

Stefan Appel, Ulrich Rother (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagschule 2012

Schulatmosphäre – Lernlandschaft – Lebenswelt

Mit Beiträgen von

Ralf Augsburg, Herbert Boßhammer,
Jutta Boye, Gerhard Büttner, Torsten
Buncher, Kevin Dadaczynski, Peter
Daschner, Tilman Drope, Jessica
Dzengel, Yvonne Feick, Ulrike Fischer,
Uwe Gaul, Walter Herzog, Katrin
Höhmann, Viola C. Hofbauer, Ulrike
Hofmeister, Heinz Günter Holtappels,
Katharina Kunze, Julia Labede, Peter
Paulus, Angela Reimers, Rolf Richter,
Kerstin Rogger, Marion Scherzinger,
Alexander Scheuerer, Birgit Schröder,
Marianne Schüpbach, Gunild Schulz-
Gade, Herwig Schulz-Gade, Karsten
Speck, Wolfgang W. Weiß, Peer Zickgraf



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information 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.

www.wochenschau-verlag.de

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2012

Das Jahrbuch Ganztagschule wurde 2003 gegründet von Stefan Appel, Harald Ludwig, Ulrich Rother und Georg Rutz im Wochenschau Verlag.

Die Rubrik „Rezensionen“ wird betreut von Anna Schütz und Anne Breuer. Rezensionenangebote bitte an folgende Anschrift: Technische Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Franklinstr. 28/29, Sekr. FR 4-3, 10587 Berlin.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelabbildung mit freundlicher Genehmigung der Firma Wehrfritz.

Titelbilder: links: Dragan Trifunovic – Fotolia.com; Mitte: Noam – Fotolia.com; rechts: Jean-Michel POUGET – Fotolia.com

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-89974717-1

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	7
-------------------------------	---

Leitthema: Schulatmosphäre – Lernlandschaft – Lebenswelt

Katrin Höhmann

Ganztagsschule als Lern-, Lebens-, Erfahrungs- und Kulturraum	11
---	----

Gunild Schulz-Gade, Herwig Schulz-Gade

Rituale in der Ganztagsschule –

Wege zur Orientierung und Gemeinschaftsidentifikation	19
---	----

Kerstin Rogger

Ansprechende Lernatmosphäre im Schulbau schaffen:

Raum, Farbe, Material, Licht, Akustik	33
---	----

Grundlagen

Wolfgang W. Weiß

Plädoyer für das Unerwartete.

Kulturelle Bildung in der (Ganztags-)Schule	44
---	----

Karsten Speck

Lehrerprofessionalität, Lehrerbildung und Ganztagsschule	56
--	----

Herbert Boßhammer, Birgit Schröder

Von den Hausaufgaben zu Aufgaben in der Ganztagsschule	67
--	----

Wissenschaft und Forschung

Heinz Günter Holtappels

Entwicklung und Qualität von Ganztagsschulen.

Bilanz des Ausbaus auf der Basis der Forschungsbefunde von StEG	84
---	----

Kevin Dadaczynski, Peter Paulus, Jutta Boye

Mit psychischer Gesundheit zur guten Ganztagsschule	100
---	-----

Praxis

Torsten Buncher	
Von Hausaufgaben zu Lernzeiten – Südschule Lemgo 2005-2011	112
Ulrike Fischer, Alexander Scheuerer	
LERNINSEL – Raum für individuelles Lernen und Persönlichkeits- entwicklung im Ganzttag	122

Positionen

Peter Daschner	
Kann man Ganzttagsschule lernen?	
Ein kritischer Blick auf Lehrerbildung, Schule und Unterstützungssystem ...	134

Berichte aus den Bundesländern

Uwe Gaul	
Ganzttagsschulentwicklung in Hamburg	146
Gerhard Büttner	
Ganzttagsschulentwicklung in Brandenburg	155
Angela Reimers	
Ganzttagsschulentwicklung in Niedersachsen	163

Ausland

Marianne Schüpbach, Marion Scherzinger, Walter Herzog	
Ganztägige Bildung und Betreuung in der Schweiz.	
Ergebnisse der Nationalfondsstudie EduCare zur Qualität und Wirksamkeit von Tagesschulen	180
Ulrike Hofmeister	
Die Tätigkeit von Lehrkräften in der schulischen Tagesbetreuung in Österreich	189

Nachrichten

Ralf Augsberg, Peer Zickgraf	
„Lassen Sie sich irritieren!“ – Innovation und Lernkultur als Kernthemen des 7. Ganzttagsschulkongresses 2010	200
Rolf Richter	
Zukunftsaufgabe Ganzttagsschule – Impulse für die Weiterentwicklung. Bundeskongress des Ganzttagsschulverbandes vom 17.-19. November 2010 in Hamburg	212

Rezensionen

Tilman Drope, Yvonne Feick Ciwik, Gabriele/Metzger, Klaus (Hrsg.): Ganztagsschule – Chancen zur individuellen Förderung. Konzepte und Modelle. Ideen für die Praxis. Cornelsen Scriptor 2010	232
Katharina Kunze Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Idel, Till-Sebastian/Fritzsche, Bettina/ Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. VS Verlag 2009	235
Jessica Dzengel, Julia Labede Prüß, Franz/Kortas, Susanne/Schöpa, Matthias (Hrsg.): Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Juventa 2009	237
Viola C. Hofbauer Lehmann-Wermser, Andreas C./Naacke, Susanne/Nonte, Sonja/ Ritter, Brigitta: Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven. Juventa 2010	239
Anhang	
GGT-Adressen (Landesverbände, Bundesverband)	242
GGT-Beitrittsformular	250
Autorinnen und Autoren	251
Gesamtinhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Jahrbücher	258

Wolfgang W. Weiß

Plädoyer für das Unerwartete. Kulturelle Bildung in der (Ganztags-)Schule

„Der nach meiner persönlichen Einschätzung besorgniserregendste Teil der kulturellen Verfassung der Bundesrepublik Deutschland betrifft den Zustand der kulturellen Bildung in unserem Land. (...) Die Vermittlung von Grundlagen und Interessen an bildender Kunst und Musik (...) ist an den deutschen Schulen längst notleidend geworden“ (Bundestagspräsident Norbert Lammert in einer Rede 2007, zit. nach Scheytt 2008, 213).

„Ist es nicht merkwürdig“, fragt Oliver Scheytt in seiner Studie über den „Kulturstaat Deutschland“, dass „die Systeme ‚Kultur‘ und ‚Bildung‘ in den letzten Jahrzehnten so stark auseinanderdividiert wurden“ (ebd.), und sich somit „immer wieder die Gefahr realisiert, dass sich kulturelle Bildung nur begüterte Bürger und finanzstarke Kommunen erlauben können, da hierfür kaum staatliche Bildungsressourcen zur Verfügung stehen?“ (ebd.). Offenbar sind „die kulturelle Kompetenz und ihre positiven Wirkungen (...) in der Bildungsdebatte der letzten Jahrzehnte in Deutschland sträflich vernachlässigt worden“ (ebd., 214).

Trennung von Kultur und Bildung?

Dieses „Auseinanderdividieren“ von Kultur und Bildung ist in der Tat merkwürdig und spiegelt sich auch in aktuellen Debatten, wenn es um kulturelle Projekte und Perspektiven, um deren Institutionen und Finanzen geht: Von „Bildung“ ist dabei meist nur am Rande die Rede. Auch im „Kulturfinanzbericht“, den die Statistischen Ämter des Bundes und der Länder regelmäßig vorlegen, finden Bildungsausgaben nur „dann Berücksichtigung, wenn es sich bei den Anbietern um kulturspezifische Einrichtungen handelt. Das heißt Kunsthochschulen und Musikschulen sind enthalten, nicht jedoch entsprechende Angebote an Universitäten und Volkshochschulen“ (Statistische Ämter 2008, 11). Allgemeinbildende Schulen werden in diesem Bericht nicht einmal erwähnt.

Diese Trennung von Kultur und Bildung ist ein Widerspruch in sich und wird der kulturellen Bedeutung der Schule nicht gerecht. Denn die Schule ist *der* gesell-

schaftliche Ort, wo *Kultur*techniken erlernt werden, und das geht weit über lesen, schreiben und rechnen hinaus. Vor allem aber ist Schule die einzige Institution, die von *allen* besucht wird, eine Institution, die (trotz der genannten Defizite) eine Art kultureller Grundsozialisation leistet, wo gelesen, gemalt und gesungen wird und man darüber hinaus immer neue Kultur-Projekte entwickelt und „lebt“ – z.B. in Theatergruppen, im Schulorchester, bei Ausstellungen, Schulfesten und Projekttagen. All dies hat zum Teil erhebliche Auswirkungen auf das „kulturelle Klima“ von Familie und Stadtteil.

In Abwandlung des immer wieder zu hörenden Slogans „Kultur macht Schule“, womit die Vielfalt kultureller Projekte bezeichnet wird, die in Schulen hineingetragen werden, kann man auch sagen: „Schule macht Kultur!“ Mit Blick auf die geschilderte Bedeutung der Schule für die kulturelle Sozialisation und auch auf den entsprechenden Einsatz an Personal und Finanzen lässt sich sogar, wenn auch ein wenig überspitzt, formulieren, dass die Schule die wichtigste, größte und teuerste Kulturinstitution im Gemeinwesen ist.

Umso bemerkenswerter ist, dass die „Schule als Kulturinstitution“ in den entsprechenden Debatten der letzten Jahre oft aus dem Blick geraten ist. Die Gründe hierfür sind vielschichtig. Zwei Aspekte sollen dabei hervorgehoben werden:

1. „PISA“ machte mit der ab 2000 erfolgten Publizierung der Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2000) die erheblichen Leistungsdefizite des deutschen Schulwesens deutlich, was einen bildungspolitischen Medienhype in bisher nicht gekanntem Ausmaß auslöste. Wie auch immer man die dadurch ausgelösten Reformprogramme und Sofortmaßnahmen bewerten mag – Karlheinz Ingenkamp (2002) hielt weniger die Ergebnisse der PISA-Studie als die öffentliche Reaktion von Politikern und Journalisten darauf „für die eigentliche Bildungskatastrophe“ –, jedenfalls standen jetzt vor allem die Leistungen der Schülerinnen und Schüler bzw. die Steigerung ihrer Leistungen im Fokus des Interesses. Der pädagogische (und kulturelle) Auftrag im Sinne ganzheitlicher Persönlichkeitsbildung geriet im Zuge dessen erst einmal ins Hintertreffen (vgl. Weiss 2011, 11 ff.).
2. Doch abgesehen von solchen aktuellen Entwicklungen gibt es auch strukturelle Unterschiede zwischen „Kultur und Schule“, die mitverantwortlich dafür sind, dass diese beiden Bereiche oft auseinanderdividiert werden, dass Künstler und Lehrer, auch dann, wenn beide für dieselbe Zielgruppe „kulturell tätig“ sind, nicht recht zusammenkommen. Dies beginnt schon bei der Unterscheidung, dass Schule und Unterricht per Gesetz als „Pflichtaufgabe“ definiert sind, kulturelle Aktivitäten hingegen als „freiwillige Aufgabe“ – eine Unterscheidung, die insbesondere bei Haushaltsberatungen bzw. entsprechenden Kürzungsvorgaben von besonderer Relevanz ist.

Doch die Unterschiede zwischen „Kultur und Schule“ sind noch tiefgehender, wie ein Blick auf die idealtypisch formulierten Aufgaben der beiden Bereiche zeigt:

<i>Aufgaben in der Schule:</i>	<i>Aufgaben in der Kultur:</i>
Unterrichten und Erziehen	Begeistern, Faszinieren,
Beurteilen und Benoten	Provozieren,
Organisieren und Verwalten	Nachdenklich machen, Sinn geben, ...

Unterrichten, Beurteilen und Organisieren ist zwar auch in der Kultur gang und gäbe, ja sogar unabdingbar für erfolgreiche künstlerische bzw. kulturelle Tätigkeit. Und umgekehrt sind schulische Arbeit und Unterricht nicht denkbar ohne das Bemühen der Lehrkräfte um Motivation, Begeisterung und auch Faszination der Schülerinnen und Schüler, nicht ohne Impulse, die zum Nachdenken und zur Kreativität anregen. Trotzdem sind „Leitmotive“ und Strukturierung dieser beiden Bereiche höchst unterschiedlich:

<i>Schule:</i>	<i>Kultur:</i>
relativ klar strukturiert	vielschichtig, vieldeutig
→ Leitmotiv	→ Leitmotiv
pädagogisch-didaktisch: Schüler-Lernfortschritte	künstlerisch und kommunikativ: „Werk“ und Erlebnis

Schule ist also eine auch rechtlich klar definierte Institution, deren Ziele ebenso wie die Tätigkeiten des dortigen Personals (Lehrer und Schüler) detailliert festgelegt sind. Schulgesetze, Lehrpläne und Stundentafeln bestimmen über Jahre hinweg bis in die einzelnen Wochen und sogar Tageszeiten hinein, was dort zu tun ist.

Kultur hingegen lässt sich aufgrund der ihr immanenten Vielschichtigkeit und Vieldeutigkeit nur schwer definieren. Dies beginnt schon bei der Frage, welche Inhalte und Formen (s.u.) bzw. welche Bereiche (z.B. „Hochkultur“ und „Leichte Muße“, „Sub-, Sozio- und Breitenkultur“, „E- und U-Musik“ usw.) dazugehören, wobei auch diese Bereiche wiederum wegen unklarer Begrifflichkeit nicht ohne weiteres voneinander abzugrenzen sind.

Einigkeit besteht nur dahingehend, dass in jedem Falle „Kunst“ bzw. „die schönen Künste“ als zentrales Element zu sehen sind. Doch was genau darunter zu verstehen ist, lässt sich ebenfalls nicht verbindlich klären. Andreas Mäckler (2000) z.B. zitiert „1460 Antworten auf die Frage: Was ist Kunst?“, darunter auch so allgemeine Definitionen wie „Letztlich ist Kunst Kunst“ (Kurt Brehm) oder „Kunst ist die Definition von Kunst“ (Josef Kosuth), Definitionen, die natürlich auch nicht weiterhelfen, sondern nur deutlich machen, dass das Wesen von Kunst und Kultur gerade in dieser Offenheit besteht, Offenheit auch für das Unerwartete, das man aufnimmt, integriert und als Impuls für die eigene Weiterentwicklung betrachtet, weshalb sich Kultur auch nicht genau festlegen lässt bzw. immer wieder neu definiert werden muss (vgl. Weiß 2008, 115 ff.).

Was ist Kultur?

Ungeachtet all dieser Definitionsschwierigkeiten von Kultur fließen in Deutschland jährlich ca. acht Milliarden Euro als „Kulturförderung“ in Theater, Museen, Volkshochschulen, Bibliotheken usw. (vgl. Strachwitz, 2010, 11), und die „Kulturwirtschaft“ macht, insbesondere im Medienbereich, Milliardenumsätze. Offenkundig gibt es also trotz allem Kriterien für politische und betriebliche Entscheidungen, welche Kulturinstitutionen bzw. Kulturprojekte förderungswürdig sind und mit welchen Geld zu verdienen ist. Doch sind diese Kriterien immer auf bestimmte Institutionen bzw. Projekte bezogen, und zwar variierend nach Milieu und Zeitgeist.

Sucht man nach einem ganz allgemeinen Kulturkriterium, so könnte man – in Anlehnung an die abstrakte Definition von Intelligenz (als „das, was der Intelligenztest misst“) – Kultur definieren als „das, was staatlich subventioniert wird“ und, um es auf die Spitze zu treiben, behaupten, dass Kultur umso „typischer“ ist, je höher diese Subvention ausfällt. So skurril solche Überlegungen auch anmuten, feststeht, dass, jedenfalls in den großen Städten, mehr als zwei Drittel aller Kultursubventionen in die großen „Kulturtempel“ fließen, wo die „schönen Künste“ gepflegt werden, nämlich in Museen, Konzertsäle und Theater, und genau diese Institutionen assoziieren die meisten Menschen als Erstes, wenn sie den Begriff „Kultur“ hören.

Doch Kultur ist mehr als das, was man in Kunsthallen und Museen, in Oper, Konzert, Schauspiel und Ballett sehen und hören kann, ist mehr als Musical, Operette und Theater-Gala. Auch Musikantenstadl, Oratorien, Jazz-Festival, Poetry-Slam, interkulturelle Stadtteilfeste, Kabarett und Comedy, Tanz- und Rockmusikwettbewerbe, Plattdeutsche Bühne, Flashmob, Preisverleihungen, Hip-Hop und Heavy Metal gehören dazu, ebenso die Sommerakademie der VHS und Lesungen der Stadtbibliothek und auch historische Vorträge, Ausstellungen der Jugendkunstschule, Veranstaltungen von Trachten- und Tanzgruppen, Kirchenchören, Blasorchestern, Diskotheken, Musikschulen, nicht zu vergessen Radio- und Fernsehsendungen wie Hitparaden, „das Literarische Quartett“, Arte-Themensendungen, „Deutschland sucht den Superstar“, „Let’s dance“ usw.

Schon diese willkürliche Aufzählung zeigt die schillernde Vielfalt dessen, was mit dem Begriff Kultur, individuell höchst unterschiedlich, assoziiert werden kann. Ein allgemein verbindliches Verständnis von Kultur gibt es nicht und kann es auch nicht geben, weil dieses „Nicht-festgelegt-Sein“ und die Notwendigkeit, sich je nach Zeitgeist und sozialem Umfeld immer wieder neu zu definieren, ein wesentliches Charakteristikum von Kultur ist.

Doch kann man im Kulturbereich unterschiedliche „Gestaltungsfelder“ herausarbeiten, „die jeweils besondere Bezüge, Eigengesetzlichkeiten und Akteursstrukturen aufweisen“ (Scheytt 2008, 152), nämlich „die Künste, die Geschichtskultur und die kulturelle Bildung“ (ebd.). Dabei lassen sich, von den Inhalten abgesehen, idealtypisch folgende Unterschiede feststellen:

- *Künste* (z.B. Oper, Kunstausstellung, Schauspiel, Ballett): insbesondere vom Selbstverständnis der Künstler geprägt, aber auch vom Publikumsgeschmack und den Entscheidungen der (Kultur-)Politiker, die über die in diesem Bereich unabhängigen Subventionen der öffentlichen Hand entscheiden, welche wiederum kulturpolitischen Ordnungsprinzipien von Land und Kommune unterliegen.
- *Geschichtskultur* (z.B. Gedenkstätten, Historische Museen und Vereine, Archive, Geschichtswerkstätten): insbesondere von Bürgerengagement, aber auch von wissenschaftlichen Institutionen und öffentlicher Hand getragen.
- *Kulturelle Bildung* (z.B. Stadt(teil)bibliothek, Volkshochschule, Kulturladen, Jugendkunstschule, Musikschule, Jugendzentrum): überwiegend als kommunale Aufgabe gesehen, die stark durch die Vorstellungen, Wünsche und das Engagement der Bürgerinnen und Bürger geprägt ist.

Was kann Kultur leisten?

Fragt man nach der möglichen „Kulturleistung“ dieser unterschiedlichen Bereiche für Schule und Unterricht, so lassen sich meist problemlos enge Zusammenhänge aller drei Bereiche mit den Lernzielen der entsprechenden Unterrichtsfächer wie Deutsch, Kunst, Musik und Geschichte herstellen, etwa wenn mit der Klasse „lehrplangerechte“ Theaterstücke, Autorenlesungen und Konzerte bzw. entsprechende Ausstellungen in Kunsthalle und Museen besucht und ausgewertet werden.

Doch die wirklich interessanten und motivierenden Projekte entstehen erst, wenn „Kultur und Schule“ sich jenseits aller Didaktik- und Lehrplanfragen intensiver aufeinander einlassen, wenn Schauspieler, Maler oder Orchestermusiker in die Klassen kommen, ihre Künste zeigen, ihre Instrumente erklären, darauf vorspielen, mit den Schülerinnen und Schülern ins Gespräch kommen und diese wiederum Generalproben und Vernissagen, Ateliers und Archive besuchen, wenn gemeinsame Projekte geplant und durchgeführt werden, z.B. Masken- und Kostümbildner des Theaters zusammen mit Kunstkursen und Schülerbands historische Modeshows kreieren, Fantasie-Wettbewerbe veranstalten, historische Szenen oder bekannte Gemälde aus Politik und Kunst nachstellen, die Ergebnisse fotografieren und der Öffentlichkeit vorstellen, wenn Historiker des Stadtarchivs oder des Geschichtsvereins mit der Klasse den Spuren „verschwundener“ Synagogen oder der unterschiedlichen Nutzung von ehemaligen Tankstellen, Kinos usw. nachgehen, wenn Künstler mit dem gesamten Jahrgang einer Schule in Parkhäusern, öffentlichen Verkehrsmitteln oder leerstehenden Geschäften Kunstausstellungen organisieren, oder Straßentheater oder eine „Schülerdokumenta“, ...

Unzählige Projektberichte und „best-off“-Präsentationen auf entsprechenden Kongressen künden von der ungeheuren Kreativität und Motivation und dem großen Engagement der Schülerinnen und Schüler, wenn Kultur und Bildung bzw. „Kunst- und Schulpersonal“ zusammenwirken. Dabei spielen, außer den Künstlern,

versierte Theater-, Archiv-, Tanz- und Museumspädagogen eine ebenso wichtige Rolle wie aufgeschlossene Schulleitungen, engagierte Lehrkräfte und Eltern, und natürlich motivierte Schülerinnen und Schüler.

Neu ist das alles nicht, sondern erlangt lediglich, seit der Reformpädagogik Anfang des letzten Jahrhunderts, wellenartig stets neue Aktualität, zuletzt in den 1980er Jahren, als „Projektlernen“, „community education“ und „die Öffnung der Schulen“ Konjunktur hatten (vgl. Zimmer/Niggemeyer 1986; Weiß 1989; Lanig/Weiß 1991) – Reformbewegungen, die bis in die heutige Zeit wirken, wie z.B. ein Blick auf einige Schulen zeigt, die mit dem „Deutschen Schulpreis“ ausgezeichnet wurden (vgl. z.B. Fauser u.a. 2009).

Im Zuge der aktuellen Diskussion um „lokale“, „regionale“ und „kommunale Bildungslandschaften“ steht die Frage, in welcher Weise „Kultur und Schule“ ineinandergreifen, erneut auf der Tagesordnung (vgl. Bleckmann/Durdel 2009, Lehmpfuhl/Pfeiffer 2008, Weiß 2011). Ein entscheidendes Anliegen dieser Bewegung ist die Entwicklung eines „vernetzten Systems von Erziehung, Bildung und Betreuung“ (Deutscher Städtetag 2007, 18) vor Ort, wo schulische und außerschulische Bildungs- und Kultureinrichtungen zusammenwirken. Denn „Bildung ist mehr als Schule! Kognitives, soziales und emotionales Lernen müssen miteinander verbunden werden (...). Die kulturelle Bildung, die kognitives Lernen ergänzt, Kreativität fördert und Integration unterstützt, ist in ein Gesamtkonzept umfassender Bildung zu integrieren“ (ebd.) – so zu lesen in der Aachener Erklärung des Deutschen Städtetags, die im November 2007 auf dem Kongress „Bildung in der Stadt“ von mehr als tausend Teilnehmern einmütig verabschiedet wurde.

Den Ganztagschulen kommt dabei eine Schlüsselfunktion zu: Denn aus der Diskussion über die notwendigen bildungspolitischen Konsequenzen aus der PISA-Studie entwickelte sich – nach anfänglichen Kontroversen – parteiübergreifend der Konsens, neue Ganztagschulen einzurichten. Mittels des vier Milliarden Euro schweren „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) des Bundes (BMBF) kurbelten die Länder und Kommunen ein immenses Bauprogramm an: Seit 2003 wurden mit den IZBB-Mitteln bundesweit 15.790 Maßnahmen an fast 7.000 Schulen durchgeführt (vgl. Weiss 2011, 15). Jede dieser neuen *Ganztagschulen* wirkte sozusagen *als Kristallisationskern* kommunaler Bildungslandschaften. Denn nun war es unabdingbar, die Schulen zu öffnen und auch jenseits des Unterrichts in Form und Inhalt neue Angebote zu machen und sie in ein ganzheitliches Schulkonzept einzubinden (vgl. ebd.).

Die ersten Ergebnisse der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) zeigten, „dass mit Aufnahme des Ganztagsbetriebs in den weitaus meisten Schulen ein ganz beträchtlicher Schub zugunsten einer vielfältigeren Lernkultur mit umfassenderen und differenzierteren Lerngelegenheiten vonstattengegangen ist“ (Holtappels 2007, 206). Dabei erwiesen sich die „musisch-künstlerischen“ Angebote von herausragender Bedeutung (vgl. ebd., 195 f.).

Darüber hinaus laufen gegenwärtig auch in Grundschulen vielversprechende Modellversuche zur musisch-kulturellen Förderung. Insbesondere das in mehreren Bundesländern (NRW, Hamburg, Sachsen) gestartete „JeKi“-Projekt ist hier zu nennen (vgl. Stiftung Jedem Kind ein Instrument 2011; LI Hamburg 2011). Ziel dabei ist es, jedem Kind in der Schule zu ermöglichen, ein Musikinstrument eigener Wahl zu erlernen.

Allerdings werden mit kultureller Bildung gelegentlich auch überzogene Erwartungen verknüpft, wie sie z.B. im Abschlussbericht der o.g. Bundestags-Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ formuliert werden: „Eine ganzheitliche Bildung, die Musik, Bewegung und Kunst einbezieht, führt, wenn diese Komponenten im richtigen Verhältnis stehen, im Vergleich zu anderen Lehrsystemen bei gleicher Informationsdichte des Unterrichts für den Lernenden zu höherer Allgemeinbildung. Gleichzeitig werden (...) höhere Lernleistungen in den nichtkünstlerischen Fächern (Mathematik, Informatik), bessere Beherrschung der Muttersprache und allgemein bessere Gesundheit“ erreicht (Deutscher Bundestag 2007, 379).

Was Kultur *nicht* leisten kann!

Damit sind die Transferwirkungen der „schönen Künste“ angesprochen: „Während man zum Beispiel vom Deutschunterricht erwartet, dass Kinder Lesen und Schreiben lernen, wird in den Musikunterricht häufig die Hoffnung gesetzt, dass Kinder nicht nur Singen und zum Beispiel Klavierspielen lernen, sondern anschließend auch über bessere kognitive Kompetenzen in anderen außermusikalischen Bereichen verfügen“ (Schumacher 2006, 5). Dies reicht bis zu Erwartungen, dass kulturelle Aktivitäten jeglicher Art nicht nur die Allgemeinbildung verbessern, sondern auch Schulleistungen steigern und überhaupt die Intelligenz fördern.

Verwiesen wird dabei immer wieder auf den „Mozart-Effekt“: Studien in den USA hätten nachgewiesen, dass das Hören von Musik, insbesondere von Mozart, intelligenzfördernd wirke. In einer Broschüre, die 2006 vom BMBF mit dem bezeichnenden Titel „Macht Mozart schlau?“ aufgelegt wurde, werden einige Ergebnisse dieser Untersuchungen dargestellt und analysiert (ebd.), auch jene von Francis Rauscher, der 1993 zusammen mit Kollegen eine Untersuchung vorlegte, der zufolge Personen, die zehn Minuten lang eine Sonate von Mozart gehört hatten, unmittelbar danach bessere räumlich-visuelle Vorstellungsleistungen (ein Teil-Test des Stanford-Binet-Intelligenztestes) zeigten als Personen, die über den gleichen Zeitraum entweder ohne Beschäftigung still in einem Zimmer gesessen oder Entspannungsanleitungen von einer CD gehört hatten (vgl. ebd., 11 ff.).

Nach einem entsprechenden Bericht in der auflagenstarken Zeitschrift „nature“ wurde dies von den Medien schnell aufgegriffen und weit verbreitet, nicht zuletzt, weil die Autoren ihr Ergebnis als Beleg für einen deutlichen Intelligenzzuwachs interpretierten. Hier schien man endlich einen Beleg für jene schon lange behaupteten

„Transferwirkungen“ zu haben, wie man sie von Musik z.B. auf mathematisches Denken immer wieder beobachten zu können glaubte, wobei meist der Geige spielende Einstein als Beispiel herhalten muss (vgl. Deutsch 2006, 77).

Im Zuge der Debatte über die erwähnten Studien von Rauscher u.a. wurde ein populärwissenschaftlich geschriebenes und später in mehrere Sprachen übersetztes Buch mit dem Titel „The Mozart Effect“ aufgelegt (vgl. Vitouch 2006, 138), ein Begriff, den sich der Autor dieses Buches (Don G. Campell) patentieren ließ, was sich kommerziell durchaus nutzen ließ angesichts der dortigen Wirkungsversprechen: „Music can drum out evil spirits, sing the praises of the Virgin Mary, invoke the Buddha of Universal Salvation, enchant leaders and nations, captivate and soothe, resurrect and transform“ (zit. ebd.).

Solcher Glaube an die umfassend segensreichen Wirkungen der Mozart-Musik führte schließlich auch zu bildungspolitischen Reaktionen. So wurde in Florida verfügt, dass in öffentlichen Kindergärten täglich eine Stunde Klassik gehört werden soll, während die Regierung im Bundesstaat Georgia veranlasste, dass die Eltern jedes Neugeborenen eine CD mit Musik von Mozart erhielten (vgl. Schumacher 2006, 11).

Auch wenn man mit Gewissheit davon ausgehen kann, dass das Hören einer Mozart-CD keineswegs schädlich ist, auch nicht für Neugeborene, so muss man, wenn man sich die entsprechenden Studien genauer anschaut, feststellen, dass es den beschriebenen Mozart-Effekt nicht gibt, jedenfalls nicht so, wie ihn Medien und Politiker beschrieben haben (vgl. ebd., 11 ff.): Denn die gemessenen Effekte von Rauscher u.a. lagen nur im Zufallsbereich (drei bis max. neun IQ-Punkte), galten nur für eine ausgewählte Gruppe (36 Studenten), nur für eine spezifische Intelligenzform (räumliches Vorstellungsvermögen) und waren nur sehr kurzfristig zu beobachten (15-30 Min.).

Feststellbar war in mehreren Folgenuntersuchungen letztlich nur ein leichter „Präferenz-Effekt“: Je nach Musikgeschmack (z.B. Schubert, Bach, Pop-Musik, Kinderlieder) konnte das Hören individuell bevorzugter Musik kurzfristig zu einem „erhöhten kognitiven Aktivierungszustand“ (Ralph Schumacher) führen. Doch auch hier gab es keine eindeutige Linie: Es gab z.B. keinen Albioni- und keinen Phillip-Glass-Effekt, wohl aber einen durch Stephan-King-Lesungen (vgl. ebd., 14 ff.). Kurzum: Die ganze Diskussion um den Transfer von Kunst auf kognitive Leistung scheint nicht zielführend.

Das gilt auch, wenn man den musisch-kulturellen Unterricht selbst in den Blick nimmt. Hier wird immer wieder eine Studie genannt, die Ende der 1990er Jahre an Berliner Grundschulen durchgeführt wurde: Hans Günter Bastian (2000) verglich seinerzeit die Schulleistungen von Klassen, denen man wöchentlich eine Stunde zusätzlichen Musikunterricht erteilt hatte, mit solchen ohne entsprechenden Zusatzunterricht. Die dabei gewonnenen Ergebnisse wurden von verschiedenen Seiten, insbesondere in den Medien, dahingehend interpretiert, dass sich Kulturaktivitäten positiv auf Schulleistungen auswirken. Tatsächlich schnitten die Modellgruppen

mit zusätzlichen Musikstunden in den Rechtschreibtests etwas besser ab. Doch ein genauere Blick in die Studie zeigt, dass hier Einzelergebnisse überinterpretiert und moderierende Effekte außer Acht gelassen wurden, weshalb der Autor die Ergebnisse seiner Studie folgendermaßen zusammenfasst: „Erweiterte Musikerziehung führt nicht zu solchen Leistungssteigerungen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch, dass diese als wissenschaftlich nachweisbare Effektgrößen bewertet werden können“ (Bastian 200, 579 f.).

Vor diesem Hintergrund darf man auf die Ergebnisse der auf vier Jahre angelegten wissenschaftlichen Begleitforschung zum „JeKi“-Projekt (s.o.) gespannt sein, an der 25 Wissenschaftler aus den Disziplinen Musikpädagogik, Musikwissenschaft, Musikpsychologie, Psychologie und Erziehungswissenschaft beteiligt sind.

In Kanada untersuchte Mitte der 2000er Jahre der Psychologe Glen Schellenberg die Frage, ob sich mehrmonatiger Klavier- oder Gesangsunterricht auf den Intelligenzquotienten von Erstklässlern positiv auswirkt (vgl. Schumacher o.J., 2 ff.). Auch hier erwiesen sich die Effekte als außerordentlich gering bzw. lagen innerhalb der Fehlertoleranzen. Entsprechendes gilt auch für langfristige Effekte: „Mit jedem Jahr Musikunterricht in der Kindheit erhöhte sich der IQ um ein Drittelpunkt. Ein Erwachsener, der in der Kindheit sechs Jahre lang Musikunterricht hatte, wird also im Durchschnitt einen um zwei Punkte höheren IQ haben, als wenn er keinen Musikunterricht gehabt hätte“ (ebd.). Bedenkt man, dass die Standardabweichung bei IQ-Tests bei 15 Punkten liegt, so wird deutlich dass man aus solchen Ergebnissen keine weitreichenden Schlussfolgerungen ziehen darf, und schon gar nicht in so verallgemeinernder Form, wie man es z.B. in dem „Argumentationspapier“ der „Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung“ (BKJ) lesen kann, wo man – mit Bezug auf nicht näher genannte Studien – konstatiert, „dass sich durch kulturelle Bildung in der Schule die Bereiche Schreiben und Sprechen sowie Rechenfähigkeit verbessern“ (BundesElternRat 2007, 3) und „komplexe und räumliche Aufgaben sowie abstrakte Ideen (...) von den Schüler/innen leichter gelöst und verstanden“ (ebd.) werden.

Vom Eigenwert der Kultur

Doch auch wenn die genannten Wirkungsuntersuchungen stichhaltigere Ergebnisse geliefert hätten, wäre dies letztlich nachrangig. Denn „kulturelle, insbesondere künstlerisch-ästhetische Bildung hat ihren Sinn und Wert in sich selbst. Es geht dabei um den positiven, aber auch kritisch-experimentellen Wert der ästhetischen Welterkundung, der Welt Darstellung und Interpretation in je eigenen, selbst verantworteten und gestaltbaren Ausdrucksformen. Dies enthält als besonderes Potential auch das Spiel mit Entwürfen und Möglichkeiten als kulturell-künstlerische Freiheit der Einbildungskraft und Phantasie“ (Landeshauptstadt München 2011, 6). Dabei werden besondere Fähigkeiten entwickelt, z.B.: „sich selbst ausdrücken können bzw.

lernen, kulturell-künstlerische Produkte und Prozesse wahrnehmen, decodieren, genießen können“ (ebd.). Ziel kann es also nicht sein, sozusagen beiläufig, den IQ zu steigern oder Sprach- und Mathematikfähigkeiten zu fördern, sondern es geht darum, die Kultur in ihrem „Eigenwert“ wahrzunehmen – und eben nicht durch den pädagogisch-didaktischen Filter.

Wenn darüber hinaus trotzdem kognitive, gar noch „lehrplangerechte“ Effekte in den Bereichen Wissen und Verstehen auftreten, ist dies durchaus willkommen. Dies gilt ebenso für die – sehr viel deutlicheren – individuellen und sozialen Entwicklungseffekte kultureller Bildung, z.B. bei

- Motivation, Begeisterung und sinnvoller Freizeitbeschäftigung,
- Ausdauer und Genauigkeit,
- Sozialem Lernen und Gemeinschaftserlebnis,
- kultureller Identität und Gemeinschaftssinn,
- kurz: bei der Persönlichkeitsbildung.

All diese Effekte können jedoch nur dann richtig zum Tragen kommen, wenn Kultur wirklich in ihrem ‚Eigenwert‘ wahrgenommen wird und man nicht nur das Kognitive, sondern auch das Sinnliche und ‚das Unerwartete, das letztlich Teil des misch-kulturellen Prozesses ist, positiv aufnimmt, also nicht als Störung, sondern als interessanten, ggf. aufregenden Impuls, sich ‚mit Kopf, Herz und Hand‘ (Pestalozzi) auf Neues einzulassen. Denn, wie es in dem Argumentationspapier ‚für mehr kulturelle Bildung in der Schule!‘ des BKJ richtig heißt: „Kultur öffnet Welten. Welten spannender Geschichten, lebendiger Bilder und spielerischer Momente, Welten voller Klänge und neuer Einsichten. Kinder und Jugendliche brauchen kreative Kompetenzen und Experimentierfelder, um starke Persönlichkeiten zu werden“ (BundesElternRat o.J., 1).

Fünf Thesen als Zusammenfassung

1. Schule ist die wichtigste, größte und teuerste Kulturinstitution im Gemeinwesen. Auch deshalb müssen Schule und außerschulische Kulturinstitutionen enger zusammenarbeiten.
2. Von Kultur und „musischem Unterricht“ ist per se keine nennenswerte Transferwirkung auf die allgemeinen Schulleistungen bzw. die kognitiven Fähigkeiten zu erwarten.
3. Der schulische „Mehrwert“ von Kultur kommt nur zum Tragen, wenn sie in ihrem „Eigenwert“ wahrgenommen wird – also nicht durch den pädagogisch-didaktischen Filter.
4. Kunst und Kultur können „beiläufig“ die Entwicklung von Interessen, Identität, und Sozialverhalten fördern – in ganz anderer Weise als Schule.
5. Schule sollte diese Möglichkeiten kultureller Persönlichkeitsbildung und „schulischer Kulturpflege“ nutzen.

Literatur

- Bastian, Hans Günther (2000): Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz
- Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (2009): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden
- BundesElternRat & Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (2000): Argumente für Eltern: Mehr kulturelle Bildung in der Schule! (http://www.kultur-macht-schule.de/fileadmin/user_upload/Argumente_fuer_Eltern_24_08_07.pdf; Zugriff: 3.3.11)
- Deutsch, Werner (2006): Wie in der Entwicklung des Singens und Zeichnens Kreativität wächst, vergeht und manchmal weiterlebt. In: Schumacher, Ralph: Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik. Bonn/Berlin, S. 71-77
- Deutscher Bundestag (2007): Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“. Drucksache 16/7000, 11. 12. 2007 (<http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf>; Zugriff: 28.2.11)
- Deutscher Städtetag (2008): Bildung in der Stadt – Aachener Erklärung. In: der städtetag, Heft 1, S. 18
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Fausser, Peter u.a. (2009): Was für Schulen! Wie gute Schule gemacht wird – Werkzeuge exzellenter Praxis. Seelze-Velber
- Holtappels, Heinz Günter u.a. (Hrsg.) (2007): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim/München
- Ingenkamp, Karlheinz (2002): Die veröffentlichte Reaktion auf PISA: ein deutsches Trauerspiel. In: Empirische Pädagogik, Heft 3, S. 409-418
- Landeshauptstadt München o.J.: Konzeption Kulturelle Bildung für München, München. (http://www.muenchen.de/cms/prod1/mde/_de/rubriken/Rathaus/55_kult/35_buecher_bildung/kulturelle_bildung/Kurzbroschuere.pdf; Zugriff 28.2.11)
- Lanig, Jonas/Weiß, Wolfgang W. (1991): Der Nürnberger Projektatlas. Angebote für handlungsorientiertes Lernen in der Schule. Nürnberg
- Lehmpfuhl, Uwe/Pfeiffer, Hermann (2008): Regionale Schul- und Bildungslandschaften. Regionale Kooperations- und Unterstützungsstrukturen. In: Holtappels, Heinz Günter u.a. (Hrsg.): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben „Selbständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen. Münster u.a., S. 195-224
- LI-Hamburg (2011): Jedem Kind ein Instrument (<http://www.li-hamburg.de/jeki>, Zugriff: 3.3.11)
- Mäckler, Andreas (Hrsg.) (2000): 1460 Antworten auf die Frage: Was ist Kunst? Köln
- Scheytt, Oliver (2008): Kulturstaat Deutschland. Plädoyer für eine aktivierende Kulturpolitik. Bielefeld
- Schumacher, Ralph (2006): Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik. Bonn/Berlin
- Schumacher, Ralph o.J.: Bessere Noten durch Musik? Fördert Musik abstraktes Denken, Sprachentwicklung und mathematische Leistungen? In: lernwelt (<http://www.lernwelt.at/downloads/machtmozartschlaudrralphschumacher.pdf>; Zugriff 3.3.11)
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2008): Kulturfinanzbericht 2008. Wiesbaden
- Stiftung Jedem Kind ein Instrument (2011): Jedem Kind ein Instrument (<http://www.jedemkind.de/programm/home.php>; Zugriff 3.3.11)
- Strachwitz, Rupert Graf (2010): Die gesellschaftliche Bedeutung des Kultursponsorings. In: Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie: Initiative Kultur- und Kreativwirtschaft. Berlin, S. 11-13

- Vitouch, Oliver (2006): Kognitive Einflüsse musikalischer Aktivitäten: Die Frage des Transfers.
In: Schumacher, Ralph: Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik. Bonn/Berlin, S. 138-147
- Weiß, Wolfgang W. (Hrsg.) (1989): Die Öffnung der Schulen. Anmerkungen und Materialien zum Thema Community Education. Sonderheft 2 der Nürnberger Lehrer-Zeitschrift, Nürnberg
- Weiß, Wolfgang W. (2008): Evaluation der Kulturevaluation – oder: Ist Kultur messbar?
In: Ermert, Karl (Hrsg): Evaluation als Grundlage und Instrument kulturpolitischer Steuerung. Wolfenbüttel, S. 109-121
- Weiß, Wolfgang W. (2011): Kommunale Bildungslandschaften. Chancen, Risiken und Perspektiven. München/Weinheim
- Zimmer, Jürgen/Niggemeyer, Elisabeth (1986): Macht die Schule auf, lasst das Leben rein. Von der Schule zur Nachbarschaftsschule. Weinheim