

Der **Wow-Faktor**

Anne Bamford

Eine weltweite Analyse
der Qualität künstlerischer
Bildung



WAXMANN

Der Wow-Faktor

Anne Bamford

Der Wow-Faktor

Eine weltweite Analyse der Qualität
künstlerischer Bildung

Übersetzt von Anke Liebau

Mit einem Vorwort von Bernhard Lorentz,
einem aktuellen Nachwort von Anne Bamford
und einem Essay von Eckart Liebau



Waxmann 2010
Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die deutsche Übersetzung des Titels „The Wow Factor“ von Anne Bamford wurde ermöglicht durch die Stiftung Mercator.



Stiftung Mercator

ISBN 978-3-8309-2265-0

© Anne Bamford

Waxmann Verlag GmbH, Münster 2010

Englische Originalausgabe:

The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education. Waxmann, Münster u.a. 2006

Deutsche Übersetzung: Anke Liebau

Redaktion: Anke Liebau und Eckart Liebau

Lektorat: Knut von der Heyde

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Averbeck, Münster

Umschlagbild: „empört“ aus der Serie „Alphabet der Gefühle“

Foto: Benjamin Wimmer, © Yehudi Menuhin Stiftung Deutschland 2009

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Alle Rechte vorbehalten.

Printed in Germany.

Für Angus, Nina, Lachlan, Daniel
und alle anderen Kinder dieser Welt.

Inhalt

Vorwort.....	9
<i>Bernhard Lorentz</i>	
Der Wow-Faktor. Warum künstlerische Bildung nötig ist.....	11
<i>Eckart Liebau</i>	
Zusammenfassung	21
Danksagungen	27
Vorwort	29
Kapitel 1: Die Künste sind anthropologisch basiert.....	33
Kapitel 2: Nachdenken über künstlerische Bildung: der soziale, politische und historische Kontext.....	45
Kapitel 3: Zugrunde liegende Forschung	59
Kapitel 4: Bandbreite und Art künstlerischer Bildung.....	67
Kapitel 5: Künstlerische Bildung in der Praxis.....	97
Kapitel 6: Ziele und Indikatoren guter künstlerischer Bildung.....	111
Kapitel 7: Die Wirkung künstlerischer Bildung	131
Kapitel 8: Schlussfolgerungen und Perspektiven	173

Über den <i>Wow-Faktor</i> hinaus. Nachwort 2010	187
<i>Anne Bamford</i>	
Literatur	193
Index	197
Appendix I:	
Copy of survey	201
Appendix II:	
List of responding countries, ministries and/or organisations	216
Appendix III:	
Case study titles listed by country	220
Appendix IV:	
Other countries also consulted (not survey respondents)	222

Vorwort

Bernhard Lorentz

Bildung nimmt eine Schlüsselrolle ein für eine zukunftsfähige Gesellschaft, die soziale Gerechtigkeit, den Schutz der natürlichen Umwelt und wirtschaftliche Entwicklung zusammendenkt. Die prinzipielle Chance auf Teilhabe an Bildung ist insbesondere für Kinder und Jugendliche unverzichtbar: sie beginnen, eigene Orientierungen auszubilden, mit denen sie sich selbst und die sie umgebende Welt in ein Wechselverhältnis setzen und gestalten. Eine der zentralen Aufgaben des Bildungssystems besteht daher darin, allen Menschen die gleichen Chancen für diese Entwicklungsmöglichkeiten zu eröffnen.

Die Stiftung Mercator engagiert sich für ein Bildungsangebot, das für alle zugänglich ist und zugleich kognitive, emotionale und ästhetische Prozesse einbezieht. Kulturelle Bildung – verstanden als Allgemeinbildung im Medium der Künste – ist hiervon unverzichtbarer Teil. Die Bedeutung kultureller Bildung für Wissenserwerb, Persönlichkeitsbildung und die Förderung von Kompetenzen wird häufig unterschätzt. Die Stiftung Mercator will den Stellenwert und die Anerkennung kultureller Bildung in Deutschland erhöhen und verfolgt dieses Ziel langfristig in ihrer Stiftungsstrategie. Dabei setzen wir uns ein für eine Bildungs- und Kulturarbeit, die auf die kreative Eigentätigkeit von Kindern und Jugendlichen setzt, zu aktiver Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur anregt und Schlüsselkompetenzen fördert. Angesichts der Vielfalt kultureller Bildungsorte legen wir einen unserer Schwerpunkte auf die Entwicklung von Schule. Unser Ziel ist es, Kunst und Kultur stärker im formellen Bildungssystem zu verankern und es damit im Hinblick auf eine neue Lehr- und Lernkultur zu verändern. Eine solche Veränderung kann langfristig nur unter adäquaten Rahmenbedingungen und mit guten Angeboten gelingen. Deshalb beteiligen wir uns aktiv an einem Qualitätsdialog für kulturelle Bildung.

Wesentlich wurde dieser Dialog angestoßen und mitbestimmt durch Anne Bamford mit ihrer von der UNESCO in Auftrag gegebenen Studie *The Wow Factor*. Sie enthält eine Metaanalyse von Daten und Fallstudien aus über 40 Ländern zur Lage kultureller Bildung und legte erstmals im internationalen Vergleich offen, welche Eigenschaften und Rahmenbedingungen die Qualität kultureller Bildungsangebote herstellen, aber auch, welche sie verhindern. Ein wichtiges Ergebnis ist: Schülerinnen und Schüler profitieren von hochwertigen Angeboten. Sie entwickeln künstlerische Fähigkeiten und kreative Kompetenzen, sie haben Vorteile beim Lesen, Schreiben und beim Spracherwerb. Hochwertige Angebote steigern das Schulklima und damit das Ansehen einer Schule bei Schülern, Eltern und dem gesamten gesellschaftlichen Umfeld. Fehlende oder schlechte Angebote hingegen bleiben nicht ohne Konsequenzen: Kreativität und Innovation degenerieren oder bilden sich gar nicht erst aus.

Anne Bamford hat mit ihrer Studie den Diskurs über die Qualität kultureller Bildung weltweit fokussiert. Sie liefert eine Fülle von Daten und Einzelfalldarstellungen ihrer Beobachtungen aus Schulen und künstlerischen Projekten verschiedener Länder. In vielen dieser Länder hat die Studie „The Wow Factor“ auf kommunaler und Bundesebene bereits eine so große Wirkung erzielt, dass beziehungsweise auf Anne Bamfords Forschungsergebnisse mit der Entwicklung von nationalen Strategien für den Ausbau der Angebote zur kulturellen Bildung begonnen wurde.

Gemäß ihrer Strategie verfolgt die Stiftung Mercator ihre Ziele durch eine Kombination aus gesellschaftspolitischer Themenanwaltschaft und praktischer Arbeit. Wir haben uns entschieden, die deutsche Übersetzung von „The Wow Factor“ zu fördern, um deren Inhalte einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen und auch in Deutschland die strukturelle Verankerung kultureller Bildung im gesamten Bildungssystem zu intensivieren. Der Forderung Anne Bamfords schließen wir uns an: Alle Kinder und Jugendlichen haben ein Recht auf ein verlässliches, kontinuierliches und hochwertiges kulturelles Bildungsangebot. Durch die deutsche Übersetzung der Studie *The Wow Factor* stoßen wir gezielt Debatten und Diskussionen mit dem Ziel an, die Qualität kultureller Bildung zu verbessern. Es ist der Deutschen UNESCO-Kommission und dem Waxmann Verlag, vor allem aber der Übersetzerin Anke Liebau zu verdanken, dass der Vorschlag zu einer deutschen Übersetzung umgesetzt und rechtzeitig vor der zweiten Weltkonferenz in Seoul realisiert werden konnte.

Dr. Bernhard Lorentz
Vorsitzender der Geschäftsführung

Der Wow-Faktor. Warum künstlerische Bildung nötig ist

Eckart Liebau

Seit einigen Jahren findet weltweit eine immer noch anschwellende Debatte über die künstlerische Bildung statt. Die UNESCO-Weltkonferenz zur künstlerischen Bildung („World Conference on Arts Education“)¹, die im Jahr 2006 in Lissabon stattgefunden hat, markiert dabei einen wesentlichen Meilenstein. Eine zentrale Grundlage dieser Weltkonferenz bildete der von Anne Bamford vorgelegte, im UNESCO-Auftrag erstellte Bericht *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education* (Bamford 2006), der mit diesem Buch nun auch in deutscher Übersetzung vorliegt.

Der Bericht stellt einen entscheidenden Schritt in den Debatten zur künstlerischen und zur kulturellen Bildung dar, weil hier erstmals die fundamentale Bedeutung von künstlerischer Bildung als Bildung in und für die Künste und als Bildung durch die Künste für alle Menschen, besonders aber für Kinder und Jugendliche im Schulalter, in einer weltweiten, systematisch empirisch gestützten Perspektive aufgezeigt werden konnte. Es ist daher kein Zufall, dass der Bericht international breit rezipiert und inzwischen auch in mehrere Sprachen übersetzt worden ist. Er bildet auch einen wesentlichen Hintergrund für die in Lissabon erarbeitete *Road Map for Arts Education* (Deutsche UNESCO Kommission 2008), in der Entwicklungsstrategien für die künstlerische und kulturelle Bildung zusammengefasst dargestellt werden und die seither eine weitere wesentliche Grundlage der einschlägigen internationalen Diskurse darstellt.

In ihrem für diesen Band neu geschriebenen Nachwort stellt Anne Bamford wichtige Überlegungen dar, die an die Debatten seit dem Zeitpunkt des Erscheinens anknüpfen (s.u., S. 187). Dabei zeigt sich, dass der Bericht an Bedeutung und Aktualität keineswegs verloren, sondern ganz im Gegenteil sogar noch deutlich gewonnen hat, auch wenn die empirischen Daten nicht auf dem Stand des Jahres 2010 sind. Denn die Förderung der künstlerischen und der kulturellen Bildung gehört im politischen Diskurs inzwischen weltweit zu den als besonders wichtig anerkannten Aufgaben. Sie rangiert nunmehr auf der politischen Agenda deutlich höher als noch vor einigen Jahren, auch wenn die Differenz zwischen Reden und Handeln in diesem Feld nach wie vor besonders groß ist. Politisch kann man hier dennoch inzwischen von einem „Mega-Thema“ sprechen.² Die politische Anerkennung der hohen Bedeutung der künstlerischen und kulturellen Bildung bedeutet gleichzeitig

1 Arts Education wird hier mit „künstlerische Bildung“ übersetzt, obwohl sich in den deutschen Übersetzungen meistens der Begriff „kulturelle Bildung“ findet. Da das Konzept der kulturellen Bildung jedoch wesentlich offener und weiter ist als das Konzept „Arts Education“, wird hier wie auch in der Übersetzung des Buches (s.u.) in der Regel von künstlerischer Bildung die Rede sein.

2 Zur Debatte im deutschsprachigen Raum vgl. das Literaturverzeichnis dieses Vorworts.

eine erhöhte Legitimation zur Einforderung der praktischen Umsetzung; insoweit bildet sie eine wichtige Voraussetzung für die tatsächlichen Entwicklungen in der Praxis.

Inzwischen wird vor dem Hintergrund der anhaltenden und weiter intensivierten Debatten die zweite Weltkonferenz zur künstlerischen Bildung vorbereitet, die im Jahr 2010 in Seoul stattfinden wird. Auf einer von der Deutschen UNESCO-Kommission in Zusammenarbeit mit dem künftigen UNESCO-Lehrstuhl für kulturelle Bildung (Universität Erlangen-Nürnberg) und der Siemens Stiftung ausgerichteten europäischen Expertentagung³ zur Vorbereitung der Weltkonferenz gab es nach intensiven Debatten Konsens über die folgenden Forderungen: Es gehe um sechs Hauptziele, nämlich um

- die verpflichtende Integration der künstlerischen Bildung in verschiedenen Sparten in allen Schulen und als übergreifender Unterrichtsinhalt aller Fächer;
- die Unterstützung professioneller Qualifizierung künftiger und gegenwärtiger Lehrer, Kulturprofis, Künstler und ehrenamtlicher Akteure;
- den Abbau von Ungleichheiten in den Bereichen der künstlerischen Bildung;
- die Intensivierung der Forschung für die weitere Entwicklung der künstlerischen Bildung;
- die Stärkung kultureller Vielfalt und interkulturellen Dialogs in den Feldern der künstlerischen Bildung;
- die Förderung von Vernetzung und Kooperation auf globaler, nationaler und lokaler Ebene durch garantierte Finanzierung und Strukturen in allen Bildungsbereichen (formal, nonformal und informell).⁴

Dieser Forderungskatalog kennzeichnet nicht nur den in Berlin bei führenden Experten aus Wissenschaft, Administration und Politik erreichten Stand des fachpolitischen Diskurses, sondern er gibt zugleich Auskunft über wesentliche politische Schlussfolgerungen aus Anne Bamfords Bericht. Es sind sehr anspruchsvolle Aufgaben, die in diesem Katalog stecken; aber die Ziele sind pragmatisch. Man kann also konkrete Maßnahmen anstreben und man kann dann auch prüfen, ob und welche tatsächlichen Fortschritte es auf dem Weg zur künstlerischen Bildung für alle gibt. Die politisch-pragmatische Grundhaltung ist ein grundlegendes Kennzeichen des Textes; das macht ihn für die notwendigen politischen Debatten besonders wertvoll.

Aber die Bedeutung des Berichts erschöpft sich gerade nicht in seiner politischen Dimension. Er hat vielmehr auch unmittelbar pädagogische Bedeutung für die Praxis. Man kann hier erfahren, wie künstlerische Bildung in höchst unterschied-

3 Die Tagung hat am 30.11. und 1.12.2009 in Berlin stattgefunden; teilgenommen haben ca. 50 hochrangige Experten aus 11 europäischen Ländern sowie aus Kanada und Südkorea.

4 Aus: „Arts Education – Culture Counts. A contribution from European experts to the Seoul process“, Mimeo, Berlin, 1.12.2009 (Übersetzung: E.L.).

lichen Kontexten begründet und wie sie realisiert wird. Der Reiz des Berichts liegt gerade darin, dass er sowohl die weltweit radikalen Unterschiede als auch die Ähnlichkeiten der künstlerischen Bildung sichtbar macht und zugleich verdeutlicht, dass, bei allen Differenzen im Einzelnen, sich das besondere Bildungspotential der künstlerischen Bildung weltweit zeigt und zeigen lässt: Die Forderungen nach einer Stärkung gerade dieser Bereiche gehen nicht etwa auf freundliche Hirngespinnste philanthropischer Idealisten zurück, sondern auf elementare, anthropologisch, historisch, sozial und kulturell tief verankerte Bedürfnisse und Notwendigkeiten lebensbegleitender individueller Bildung. Zugleich antworten sie auf die aktuellen Anforderungen der Entwicklung des menschlichen Zusammenlebens in den Gesellschaften der Gegenwart.

Für beides spielt die künstlerische Bildung eine zentrale Rolle. Als gesellschaftliches Ziel wird zumeist definiert, allen Kindern und Jugendlichen aus qualifikatorischen Gründen einen erweiterten aktiven Zugang zu den Künsten zu eröffnen. In dieser Debatte werden die Künste nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel zum Zweck angesehen. Häufig sind in den öffentlichen und politischen Debatten gerade gesellschaftlich funktionale Motive entscheidend: Man erwartet von einer Stärkung der Künste eine Verbesserung der funktionalen Qualifikationsleistungen der Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, gerade auch hinsichtlich der Schlüsselkompetenzen, und man erwartet zugleich einen wesentlichen Beitrag zur Sozialintegration. Man hofft also auf die Nebenwirkungen, auf Prävention gegen Drogen, Gewalt etc., auf bessere Gesundheit, bessere Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, bessere Aufmerksamkeit, bessere allgemeine Lernfähigkeit. Diese Hoffnungen sind nicht aus der Luft gegriffen. Die künstlerische Bildung kann ohne Zweifel zu Ich-Kompetenz, Sach-Kompetenz, Sozial-Kompetenz beitragen. Die von Anne Bamford berichteten Ergebnisse und die im Bericht vorgestellten Projekte bestätigen dies nachhaltig.

Theater, Musik, Malerei und bildende Kunst, Tanz, Literatur als zentrale Formen der europäischen Tradition werden in diesem Argumentationsmuster ebenso wie die verschiedensten Formen künstlerischer Aktivität, die sich in den Kulturen der Welt finden, funktionalistisch legitimiert. Betont wird, dass hier neben den spezifischen Fachqualifikationen die Soft Skills, die Schlüsselkompetenzen, erworben werden können, die überall gefordert werden: kommunikative Kompetenz, Kooperationskompetenz, Teamkompetenz, Empathie, Kreativität etc. Man muss dabei nicht nur an die modernen, man kann auch an die schlichten alten Arbeitstugenden wie Verlässlichkeit, Pünktlichkeit etc. denken, die in den Zusammenhängen künstlerischer Bildung ebenfalls mindestens immer dann gefördert werden, wenn es um Gruppenprojekte geht. In dieser Argumentation geht es also um indirekte Folgen der künstlerischen Bildung, um ein Lernen durch die Kunst für andere Zusammenhänge. Politisch ist das ein sehr starkes Argument, weil es so unmittelbar einsichtig scheint.

Aber ganz so einfach ist die Sache nicht. Bisher fehlen jedenfalls Langzeitstudien, die die spezifischen Wirkungen spezifischer Künste für spezifische – etwa berufliche – Qualifikationen wirklich im Einzelnen belegen könnten. Ist nicht doch zu vermuten, dass Tanzprojekte mit 15-Jährigen andere Wirkungen haben als die Förderung des Malens bei 7-Jährigen? Lassen sich Theaterprojekte in der gymnasialen Oberstufe in ihren Wirkungen wirklich vergleichen mit Theaterprojekten in der Grundschule? Und hat kreatives Schreiben von 17-jährigen Mädchen die gleiche Wirkung wie das Geigen im Schulorchester, der Auftritt als Band-Sängerin oder die Mitwirkung im Schulchor? Man darf und muss also erhebliche Zweifel daran haben, ob die methodologischen Probleme überhaupt lösbar sind, die mit Studien unter der Zielsetzung des Nachweises sicherer Nebenwirkungen aller künstlerischen Aktivitäten verbunden wären. Die tatsächlichen Zusammenhänge sind wahrscheinlich einfach zu komplex für solche eindeutigen Kausalitäten und Finalitäten.

In pädagogischen Zusammenhängen haben die Nebenwirkungen ohnehin nie die Hauptrolle gespielt. Hier finden sich häufig pädagogisch-anthropologische und bildungstheoretische Begründungen. Die Stichworte lauten dann z.B. Lernen mit Kopf, Herz und Hand, Bildung mit allen Sinnen, ganzheitliches Erleben etc. Aber selbst diese, im Zuge der seit den 1980er-Jahren entwickelten Renaissance der Reformpädagogik wiederentdeckten Dimensionen, die inzwischen nahezu ubiquitäre Verbreitung in den einschlägigen Diskursen gefunden haben, bleiben allgemein und unspezifisch – damit lässt sich noch nicht einmal differenzieren, ob der Sport, das Handwerk oder die Künste in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit rücken sollen.

Die Entscheidung für die Künste – und darin dann ggf. noch für einzelne Sparten – bedarf also noch einmal spezifischerer Begründung. Sie kann z.B. mit einem Rezeptionsästhetischen phänomenologischen Zugang gegeben werden:

„Die in der menschlichen Leibesorganisation gegebenen Sinnesorgane ... werden ... erst durch die menschliche Arbeit, worunter hier vor allem die Werke der Kunst zu verstehen sind, zu eigentlich menschlichen Sinnen. Erst durch das Hören der Musik wird das Ohr zu einem für die Schönheit der Musik empfindlichen Organ. Erst durch die Betrachtung der Werke der bildenden Kunst wird das Auge zu einem für die Schönheit der Form und der Farbe aufgeschlossenen Organ“ (Bollnow 1988, S. 31). Oder allgemeiner: „Erst durch die Beschäftigung mit den Werken des objektivierten Geistes, in diesem Fall mit den Werken der Kunst als Erzeugnissen menschlicher Gestaltung, werden die Sinne zu Organen einer differenzierten Auffassung“ (ebd.). Der Mensch ist erst dann „im vollen Sinne Mensch, wenn er die ganze Breite der bisher verkümmerten Sinne zur Entfaltung gebracht hat.“ (a.a.O., S. 32) Es ist ein „Kreisprozess“ zwischen gestalteter Wirklichkeit und Entwicklung der entsprechenden Auffassungsorgane im Menschen: „Die gelungene Gestaltung einer bisher ungestalteten oder weniger gestalteten Wirklichkeit entwickelt im

Menschen ein ihr entsprechendes Organ des Auffassens, und so leben wir in einer Welt, wie die Kunst uns sie zu sehen gelehrt hat“ (ebd.).

Die ästhetischen Grunderfahrungen liegen in der Kindheit. Wie alle anderen Menschen leben auch die Kinder nicht in einer Welt, wie sie ist, sondern in einer Welt, wie sie sie wahrnehmen und die sich damit, als ihre, von allen anderen Welten unterscheidet. Kinder unterscheiden dabei von allem Anfang an zwischen angenehm und unangenehm, ontogenetisch liegen ästhetische „Urteile“ weit vor kognitiven oder moralischen Urteilen. Ontogenetisch bilden sie das Fundament der gesamten Entwicklung. Wie und was die Kinder wahrnehmen, lernen sie an und in der sozial-kulturellen Welt, in der sie aufwachsen, in ihren informalen, formalen und non-formalen Bildungskontexten. Wenn man also erreichen will, dass sie in reichen Welten leben, also differenziert wahrnehmen, kommen notwendigerweise die Künste ins Spiel. Sie bieten die komplexeste Form menschlicher Wahrnehmung.

Aber die Rezeptionsperspektive, ausschließlich genommen, ist wiederum zu eng. Denn die Leistung der Künste ist nicht auf die Förderung der Wahrnehmung beschränkt; produktionsästhetisch ermöglichen sie auch die differenzierte Entwicklung von Ausdruck, Darstellung und Gestaltung. Theaterspielen, Musizieren, Malen, Plastizieren, Tanzen etc. sprechen unterschiedliche Möglichkeiten der Wahrnehmung und des Ausdrucks, der Darstellung und Gestaltung an. Gemeinsam ist diesen so unterschiedlichen Künsten, dass sie die Lernenden zu faszinieren vermögen. In guter ästhetischer Praxis verlieren sich die Akteure ganz an die Situation der Gestaltung, sind sie ganz das, was sie tun: tanzen, trommeln, malen, schauspielern, singen, kneten oder was auch immer. Maria Montessori hat die hier zu beobachtenden Phänomene die „Polarisation der Aufmerksamkeit“ genannt. In modernen psychologischen Theorien ist von „Flow“ die Rede. Man kann in solchen Situationen die Wechselwirkung zwischen Ich und Welt buchstäblich sehen, die durch die Gleichzeitigkeit von Welt-Bildung und Ich-Bildung zustande kommt. Es ist das Besondere der ästhetischen Erfahrung, dass sie an eine Welt gebunden ist, die sich nicht vollständig in Routine, Alltag, Selbstverständlichkeit auflösen lässt, sondern immer und genuin auch durch Fremdheit, Andersheit, Unverfügbarkeit gekennzeichnet ist. Zwar weiß der Rollenspieler durchaus, dass er eine Rolle spielt. Aber was ihm geschieht, wenn er sie spielt: Das weiß er nicht und kann er nicht wissen. Aber mit der Erfahrung, die er da macht, muss er sich dann auseinandersetzen. Da die Künste unterschiedliche Dimensionen menschlicher Bildung ansprechen – man braucht hier nur an die fünf Sinne zu denken –, werden sie alle gebraucht, wenn man Bildung ermöglichen will. Daher kommt es besonders darauf an, möglichst allen Menschen schon im Kindesalter möglichst gut gangbare Zugänge zu den verschiedenen Künsten zu eröffnen. Nur dann können sie auch für sich herausfinden, wo sie besondere Interessen und Stärken entwickeln können und vielleicht wollen.

Eine Garantie dafür, dass auf diese Weise allen Beteiligten Bildung geschieht, gibt es allerdings nicht. Nicht alle Menschen können in gleicher Intensität erreicht werden. Das hat aber nicht nur Gründe in den individuellen Dispositionen, es hat vor allem Gründe in der Qualität der pädagogischen Situationen. Vor dem Hintergrund ihrer Recherchen kommt Anne Bamford hier zu einem ebenso klaren wie folgenreichen Schluss: Nur gute ästhetische Bildung ist gute ästhetische Bildung.

Es hängt entscheidend an der Gestaltung der Situation durch die beteiligten Erwachsenen (Künstler, Kunstvermittler, Pädagogen), ob und inwieweit die künstlerischen Selbstbildungsprozesse unterstützt werden oder eben nicht. Das ist eine Frage der pädagogischen und der ästhetischen Qualität. Welche Bildungsprozesse hier möglich sind, hängt selbstverständlich auch von der gesellschaftlichen, politischen und institutionellen Rahmung der Bildungssituationen ab. Das Wichtigste aber ist die Qualifikation und das Interesse der Lehrenden. Daraus folgt die elementare Bedeutung der systematischen Entwicklung der Aus- und Fortbildung für alle die Künste vermittelnden Personen. Es reicht nicht, die Künste systematisch in den Curricula zu verankern, so wichtig das auch ist; die Vermittler müssen selbst entsprechende künstlerische Bildungsprozesse erfahren haben, um vermitteln zu können. Und, ebenso wichtig: Sie müssen auch die Kunst der Vermittlung beherrschen, wenn ihre Bemühungen denn erfolgreich werden sollen.⁵

*

Auch im deutschsprachigen Raum hat es in einschlägigen Fachzirkeln in Wissenschaft und Politik eine intensive Auseinandersetzung mit Anne Bamfords Bericht und seinen Inhalten gegeben. Jedoch haben es selbst leicht erreichbare englischsprachige Publikationen beim deutschsprachigen Publikum immer noch schwer. Sie erreichen eine breitere Öffentlichkeit in der Regel selbst dann nicht, wenn ihre praktische und politische Bedeutung erkennbar sehr hoch ist. Offensichtlich haben nach wie vor nur deutschsprachige Texte eine Chance auf eine breitere öffentliche Wahrnehmung. Die Publikation einer deutschsprachigen Übersetzung bildet daher die entscheidende Voraussetzung für eine intensive Rezeption in der allgemeinen Öffentlichkeit und auch in den einschlägigen beruflichen bzw. professionellen Öffentlichkeiten. Sie liegt mit diesem Band vor.

Erlangen, im Februar 2010

Eckart Liebau

5 Dass ihnen dabei wiederum – und zwar in allen Fächern – die Künste wesentlich helfen können, steht noch einmal auf einem anderen Blatt. Alle Unterrichtstätigkeit hat performativen Charakter: Lehrende treten auf, sprechen und hören, riechen und fühlen, zeigen etwas, stellen sich und etwas dar, nehmen wahr, handeln, kommunizieren – ihr Beruf und ihre Tätigkeit hat nicht nur auf dieser Ebene viel mit der Schauspielerei gemeinsam! Es ist an der Zeit, auch daraus die Schlussfolgerungen für die Lehreraus- und -fortbildung zu ziehen. Vgl. Liebau 2009.

Literatur

- Arts Education – A contribution from European experts to the Seoul process, Mimeo, Berlin, 1.12.2009.
- Bollnow, Otto-Friedrich (1988). Zwischen Philosophie und Pädagogik. Aachen.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.) (2008). Kulturelle Bildung für alle. Von Lissabon 2006 nach Seoul 2010. Bonn
- Liebau, Eckart (2009). Die Kunst der Schule. In: Bilstein, Johannes/Kneip, Winfried (Hg.): Curriculum des Unwägbaren. II. Die Musen als Mägde: Von der Veränderung der Künste in der Schule. Oberhausen, S. 43–58.

Weiterführende Literatur zur künstlerischen und kulturellen Bildung im deutschen Sprachraum (Auswahl):

- Baer, Ulrich (Hg.) (2007). Entdecken, gestalten, verstehen. Kreative Bausteine für die kulturelle Bildung in Kita, Hort und Grundschule. Münster.
- Bielenberg, Ina (Hg.) (2006). Bildungsziel Kreativität. Kulturelles Lernen zwischen Kunst und Wissenschaft. München.
- Bilstein, Johannes; Dornberg, Bettina und Kneip, Winfried (Hg.) (2007). Curriculum des Unwägbaren. I. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur. Oberhausen.
- Bilstein, Johannes und Kneip, Winfried (Hg.) (2009). Curriculum des Unwägbaren. II. Die Musen als Mägde: Von der Veränderung der Künste in der Schule. Oberhausen.
- Bittner, Günther (1990). Erscheinungsleib – Werkzeugleib – Sinnenleib. In: Duncker, Ludwig et al. (Hg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Langenau-Ulm, S. 63–78.
- Bockhorst, Hildegard (Hg.) (2006). Kinder brauchen Spiel und Kunst. Bildungschancen von Anfang an. Ästhetisches Lernen in Kindertagesstätten, 2. erw. Aufl. München.
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Hg.) (2009). Kulturelle Bildung stärken. In die Qualität von Bildung investieren. Tätigkeitsbericht 2008 der BKJ. Remscheid.
- Dan Droste, Gabi (Hg.) (2009). Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit. Bielefeld.
- Deutscher Bundestag (Hg.) (2008). Kultur in Deutschland: Schlussbericht der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages. Regensburg.
- Deutscher Kulturrat (Hg.) (2009). Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel. Mit Texten von Kristin Bäßler, Max Fuchs, Gabriele Schulz, Olaf Zimmermann. Berlin.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.) (2007). Kulturelle Vielfalt – Unser gemeinsamer Reichtum. Bonn.
- Ermert, Karl (Hg.) (2007). Kulturelle Bildung und Schule, Netzwerke oder Inseln? Herausforderung für Praxis, Theorie und Politik. Wolfenbüttel.
- Foik, Jovana (2008). Tanz zwischen Kunst und Vermittlung. München.

- Fuchs, Max (2008). Kultur, Teilhabe, Bildung. Reflexionen und Impulse aus 20 Jahren. München.
- Fuchs, Max (2008). Kulturelle Bildung. Grundlagen, Praxis, Politik. München.
- Gieseke, Wiltrud; Opelt, Karin; Stock, Helga und Börjesson, Inge (2005). Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u.a.
- Hentig, Hartmut v. (1990). Bildung. Ein Essay. Weinheim/Basel.
- Hentig, Hartmut v. (2000). Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff. Weinheim/Basel.
- Hill, Burkhard; Biburger, Tom und Wenzlik, Alexander (Hg.) (2008). Lernkultur und kulturelle Bildung. Veränderte Lernkulturen als Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur. München.
- Kelb, Viola (Hg.) (2007). Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen, neue Lernqualitäten. München.
- Klepacki, Leopold (2007). Die Ästhetik des Schultheaters. Weinheim/München.
- Kunz-Ott, Hannelore; Kudorfer, Susanne und Weber, Traudel (Hg.) (2009). Kulturelle Bildung im Museum. Aneignungsprozesse, Vermittlungsformen, Praxisbeispiele. Bielefeld.
- Landesstiftung Baden-Württemberg (Hg.) (2009). Musisch-ästhetische Modellprojekte in Kindergärten und anderen Tageseinrichtungen für Kinder. Dokumentation des Programms der Stiftung Kinderland Baden-Württemberg (Autor: Liebau, Eckart). Stuttgart.
- Liebau, Eckart (1992). Die Kultivierung des Alltags. Das pädagogische Interesse an Bildung, Kunst und Kultur. Weinheim/München.
- Liebau, Eckart (1999). Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe. Weinheim/München.
- Liebau, Eckart und Zirfas, Jörg (Hg.) (2007). Schönheit. Traum – Kunst – Bildung. Bielefeld.
- Liebau, Eckart und Zirfas, Jörg (Hg.) (2008). Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung. Bielefeld.
- Liebau, Eckart; Zirfas, Jörg und Klepacki, Leopold (2009). Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule. Weinheim/München.
- Liebau, Eckart und Zirfas, Jörg (Hg.) (2009). Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste. Bielefeld.
- Maedler, Jens (Hg.) (2007). TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung. München.
- Mandel, Birgit (Hg.) (2008). Kulturmanagement, Audience Development, Kulturelle Bildung. Konzeptionen und Handlungsfelder der Kulturvermittlung. München.
- Meißner, Anna Angelika (2008). Kulturelle Bildung durch Musiktheater. Musiktheaterpädagogik und Zuschauernachwuchsförderung am Beispiel der Oper. Leipzig, Saarbrücken.
- Mollenhauer, Klaus (1994). Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim/München.
- Mollenhauer, Klaus (1996). Grundfragen ästhetischer Bildung, Weinheim/München.

- Mollenhauer, Klaus und Wulf, Christoph (Hg.) (1996). *Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein*. Weinheim.
- Scheytt, Oliver (2008). *Kulturstaat Deutschland. Plädoyer für eine aktivierende Kulturpolitik*. Bielefeld.
- Schiller, Friedrich von (1968). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen (1795)*. In: *Sämtliche Werke V*. München, S. 311–408.
- Schneider, Wolfgang (Hg.) (2009). *Theater und Schule. Ein Handbuch zur Kulturellen Bildung*. Bielefeld.
- Welck, Karin von und Schweizer, Margarete (Hg.) (2004). *Kinder zum Olymp. Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche*. Köln.
- Zacharias, Wolfgang (2001). *Kulturpädagogik. Kulturelle Jugendbildung. Eine Einführung*. Opladen.
- Zacharias, Wolfgang (2009). *Sinne und Cyber. Kulturell-ästhetische Medienbildung*. Wiesbaden.
- Zirfas, Jörg; Klepacki, Leopold; Bilstein, Johannes und Liebau, Eckart (2009). *Geschichte der Ästhetischen Bildung. Bd. 1. Antike und Mittelalter*. Paderborn u.a.

Zusammenfassung

Der Wow-Faktor – eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung berichtet über die Befunde eines UNESCO-Projekts, das in Zusammenarbeit mit dem *Australia Council for the Arts (The Council)* und der *International Federation of Arts Councils and Culture Agencies (IFACCA)* durchgeführt wurde.

Diese Zusammenfassung stellt unsere Methoden und Ergebnisse kurz dar. Das erste Kapitel beschreibt den Hintergrund und den Zusammenhang, in dem der Bericht steht; dazu gehört ein Überblick über die zentralen Themen.

Die folgenden Kapitel bieten eine Analyse weit gefasster Daten, die bezogen auf die Bandbreite von Programmen kunstorientierter Bildung und deren Wirkung auf Kinder und Jugendliche erhoben wurden. Die Ergebnisse der Studie basieren auf einer umfassenden Erhebung aus dem Jahr 2004; die Fragen wurden an die Bildungs- und Kultusministerien der UNESCO-Mitgliedsstaaten verteilt (und über Organisationen mit doppelter Mitgliedschaft wie zum Beispiel den Europarat).

Im Bewusstsein darüber, dass eine quantitative Analyse das Feld nur unvollständig erfassen kann, wurden ausgewählte, repräsentative Fallstudien über kunstorientierte Programme in 35 Ländern herangezogen, um die Sachverhalte am Beispiel vorzustellen.

Das abschließende Kapitel fasst die Beobachtungen zu einem Überblick zusammen und fragt, wie die unterschiedlichen kunstorientierten Programme zu kennzeichnen und zu vergleichen sind; es enthält auch Empfehlungen dazu, wie die Programme – und in welchem Ausmaß – zukünftig verbessert werden können. Die Anhänge am Ende des Buches stellen einige der erhobenen Daten dar, zusammen mit wichtigen Informationen wie Details zu den Fallstudien, die online zugänglich sind.

Dieses Buch wurde in Abstimmung mit einer internationalen Expertengruppe aus den Bereichen der Künste, der Pädagogik und der Sozialwissenschaften verfasst. Die Leitung dieses international besetzten Teams lag bei Professor Anne Bamford, Direktorin des *Engine Room, Wimbledon School of Art, London*. Das internationale Team untersuchte weltweit geltende Standards bei kunstorientierten Programmen und wertete diese aus, um aktuelle Trends und *Best Practice*-Beispiele zu verstehen.

Ziele

Der Forschungsauftrag, der diesen Ergebnissen zugrunde liegt, zielte darauf ab, ein internationales Forschungskompodium zu erstellen, um so den Einfluss kunstorientierter Programme auf Kinder und Jugendliche weltweit zu zeigen.

Um den Einfluss dieser Programme zu bewerten, wurden die quantitativen und qualitativen Ergebnisse der im November 2004 durchgeführten Untersuchung analysiert. Die Leitfragen der Untersuchung waren:

- Wie wurde das Lehren in kunstorientierten Programmen organisiert?
- Wer war für die Curriculumentwicklung und den Einsatz von kunstorientierten Programmen zuständig?
- Welche Unterschiede zwischen den Programmen in verschiedenen Ländern gab es?
- Was bestimmte die inhaltlichen Unterschiede von Land zu Land?
- Was kann in Zukunft von kunstorientierten Programmen erwartet werden? Welche Empfehlungen gibt es?

Methoden

Um diese weitgespannten Forschungsfragen zu bearbeiten, legte die Studie den Schwerpunkt hauptsächlich auf zwei Aspekte:

1. Die Etablierung einer Wissensgrundlage über den organisatorischen Rahmen und andere Bedingungen, die das Lehren in kunstorientierten Programmen regulieren und strukturieren; und
2. die Anwendung von qualitativen und quantitativen Methoden mit dem Ziel, Schlussfolgerungen über die Rolle von kunstorientierten Programmen in unterschiedlichen Ländern zu ermöglichen.

Bei der Durchführung dieser Studie stellten sich methodologische Herausforderungen. Einerseits war es nötig, mit einer relativ engen Definition der Künste zu arbeiten, um überhaupt allgemein vergleichbare Daten über die Bandbreite, die Inhalte und die Wirkung verschiedener Programme sammeln zu können. Andererseits erwiesen sich diese Definitionen oft als zu eng, um die volle Reichweite der Programme zu erfassen.

Künstlerische Bildung – so wie sie im quantitativen Teil des Projekts definiert ist – zielt darauf,

- das kulturelle Erbe an junge Menschen weiterzugeben, und