Dialogs in den Feldern der künstlerischen Bildung;
- Förderung von Vernetzung und Kooperation auf globaler, nationaler und lokaler Ebene durch garantierte Finanzierung und Strukturen in allen Bildungsbereichen (formal, nonformal und informell)

(Liebau, 2010, 12).

Diese sechs Forderungen sollen hier als Folie verwendet werden, um zur Situation in der Schweiz ein zusammenfassendes Fazit zu ziehen. Dabei bleibt die Optik im Wesentlichen auf den Bereich der formalen Bildung auf der Volksschulstufe konzentriert.

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

In der Volksschule kommen alle Kinder und Jugendlichen in den Genuss kultureller und künstlerischer Bildung. Der Unterricht in den entsprechenden Fächern ist in einem hohen Mass verpflichtend und wird durch Wahlpflicht- und Wahlangebote sowie durch fächerübergreifende Projekte ergänzt. Die Fächer Musik, Bildnerisches Gestalten, Technisches und Textiles Gestalten sind teilweise zu Fächerbereichen (Musik und Gestalten; Musik, Bildnerisches und Technisches Gestalten usw.) zusammengefasst. Der ganze Bereich ist gegenwärtig in den Stundentafeln durchschnittlich mit rund einem Fünftel der verfügbaren Unterrichtszeit dotiert. Dies soll aller Voraussicht nach auch so bleiben. Weitere Sparten der künstlerischen Bildung wie Theater oder Tanz sind in die Lernbereiche Sprachen bzw. Bewegung und Gesundheit integriert. In den weiterführenden Schulen im nachobligatorischen Bildungsbereich sind Musik und Bildnerisches Gestalten feste Lehrplan-Bestandteile an den Gymnasien; Theater und Tanz sind integriert in andere Fächer oder finden Platz in fächerübergreifenden Projekten. Musik bzw. Bildnerisches Gestalten können, je nach Angebot der Schule, auch als Schwerpunkt- und Ergänzungsfach gewählt werden. An den berufsbildenden Schulen der Sekundarstufe II fehlt die kulturelle und künstlerische Bildung, es sei denn, der gewählte Lehrberuf gehöre zu diesem Bereich oder die Berufsschule biete entsprechende Freikurse an.

Zu Forderung 2: Unterstützung professioneller Qualifizierung künftiger und gegenwärtiger Lehrpersonen, Kulturprofis, Kunstschaffender und ehrenamtlicher Akteurinnen und Akteure

Die professionelle Qualifizierung von Lehrpersonen für die Volksschulstufe (und für den allgemeinbildenden Bereich der Sekundarstufe II) ist gewährleistet. Sie ist für generalistisch ausgebildete Lehrpersonen der Primarstufe im Umfang beschränkt; für Fächergruppenlehrpersonen besteht die Möglichkeit, einen Teil des musischen Fächerspektrums abzuwählen. Vertiefungs- und Ergänzungsstudienangebote ermöglichen demgegenüber die Schliessung von Qualifikationslücken. Für Kulturprofis, Kunstschaffende und ehrenamtlich Tätige, die sich der Kulturvermittlung an Schulen widmen möchten, bestehen ebenfalls Ausbildungsmöglichkeiten an pädagogischen oder Kunsthochschulen.

Zu Forderung 3: Abbau von Ungleichheiten in den Bereichen der künstlerischen Bildung

Diese Forderung lässt zwei Möglichkeiten der Interpretation offen: Entweder es geht um den Abbau von Ungleichheiten beim Zugang zu kultureller und künstlerischer Bildung (a) oder es geht um die Gleichgewichtung der Sparten kultureller Bildung (b).

(a) Während im schulischen Bereich der Zugang zu kultureller und künstlerischer Bildung zumindest auf der Volksschulstufe gesichert ist, gilt dies für weiterführende Bildungsgänge nicht mehr, und es gilt auch nicht im gleichen Masse für den ausserschulischen Bereich. Was letzteren betrifft, bestehen Indizien dafür, dass Kinder und Jugendliche aus privilegierten Familien eher Zugang zu kulturellen und künstlerischen Bildungsangeboten haben (Museums-, Konzert- und Theaterbesuche, privater Musik- oder Tanzunterricht). Nicht zuletzt deshalb soll die Zusammenarbeit zwischen Kunst- und Kulturinstitutionen und der Schule intensiviert werden. Die Angebote der Kulturvermittlung sollen in der Schule, wo Kinder und Jugendliche aller Schichten zusammen sind, motivierend und die kulturelle Teilhabe fördernd wirken (siehe Exkurs Kulturvermittlung in diesem Bericht).

(b) Eine Gleichgewichtung der Sparten ist in der Volksschule sicher nicht gegeben, da in der Schweiz nur Musik, Bildnerisches Gestalten und Technisches/Textiles Gestalten als mehr oder weniger eigenständige Fächer in den Curricula verankert sind, Theater, Film, Tanz usw. jedoch in anderen Fächern integriert sind.

Zu Forderung 4: Intensivierung der Forschung für die weitere Entwicklung der künstlerischen Bildung

Da die pädagogischen Hochschulen sowie die Hochschulen für Künste in der Schweiz erst zu Beginn des 21. Jahrhunderts entstanden sind, steht die Forschung zur künstlerischen Bildung noch in ihren Anfängen. Das Fehlen von Forschungserfahrung und Forschungskapazität dürfte ein Grund dafür sein, dass auch im Rahmen des Programms DO-RE (Do Research), das zwischen 2000 und 2008 speziell für die Förderung der Forschung an diesem neuen Hochschultypus installiert wurde, kaum Projekte zur kulturellen und künstlerischen Bildung unterstützt werden konnten.

Zu Forderung 5: Stärkung kultureller Vielfalt und interkulturellen Dialogs in den Feldern der künstlerischen Bildung

Themen wie kulturelle Identität und interkulturelle Verständigung gewinnen im Bildungssystem der Schweiz an Gewicht. Sie gehören zu den für die Entwicklung des Deutschschweizer Lehrplans 21 zu berücksichtigenden «überfachlichen Themen» (*Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen, 2010, 22*). Im gemeinsamen Lehrplan der französischsprachigen Kantone, dem Plan d'études romand (PER), schlägt sich diese Tendenz im Bildungsbereich «Arts» explizit nieder (siehe Kapitel 3 Ziele in diesem Bericht). Die durchgängige Zielperspektive der Begegnung mit verschiedenen Kunstbereichen soll unter Beachtung und Wertschätzung von Elementen des Kulturerbes und unter Berücksichtigung der kulturellen Diversität der Schülerinnen und Schüler umgesetzt werden (*CIIP, 2010, 19*).

Zu Forderung 6: Förderung von Vernetzung und Kooperation auf globaler, nationaler und lokaler Ebene durch garantierte Finanzierung und Strukturen in allen Bildungsbereichen (formal, nonformal und informell)

Ansätze zu Vernetzung und Kooperation zwischen Schulen und kulturellen Institutionen sowie Kunstschaffenden bestehen in den verschiedenen Programmen, Projekten und Plattformen der Kulturvermittlung in den Kantonen sowie in der neu eingerichteten nationalen Plattform. Intensivierte Partnerschaft zwischen Bildungs- und Kultureinrichtungen sowie eine verstärkte Anerkennung des «Kulturauftrags der Schule» und des «Bildungsauftrags der Kultur» stehen im Zentrum des Manifests «Art & Education» der Schweizerischen UNESCO-Kommission.

Voraussetzung für eine verstärkte Vernetzung und Kooperation und für eine generelle Stärkung des Bildungsbereichs Musik, Kunst und Gestaltung bilden ge-

klärte Ziele. Diese Zielklärung ist gegenwärtig auf verschiedenen Ebenen im Gang. Wichtig für die Weiterentwicklung des kulturellen und künstlerischen Bildungsbereichs ist auch die Stärkung der Forschung über und in diesem Bereich.

Entwicklungs- und Forschungsbedarf für die Schweiz

Im Rahmen des Harmonisierungsprozesses im schweizerischen Bildungswesen finden Zielklärungen zum einen im Rahmen der Lehrplanarbeit und zum andern im Rahmen der Erstellung von Basisstandards statt. Ab 2012 soll die Ausarbeitung von Basisstandards über die bisher berücksichtigten vier Fachbereiche (Schul- und Fremdsprachen, Mathematik, Naturwissenschaften) hinaus weitergeführt werden. Dies soll vorrangig in den Bereichen Informations- und Kommunikationstechnologien, Bewegungserziehung, Musik und Bildnerisches Gestalten geschehen (EDK, 2011, 3). Zentral in diesem Prozess ist, dass ein Konsens über die grundlegenden Ziele der Bereiche gefunden werden muss. Der Konsens hat hernach orientierende Funktion für die Ausbildung, die Lehrmittelentwicklung und die Praxis. Erst aufgrund dieser Zielklärung und der entsprechenden Umsetzung in der Praxis kann die Wirksamkeit des Unterrichts im Hinblick auf die Erreichung der Ziele sinnvoll erforscht werden.

Die fachdidaktische Forschung in den Fachbereichen Musik, Kunst und Gestaltung bedarf aber nicht nur im Hinblick auf den oben genannten Prozess der Stärkung. Auch die Erforschung von Lehr- und Lernprozessen, Beurteilungspraktiken oder längerfristigen Wirkungen des Lernens in diesen Bereichen ist entwicklungsbedürftig. Zur Stärkung der fachdidaktischen Forschung und zur Sicherung des für diese Forschung qualifizierten Nachwuchses unterstützt die Erziehungsdirektorenkonferenz den Aufbau von Fachdidaktikzentren, und pädagogische Hochschulen sowie Universitäten bieten in Kooperation Masterstudiengänge in Fachdidaktik an. Bisher eingerichtet wurden Fachdidaktikzentren in Fremdsprachen, Schulsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften. Um die fachdidaktische Forschung in den Fachbereichen Musik, Kunst und Gestaltung wirksam zu stärken und auch hier den Nachwuchs zu sichern, wäre die Einrichtung von Fachdidaktikzentren auch in diesem Feld vorzusehen.

Für die aktive kulturelle Teilhabe aller Menschen in der Schweiz, die in den vergangenen Jahren vermehrt eingefordert worden ist, erweist sich eine basale kul-

turelle und künstlerische Bildung und Partizipation als Schlüsselerfahrung (*Musikalische Bildung in der Schweiz*, 2005; *Schweizer Koalition für kulturelle Vielfalt*, 2009; *Schweizerische UNESCO-Kommission*, 2010). Der Erwerb grundlegender Kompetenzen und die Begegnung mit Kunst und Kunstschaffenden bilden somit die Voraussetzung für eine kulturelle Teilhabe aller. Um beides im Rahmen der Volksschule zu gewährleisten, gilt es sowohl die erforderlichen Zeitgefäße bereitzustellen als auch die Qualifikation der Lehrpersonen langfristig zu sichern.

Eine vermehrte Kooperation zwischen Schulen und Kulturinstitutionen bzw. Kunstschaffenden kann die Bemühungen um direkte Begegnung und Erfahrung der Schülerinnen und Schüler stärken. Die bestehenden Initiativen zur Koordination und Qualifikation im Bereich der Kulturvermittlung wären zu stärken und auszuweiten. In diesem Sinne dürfte es sich lohnen, Ansätze engerer Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Ebenen des Bildungssystems wie auch zwischen den verschiedenen Sparten kultureller und künstlerischer Bildung, wie sie in einigen Nachbarländern praktiziert werden, zu studieren. Genannt seien etwa der französische Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle (HCEAC), die deutsche Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) oder der Kulturkontakt Austria.

Literaturverzeichnis

- Altenmüller, E. (2006). Neuronale Auswirkungen musikalischen Lernens im Kindes- und Jugendalter und Transfereffekte auf Intelligenzleistungen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Deutschland) (Hrsg.): *Macht Mozart schlau?* Bonn: BMBF, 59–70
- Arbeitsgruppe Bildnerische Gestaltung und Kunst der SGL (2008). *Kompetenzen in Fachwissenschaft und Fachdidaktik Bildnerische Gestaltung und Kunst* (<http://www.sgl-ssf.ch/content-n73-sD.html>) Zugriff 15.8.2011)
- Arbeitsgruppe Musikpädagogik NW EDK/EDK-Ost (2004). *Kompetenzen im Fach Musik für Volksschullehrer/-innen (mit Fach-Standards für die Ausbildung)*
- Bader, B.; Hostettler, S. & Keller, F. (2011). «Guck mal, der Herbst geht rückwärts» (Bildung Schweiz, 3, 26–27)
- Bähr, J. (2000). Zur Entwicklung musikalischer Fähigkeiten von Zehn- bis Zwölfjährigen. Evaluation eines Modellversuchs zur Kooperation von Schule und Musikschule. Göttingen: Cuvillier
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Münster: Waxmann
- Bamford, A. (2010). *Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung*. Münster: Waxmann
- Bastian, H. G. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: N. Kilius, J. Kluge & L. Reisch: *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 100–150
- Bautz, T. (2007). *Kontur oder Mixtur?* (BDK-Mitteilungen, 3, 2–4)
- Bering, K.; Heimann, U.; Littke, J. et al. (2004). *Kunstdidaktik*. Oberhausen: Athena
- BFS [Bundesamt für Statistik] (2011). *Kulturverhalten in der Schweiz. Eine vertiefende Analyse – Erhebung 2008*. Neuenburg: BFS
- Birri, C.; Oberli, M. & Rieder, C. (2003). *Lehrmittel Fachdidaktik Technisches Gestalten / Werken*. Basel / St. Gallen: Eigenverlag
- Bildöffner *Bildnerisches Gestalten: Grundlagen* (2009). *Handbuch für Lehrpersonen aller Stufen*. Bern: schulverlag plus
- BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung] (Hrsg.) (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: BMBF
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (Hrsg.) (2007). *Vielfalt und Kooperation. Kulturelle Bildung in Österreich – Strategien für die Zukunft*. Wien: EDUCULT (Bericht im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur)
- Bockhorst, H. (2008). *Kulturelle Bildung – Schlüssel für Lebenskunst und Teilhabe. Konzeptionelle Grundlagen und Strategien in der BKJ*. In: J. Maedler (Hrsg.): *TeilhabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung*. München: kopaed, 78–101
- Böhm, W. (1988). *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart: Kröner
- Böhme, G. (2001). *Asthetik: Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre*. München: Fink
- Canonica Manz, C. & Moro, L. (2010). *Dall'educazione manuale e tecnica all'educazione alle arti plastiche. Un cambiamento di paradigma nel percorso formativo dell'allievoadolescente* (Scuola ticinese, 299, 16–17)
- CIIP [Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin] (2010). *Plan d'étude romand – Cycle 1. Arts – Corps et mouvement. Version 2.0, 27. Mai 2010*. Neuchâtel: CIIP
- Costa-Giomi, E. (1999). *The Effects of Three Years of Piano Instruction on Children's Cognitive Development*. (Journal of Research in Music Education, 3, 198–212) (<http://www.jstor.org/stable/pdfplus/3345779.pdf?acceptTC=true>; Zugriff 15.8.2011)
- Damen, M.-L. & Van Klaveren, C. (2010). *Did Cultural and Artistic Education in the Netherlands increase Student Participation in High Cultural Events?* TIER Working Paper 10/22. Maastricht: TIER (<http://ideas.repec.org/p/tir/wpaper/37.html>); Zugriff 15.8.2011)
- Deasy, R. J. (Hrsg.) (2002). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Washington (http://www.aep-arts.org/publications/info.htm?publication_id=10); Zugriff 15.8.2011)

- DECS [Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport] (1984). Programmi per la scuola elementare, approvati il 22 maggio 1984 dal Consiglio di Stato. Bellinzona: Divisione della scuola, Ufficio delle scuole comunali
- Deutscher Kulturrat (1988). Konzeption Kulturelle Bildung. Bonn: Deutscher Kulturrat
- Deutscher Kulturrat (1994). Konzeption Kulturelle Bildung – Analysen und Perspektiven. Essen: Deutscher Kulturrat
- Deutscher Kulturrat (2010). Kulturelle Bildung ist Allgemeinbildung! Stellungnahme des Deutschen Kulturrates zum Bildungsbericht 2012 mit dem Schwerpunktthema Kulturelle Bildung (<http://www.kulturrat.de/detail.php?detail=1880&rubrik=4>; Zugriff 15.8.2011)
- Deutscher Kulturrat (Hrsg.) (2005). Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion. Konzeption Kulturelle Bildung III. Berlin: Deutscher Kulturrat
- Diehl, L.; Diehl Ott, L. & Glaser-Henzer, E. (2010). Schlussbericht «raviko». Räumlich-visuelle Kompetenzen in Bezug auf ästhetische Erfahrungen im Unterricht Bildnerisches Gestalten. Liestal: PH FHNW, Institut Primarstufe, Professur Ästhetische Bildung
- Dietl, M.-L. (2004). Kindermalerei. Zum Gebrauch der Farbe am Ende der Grundschulzeit. Münster: Waxmann
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1999). Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I vom 26. August 1999 (<http://www.edk.ch/dyn/13371.php>; Zugriff 15.8.2011)
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2011). Tätigkeitsprogramm 2008–2014, Fortschreibung 2011, verabschiedet von der Plenarversammlung am 16. Juni 2011 (<http://www.edk.ch/dyn/11658.php>; Zugriff 15.8.2011)
- Eichelberger, E. & Rychner, M. (2008). Textilunterricht: Lesarten eines Schulfachs. Zürich: Pestalozzianum
- Ericsson, K.A. & Simon, H.A. (1999). Protocol analysis. Verbal reports as data. Cambridge: MIT Press
- Erment, K. (2009). Was ist kulturelle Bildung? Bundeszentrale für politische Bildung (http://www.bpb.de/themen/JUB24B,3,0,Was_ist_kulturelle_Bildung.html; Zugriff 15.8.2011)
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2009). Bildung und Kultur. Konzept und Massnahmen. Bern: Erziehungsdirektion
- Europäisches Parlament (2009). Entschliessung des Europäischen Parlaments vom 24. März 2009 zum Kunststudium in der Europäischen Union (INI/2008/2226) (publiziert im Amtsblatt der Europäischen Union, C 117E vom 6.5.2010, 23–26)
- EURYDICE (Hrsg.) (2009). Kunst- und Kulturerziehung an den Schulen in Europa. Brüssel: EURYDICE
- Forster, S. (2003). Du dessin aux arts plastiques (Educateur, 6, 7–9)
- Forster, S. (2010). Lentement, l'éducation artistique gagne du terrain (Educateur, 10, 26–27)
- Fries, A.-V.; Mätzler Binder, R. & Morawietz, A. (2007). Bildung in zweitausend Zielen. Bildnerisches und Technisches Gestalten in den Lehrplänen der Deutschschweiz. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich
- Fuchs, M. (2008). Kulturelle Bildung. Grundlagen – Praxis – Politik. München: kopaed
- Gaus-Hegner, E. & Mätzler Binder, R. (Hrsg.) (2005). Technisches und Textiles Gestalten. Fachdiskurs um Kernkompetenzen. Zürich: Pestalozzianum
- Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen (Hrsg.) (2010). Grundlagen für den Lehrplan 21 verabschiedet von der Plenarversammlung der deutschsprachigen EDK-Regionen am 18. März 2010. Luzern: Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen
- Giglio, M. (2010). Actividad creativa en contextos escolares de educación musical: formas de colaboración entre alumnos y acciones de docente. Desarrollo de secuencias pedagógicas y observaciones. Thèse présentée à la Faculté de Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Neuchâtel (document gravé sur CD-ROM)
- Giglio, M. (2009). L'éducation musicale dans les sept cantons de Suisse romande: une étude comparative. In: M. Mellouki & A. Akkari (Eds.): La recherche au service de la formation des enseignants. Porrentruy: Haute École Pédagogique (Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE, No 7), 219–225
- Glärner, H. U. (2009). Mehrheiten für die Kultur gewinnen. Kulturpolitische Aspekte. In: G. Hamer (Hrsg.): Kultur macht Schule. Kulturvermittlung in der Praxis. Baden: hier + jetzt, 43–43
- Glaser-Henzer, E. (2008). Kunstunterricht / Bildnerisches Gestalten: Bildungsstandards als Chance? (Heft, Publikation des Verbands der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer für Bildnerisches Gestalten, 1, 31–45)
- Grünewald, D. & Sowa, H. (2006). Künstlerische Basiskompetenzen und ästhetischer Surplus. Zum Problem der Standardisierung von künstlerisch-ästhetischer Bildung. In: J. Kirschenmann, F. Schulz & H. Sowa (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München: kopaed, 286–313

- Hamer, G. (2009). «Kultur macht Schule» – Wie kulturelle Einsichten die Aussichten erhöhen. In: G. Hamer (Hrsg.): Kultur macht Schule. Kulturvermittlung in der Praxis. Baden: hier + jetzt, 86–101
- HarmoS-Konkordat [Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule] vom 14. Juni 2007. Bern: EDK
- HCEAC (2011). Le haut conseil de l'éducation artistique et culturelle. Présentation du HCEAC sur le portail interministériel de l'éducation artistique et culturelle (<http://www.education.arts.culture.fr/index.html>; Zugriff 15.8.2011)
- Herzog, M. (1988). Textilvermittlung: Pädagogisch-didaktische Grundlegung und Unterrichtsmodelle für Gymnasium und Realschule. Baltmannsweiler: Schneider
- Herzog, M. (2003). Mehrperspektivischer Textilvermittlung in der Primarschule. Seelze: Kallmeyer
- Homberger, U. (2007). Referenzrahmen für Kunst und Gestaltung [unter Mitarbeit von Urs Meier]. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich
- Homberger, U. (2008). Literacy (Heft, 1, 77–102)
- Huber, J. (2008). Standards im Musikunterricht. Pilotstudie. Luzern: Institut für Lehren und Lernen (ILeL) der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern, und Institut Forschung und Entwicklung (F&E) der Hochschule Luzern – Musik
- Interkantonale Projektgruppe Kunst und Design (2009). Bild und Kunst – Design und Technik. Neue Bildungsbegriffe für den Lehrplan 21: Eine Stellungnahme (Bildung Schweiz, 6, 24)
- Interkantonale Projektgruppe Kunst und Design (2010). Positionen zum Diskurs der Fachbezeichnungen «Bild und Kunst» sowie «Design und Technik» an Pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz (<http://www.sgl-ssfe.ch/content-n72-sD.html>; Zugriff 15.8.2011)
- Jaccard, S. (2011). Impact de la formation à l'enseignement primaire sur les représentations des compétences des étudiants. In: F. Joliat (éd.): La formation des enseignants en musique: état de la recherche et vision des formateurs. Paris: Harmattan, 141–157
- Jacobs, R. (2009). Measuring aesthetic development: A national dialogue (Journal of Artistic and Creative Education, 1, 75–96)
- Jäncke, L. (2006). Musik als Motor der Plastizität. In: BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung] (Hrsg.): Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik. Bonn: BMBF, 78–95
- Jank, W. (Hrsg.) (2009). Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen
- Joos-Halter, Y.; Fürst, W.; Volkart-Annen, E. & Weigle-Schmid, M. (2010). Kompetenzblatt und Checklisten für den Unterrichtsbereich Werken und Gestalten im Kanton Thurgau. Frauenfeld: Arbeitsgruppe Kompetenzbeschreibungen für den Bereich Werken und Gestalten
- Kämpf-Jansen, H. (2001). Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Köln: Salon
- KBK/EDK [Konferenz der kantonalen Kulturbeauftragten; Fachkonferenz EDK] (2010). Kulturvermittlung für Schulen. Auswertung der Umfrage zur Kulturvermittlungsangeboten für Schulen. Bericht der KBK-Arbeitsgruppe Kultur & Schule zuhanden der Konferenz der kantonalen Kulturbeauftragten (KBK). Schwyz: KBK
- Kirchner, C. (2004). Bildnerische Gestaltung und ästhetische Bildung. Potenziale ästhetischer Erfahrung in Rezeptions- und Produktionsprozessen (ph akzente, 3, 7–11)
- Kirschenmann, J. (2002). Zwischen den Bildern pendeln! (Kunst+Unterricht, 268, 37–38)
- Klepacki, L. & Zirfas, J. (2009). Ästhetische Bildung: Was man lernt und was man nicht lernt. In: E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.): Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste. Bielefeld: transcript, 111–139
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8, 11–29)
- KMK [Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland] (2007). Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.2.2007
- Knigge, J. & Lehrmann-Wermser, A. (2009). Kompetenzorientierung im Musikunterricht (Musik & Unterricht, 94, 56–60)
- Knigge, J.; Niessen, A. & Jordan, A.-K. (2010). Erfassung der Kompetenz «Musik wahrnehmen und kontextualisieren» mit Hilfe von Testaufgaben – Aufgabenentwicklung und -analyse im Projekt KoMus. In: N. Knolle (Hrsg.): Evaluationsforschung in der Musikpädagogik. Essen: Die blaue Eule, 81–107
- Köller, I. (2000). Textilvermittlung und Textile Sachkultur: Ergebnisse aus der Textilvermittlungsforschung. Oldenburg: Universität Oldenburg, Didaktisches Zentrum
- Ko Hoang, Y.-J. (2000). Vermittlung von «Visual Literacy» durch Computeranimation im Kunstunterricht (Dissertation). Berlin: FU (<http://deposit.dbb.de/cgi-bin/dokserv?idn=961839007>; Zugriff 15.8.2011)

- Konsortium des JEKI-Forschungsschwerpunkts (2010). Der BMBF-Forschungsschwerpunkt zu «Jedem Kind ein Instrument» in Nordrhein-Westfalen und Hamburg. In: N. Knolle (Hrsg.): Evaluationsforschung in der Musikpädagogik. Essen: Die blaue Eule, 275–304
- Kunz, R. (2010). Der Blick durch die Kamera führt nach aussen – und nach innen. Urbane Lebenswirklichkeit in der Fotografie von Jugendlichen (NZZ, 31.3.2010, 69)
- Kunz, R. (2010). «unterwegs» – Urbane Lebenswirklichkeit in der Fotografie von Jugendlichen (BDK-Mitteilungen, 3, 30–33)
- Kuverum [Lehrgang Kulturvermittlung] (Hrsg.) (2009). Lernen mit Kunst. Blick nach London. Baden: hier + jetzt
- Lehmann-Wermser, A.; Naacke, S.; Nonte, S. & Ritter, B. (2010). Musicisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven. Weinheim: Juventa
- Leibundgut, Y. (2010). Es fiedelt und trompetet wie nie zuvor (Schulblatt des Kantons Zürich, 5, 10–19)
- Leibundgut Y. (2011). «Musikunterricht ist eine Erfolgsgeschichte» (Schulblatt des Kantons Zürich, 2, 26–27)
- Liebau, E. (2010). Der Wow-Faktor. Warum künstlerische Bildung nötig ist. In: A. Bamford: Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. Münster: Waxmann, 11–19
- Mandel, B. (2009). Künstlerische Kreativität für das Zusammenleben nutzbar machen – Voraussetzungen und Funktionen der Kulturvermittlung. In: G. Hamer (Hrsg.): Kultur macht Schule. Kulturvermittlung in der Praxis. Baden: hier + jetzt, 62–70
- Mätzler Binder, R. (2007). Bildung in 2000 Zielen. Bildnerisches und technisches Gestalten in den Lehrplänen der deutschen Schweiz (werks Spuren, 3, 4–9)
- Mili, I. & Rickenmann, R. (2005). La réception des œuvres d'art: une nouvelle perspective didactique (Revue suisse des sciences de l'éducation, 3, 431–450)
- Minten, P. (2011). Initiative Jugend + Musik (vpod bildungspolitik, 172, Juli 2011, 6)
- MEN [Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative] (2008). Education artistique et culturelle. Développement de l'éducation artistique et culturelle. Circulaire No 2008-059 du 29.4.2008 (<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/19/MENE0800388C.htm>; Zugriff 15.8.2011)
- Mörsch, C. (2009). Forschungssituation in der Schweiz. Forschen an der Schnittstelle von Kunst und Bildung. In: Kuverum (Hrsg.): Lernen mit Kunst. Blick nach London. Baden: hier + jetzt, 50–51
- Mohr, A. (2005). Digitale Kinderzeichnung. Aspekte ästhetischen Verhaltens von Grundschulkindern am Computer. München: kopaed
- Morawietz, A. (2010). Zwischen schöpferischem Tun und Bildverlust. Eine Untersuchung zu biografischen Verläufen der bildnerischen Tätigkeit in Kindheit und Jugend (<http://www.phzh.ch/dotnetscripts/ForschungsDB/read.aspx?idpr=323>; Zugriff 15.8.2011)
- Morawietz, A. (2010). Bildnerisches Gestalten mit 4- bis 8-jährigen Kindern: Gestalterische Prozesse unter Berücksichtigung des individuellen Entwicklungsstandes. In: M. Leuchter (Hrsg.): Didaktik für die ersten Bildungsjahre. Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern. Zug: Klett und Balmer, 198–217
- Moreno, S.; Marques, C.; Santos, A. et al. (2009). Musical training Influences Linguistic Abilities in 8-Year-Old Children: More Evidence for Brain Plasticity (Cerebral Cortex, 19, 712–723) (<http://cercor.oxfordjournals.org/content/19/3/712.full.pdf+html>; Zugriff 15.8.2011)
- Mosenthin, G. & Royl, W. (1982). Kleiden und Wohnen: Gestaltung der engeren Umwelt (Band 1). Baltmannsweiler: Schneider
- Muri, G. (2010). «Wer bin ich?» Identitäten und Ressourcen. In: C. Ritter, G. Muri & B. Rooger (Hrsg.): Magische Ambivalenz – Visualität und Identität im transkulturellen Raum. Zürich: diaphanes, 78–96
- Musikalische Bildung in der Schweiz (2005). Bestandesaufnahme der aktuellen Situation und Massnahmenkatalog des Bundes für die musikalische Aus- und Weiterbildung. Bericht des Bundesrates. Bern: BAK (<http://www.bak.admin.ch/themen/kulturpolitik/00855/index.html?lang=de>; Zugriff 15.8.2011)
- NFER [National Foundation for Educational Research] (2006). The impact of Creative Partnerships on the attainment of young people. Final report. Slough: NFER (<http://www.nfer.ac.uk/nfer/publications/CPS03/CPS03.pdf>; Zugriff 15.8.2011)
- NFER [National Foundation for Educational Research] (2008). The Longer-term Impact of Creative Partnerships on the Attainment of Young People: Results form 2005 and 2006. Final Report. Slough: NFER (<http://www.nfer.ac.uk/nfer/publications/CPY01/CPY01.pdf>; Zugriff 15.8.2011)
- NFER [National Foundation for Educational Research] (2010). The Impact of Creative Partnerships on School Attainment and Attendance. Final Report. Slough: NFER (<http://www.creativitycultureeducation.org/data/files/nfer-2010-impact-of-creative-partnerships-on-young-peoples-behavior-and-attainment-234.pdf>; Zugriff 15.8.2011)
- Niessen, A.; Lehmann-Wermser, A.; Knigge, J. et al. (2008). Entwurf eines Kompetenzmodells «Musik wahrnehmen und kontextualisieren» (Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, Sondernummer) (<http://www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf>; Zugriff: 15.8.2011)

- OECD (2011a). *Skills for Innovation and Research*. Paris: OECD
- OECD (2011b). *The Impact of Arts Education: What Do We Know? Draft*.
- Oelkers, J. (2008). Über den bildenden Wert der gestalterischen und künstlerischen Fächer (Heft 01, 47–75)
- Otto, G. & Otto, M. (1987). *Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern*. Seelze: Friedrich
- Peez, G. (2005). *Kunstpädagogik jetzt. Eine aktuelle Bestandesaufnahme: Bild – Kunst – Subjekt*. In: K. Bering & R. Niehoff (Hrsg.): *Bilder – Eine Herausforderung für die Bildung*. Oberhausen: Athena, 75–87
- Peterhans, F. (2010). *Handeln ist dringend (Bildung Schweiz, 7/8, 31)*
- PHZ Luzern [Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Luzern] (2009). *Jahresbericht 2009 – Leistungsbereich Dienstleistungen*. Luzern: PHZ Luzern
- PCAH [President's Committee on the Arts and the Humanities] (2011). *Reinvesting in Arts Education. Winning America's Future Through Creative Schools*. Washington DC: PCAH (<http://www.pcah.gov/>; Zugriff 15.8.2011)
- Podlozny, A. (2000). *Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link (Journal of Aesthetic Education, 34 (3-4), 239-275)* (<http://www.jstor.org/stable/pdfplus/3333644.pdf>; Zugriff 15.8.2011)
- Projektgruppe Fächerbereich Gestaltung (2008). *Zukunft gestalterischer Fächer*. Zürich: SGL (Projektgruppe Fächerbereich Gestaltung) (<http://www.sgl-ssf.ch/content-n73-sD.html>; Zugriff: 15.8.2011)
- Rauscher, F. H.; Shaw, G. L. & Ky, K. N. (1993). *Music and spatial task performance (Nature, 365, 611)* (<http://www.uwosh.edu/psychology/rauscher/Nature93.pdf>; Zugriff 15.8.2011)
- Rieder, Ch. (2007). *Standards für die Fachausbildung Technisches Gestalten (Werkspuren, 3, 26–29)*
- Rittelmeyer, Ch. (2010). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick*. Oberhausen: Athena
- Robinson, K. (1999). *Culture, Creativity and the Young: Developing Public Policy*. Cultural Policies Research and Development Unit Policy Note No. 2. Strasbourg: Council of Europe
- Ruppert, S. (2006). *Critical Evidence: How the Arts Benefit Students Achievement*. National Assembly of State Arts Agencies (http://www.aep-arts.org/publications/info.htm?publication_id=31; Zugriff 15.8.2011)
- Schatt, PW. (2007). *Einführung in die Musikpädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Schellenberg, E. G. (2004). *Music lessons enhance IQ (Psychological Science, 15 (8), 511-514)* (<http://www.psychologicalscience.org/pdf/ps/musiciq.pdf>; Zugriff 15.8.2011)
- Schellenberg, E. G. (2005). *Music and cognitive abilities (Current Directions in Psychological Science, 14 (6), 317-320)* (<http://www.utm.utoronto.ca/~w3psygs/SchellenbergCDPS2005.pdf>; Zugriff 15.8.2011)
- Schellenberg, E. G. (2006). *Long-term positive associations between music lessons and IQ (Journal of Educational Psychology, 98 (2), 457-468)* (<http://www.utm.utoronto.ca/~w3psygs/JEdPsych2006.pdf>; Zugriff 15.8.2011)
- Schertenleib, G.-A. & Giglio, M. (2009). *Approches culturelles dans l'éducation musicale en Suisse romande*. In: M. Mellouki & A. Akkari (Eds.): *La recherche au service de la formation des enseignants*. BEJUNE: Haute Ecole Pédagogique (Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE, No 7), 185–193
- Schumacher, J. A. (2002). *L'enseignement de la musique das les classes primaires de première année de Suisse romande*. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP)
- Schweizer Koalition für die kulturelle Vielfalt (2009). *Kulturelle Vielfalt – mehr als nur ein Slogan. Vorschläge für die Umsetzung der UNESCO-Konvention über die Vielfalt kultureller Ausdrucksformen in der Schweiz*. Zürich: Schweizer Koalition für die kulturelle Vielfalt (http://www.coalitionsuisse.ch/fs_de.htm; Zugriff 15.8.2011)
- Schweizerische UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2010). *Manifest «Arts & Education»*. Bern: Schweizerische UNESCO-Kommission (<http://www.unesco.ch/en/themen/arts-and-education.html>; Zugriff 15.8.2011)
- Selle, G. (1998). *Kunstpädagogik und ihr Subjekt*. Oldenburg: Isensee
- SER [Syndicat des enseignants romands] (2008). *Affirmer le processus créatif. Orientation et Recommandations en Activités artistiques et manuelles*. Texte adopté par l'AD le 29 Novembre à Grangeneuve (http://www.le-ser.ch/ser/docu/posit_obj_plan_etudes.html; Zugriff 15.8.2011)
- Sharp, C. & Le Métails, J. (2000). *The Arts, Creativity and Cultural Education: An International Perspective (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Project)*. London: QCA
- Spychiger, M. (2010). *Musikpädagogische Projekte als ästhetische Bildung in der Kindheit: Wieviel Forschung benötigen sie? Und was sind die Fragestellungen?* In: K. Schmitt & G. Schmidt-Oberländer (Hrsg.): *MusikKultur in der Kindheit. Fachtexte zu einer interdisziplinären Tagung von Pädagogen der frühen Kindheit, Elementarpädagogen und Musiklehrern und zur Evaluation des Bundesmodellprojektes Musikkindergarten*, Weimar, Mai 2010. Marburg: Tectum, 199–211

- Strässer-Panny, I. (1996). Wider die Enthauptung der Hand. Hermeneutische Textildidaktik zwischen konstruktivistischer Wissenschaftstheorie und handlungsorientierter Pädagogik. Münster: Waxmann
- Taggart, G.; Whitby, K. & Sharp, C. (2004). Curriculum and Progression in the Arts: An International Study. Final Report (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Project). London: QCA
- Taylor, B. (2008). Inspiring Learning in Galleries 02: Research Reports. London: engage
- Timmerberg, V. & Schorn, B. (Hrsg.) (2009). Neue Wege der Anerkennung von Kompetenzen in der kulturellen Bildung. Der Kompetenznachweis Kultur in Theorie und Praxis. München: kopaed
- UNESCO (2006). Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century, Lisbon 6–9 March 2006 (http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html; Zugriff 15.8.2011)
- UNESCO (2010). The Second World Conference on Arts Education. Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education (http://portal.unesco.org/culture/en/files/4117/12798106085Seoul_Agenda_Goals_for_the_Development_of_Arts_Education.pdf; Zugriff 15.8.2011)
- Vallentin, G. (2001). Ästhetische Bildung in der «Postmoderne»: Didaktische Grundlagen eines sinnbewussten Textilunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider
- Varenne, A. (2010). Ungenügende Kompetenzen. Folgen von Stundenabbau und veränderter Ausbildung im Werken (Bildung Thurgau, 2, 26–27)
- Wanzenried, P. (2004). Ästhetische Bildung – jetzt erst recht. Eine Standortklärung in der aktuellen Schulentwicklung (ph akzente, 3, 12–16)
- Weber, E.; Spychiger, M. & Patry, J. (1993). Musik macht Schule. Biografie und Ergebnisse eines Schulversuches mit erweitertem Musikunterricht. Essen: Die blaue Eule
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001). Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz
- Werkweiser für technisches und textiles Gestalten. Handbuch für Lehrkräfte. Band 1: Kindergarten bis 2. Schuljahr (2001); Band 2: 3. bis 6. Schuljahr (2001); Band 3: 7. bis 9. Schuljahr (2002). Bern: blmv, sabe, swch.ch

Kontaktpersonen

Bildnerisches Gestalten/Gestalten

Barbara Bader, Leiterin Studiengang Art Education, HKB

Hans Diethelm, Fachbereichsleiter Bildnerisches Gestalten, PHZH

Anna-Verena Fries, Dozentin Abteilung F&E mit Schwerpunkt Lehrplanforschung, PHZH

Edith Glaser-Henzer, Leitung Arbeitsgruppe «Bild & Kunst» der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Ruth Kunz, Co-Leitung Forschungsgruppe bildmedienbildung, PHZH

Therese Weber, Dozentin für Bildnerisches, Technisches und Textiles Gestalten sowie Kunstpädagogik, PH FHNW

Werken / Technisches und Textiles Gestalten

Ruth Amrein, Dozentin für Technisches Gestalten, PHZ

Andreas Müller, Präsident des Schweizerischen Werklehrerinnen- und Werklehrervereins

Thomas Stuber, Dozent für Technisches und Textiles Gestalten (TTG) und Fachdidaktik TTG, PH Bern

Franziska Stucki, LCH Fachkommission Textiles Werken

Musik

Armon Caviezel, Präsident des Verbandes Schweizer Schulmusik (VSSM)

Edi Gürber, Fachbereichsleiter Musik, PHZH

Kurt Hess, Generalsekretär des Schweizer Musikrats

Kunstvermittlung

Denise Felber, Fachbereichsverantwortliche Kunst und Schule, PH Bern

Gunhild Hamer, Leitung Fachstelle Kulturvermittlung des Kantons Aargau

Bereits erschienene Trendberichte der SKBF

- 1 «Stützen und Fördern in der Schule. Zur Entwicklung integrativer Schulformen in der Schweiz»
Silvia Grossenbacher, 1994
(Nur die französische Ausgabe ist noch lieferbar.)
- 2 «Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität»
Silvia Grossenbacher, 1999
- 3 «Mehr fördern, weniger auslesen. Zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz»
Urs Vögeli-Mantovani, 1999
(nur noch als PDF → www.skbf-csre.ch)
- 4 «Im Schnittpunkt der Veränderungen. Die Beziehungen Schule–Familie in der Schweiz»
Catherine Cusin, 2001
- 5 «Illettrismus. Wenn lesen ein Problem ist»
Stéphanie Vanhooydonck und Silvia Grossenbacher, 2002
- 6 «Keine Lust auf Mathe, Physik, Technik? Zugang zu Mathematik, Naturwissenschaften und Technik attraktiver und geschlechtergerecht gestalten»
Maja Coradi, Stefan Denzler, Silvia Grossenbacher, Stéphanie Vanhooydonck, 2003
- 7 «Nachfrageorientierte Finanzierung in der Weiterbildung»
Stefan C. Wolter, Stefan Denzler, Grégoire Evéquo et al., 2003
- 8 «Die Schulsozialarbeit kommt an!»
Urs Vögeli-Mantovani, 2005
- 9 «Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungswesen»
Maja Coradi Vellacott, Stefan C. Wolter, 2005
- 10 «Unterwegs zur geschlechtergerechten Schule. Massnahmen der Kantone zur Gleichstellung der Geschlechter im Bildungswesen»
Silvia Grossenbacher, 2006
(nur als PDF → www.skbf-csre.ch)
- 11 «Begabungsförderung – kein Tabu mehr. Bilanz und Perspektiven»
Silvia Grossenbacher et al., 2007
(nur noch als PDF → www.skbf-csre.ch)

Bestelladresse

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)
Entfelderstrasse 61
CH-5000 Aarau

Tel. 062 835 23 90
Fax 062 835 23 99
E-Mail info@skbf-csre.ch
Web www.skbf-csre.ch