



NICHT NUR, SONDERN AUCH

ANREGUNGEN AUS DER
AKTUELLEN FORSCHUNG
FÜR EINE WIRKSAME
KULTURELLE BILDUNG

Impressum

HERAUSGEBER

Rat für Kulturelle Bildung e.V.
Huysseallee 78-80, 45128 Essen
Tel.: +49 (0) 201 / 89 94 35-0
Fax: +49 (0) 201 / 89 94 35-20
info@rat-kulturelle-bildung.de
www.rat-kulturelle-bildung.de

Verantwortlich: Bettina Münzberg
Projektleitung: Lina Dornblüth, Alexandra Hahn

INHALTLICHE KONZEPTION UND UMSETZUNG

TEMPUS CORPORATE GMBH –
Ein Unternehmen des Zeitverlags
Helmut-Schmidt-Haus, Speersort 1,
20095 Hamburg

Geschäftsführung: Jan Hawerkamp,
Kai Wutte
Layout: Lisa Natrup

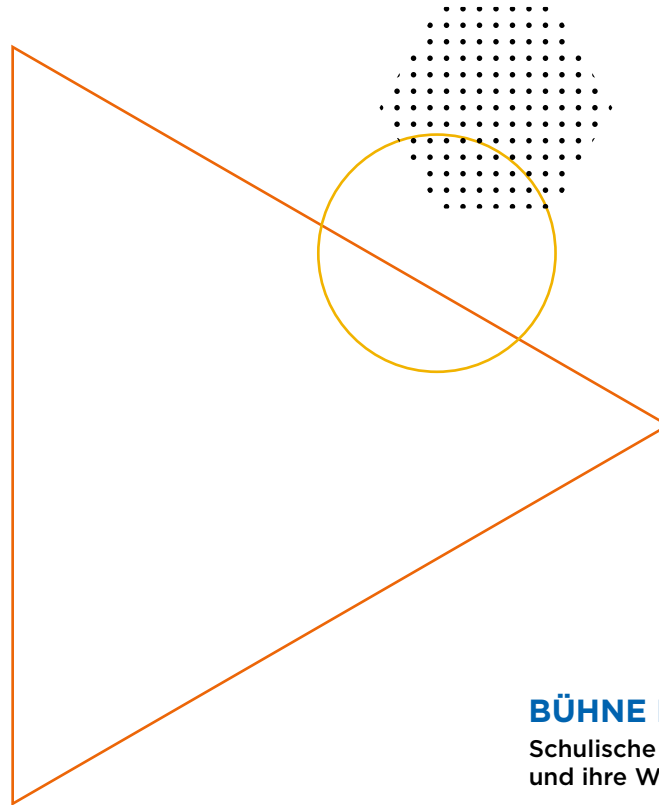
Projektleitung: Katrin Dugaro Carrena
Miriam Richter

Redaktion: Maren Beck (Ltg.),
Cornelia Heim,
Carola Hoffmeister,
Julien Wilkens (Ltg.)
Schlussredaktion: Frauke Franckenstein
Druck: gilbert design druck
werbetechnik GmbH

Bildnachweise:
S. 4 Peter Gwiazda Photographie, S. 5 Annette Koroll,
S. 6 Steve Johnson on Unsplash, S. 9 Rat für Kulturelle
Bildung, S. 12 Maren Amini, S. 14-15 Erik Mclean on
Unsplash, S. 16-17 Getty Images, S. 20 Maren Amini,
S. 22-25 Marc Carrena, S. 28 Maren Amini, S. 30-31
Getty Images, S. 32 Shutterstock, S. 36 Maren Amini,
S. 39 Philipp Hoffmann, S. 40 Finsbury Glover Hering,
S. 44-45 Phil Dera

Der Forschungsfonds Kulturelle Bildung ist ein Projekt
des Stiftungsverbundes Rat für Kulturelle Bildung e.V.,
gefördert durch die Stiftung Mercator und die Karl
Schlecht Stiftung.

Der Verein Rat für Kulturelle Bildung e.V. wird von
einem Stiftungsverbund getragen: Bertelsmann Stiftung,
Deutsche Bank Stiftung, Karl Schlecht Stiftung,
PwC-Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Kunst
und Natur, Stiftung Mercator



INHALT

GRUSSWORTE	4
EINFÜHRUNG	6
Wirkung erforschen – um Kulturelle Bildung effektiv in die Breite tragen zu können, ist Forschung unerlässlich.....	6
„Kulturelle Bildung ist keine Nische“ – der Vorsitzende des Rats für Kulturelle Bildung, Eckart Liebau, über Forschung, Politik und Zukunft	8
BÜHNE FREI	12
Schulische Bildungsangebote im Bereich Darstellendes Spiel und ihre Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung	
MUSIK UND PERSÖNLICHKEIT	20
Bedingungen und Wirkungen musikalischer Bildungsangebote in Schulen	
MUSIK BEGLEITET	28
Die Bedeutung musikalischer Bildungsangebote der Kindheit im Übergang zum Erwachsenenalter	
GOOD LEADERSHIP	36
Theoretische Grundlagen und didaktische Konzepte für eine kulturpädagogische Führungskräftequalifizierung	
ZUM SCHLUSS	44
Die vier Projekte wurden mit Blick auf Forschung, Praxis und Politik ausgewählt. Was bleibt bei denen, die geforscht haben?.....	44
53 Forschende an 22 Instituten befragten in zehn Projekten knapp 5.000 Personen – ein Überblick.....	46



Im Wissen, dass Kulturelle Bildung wirkt

Kulturelle Bildung wirkt – und ihre Wirkungen sind wichtig für die Persönlichkeitsentwicklung und die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen wie Kreativität, kritischem Denken und Motivation. Inzwischen sagt man dazu auch: „21st century skills“. Das war und ist das Credo der Kulturellen Bildung seit vielen Jahren.

Doch bis vor wenigen Jahren wussten wir wenig darüber, ob das tatsächlich stimmt. Wer es selbst erlebt und gesehen hatte, glaubte es aufgrund persönlicher Erfahrung und Anschauung. Viele – gerade auch Entscheidungsträger in Politik, Verwaltung und Gesellschaft – haben es aber auch bezweifelt. Mit dem Ergebnis, dass Kulturelle Bildung gern als „nice to have“ gesehen wurde, aber nicht als gleichwertiger Teil allgemeiner Bildung anerkannt war.

Das wollten wir bei der Stiftung Mercator ändern, als wir ab dem Jahr 2010 begannen, uns für die bessere Verankerung Kultureller Bildung in den Schulsystemen aller 16 deutschen Bundesländer einzusetzen. Neben Gremien wie dem Rat für Kulturelle Bildung (2011 bis 2022) und Programmen wie den Kulturagenten für kreative Schulen (2011 bis 2019) und den Kreativpotentialen (2014 bis 2022) war der Forschungsfonds zu den Wirkungen Kultureller Bildung ein zentraler Teil unserer erfolgsorientierten Stiftungsstrategie.

Der Ansatz beim Forschungsfonds war: Wir wollten Forschung fördern, die zeigt, ob die Wirkungsannahmen in der Praxis tatsächlich zutreffen oder nicht. Besonders wichtig war uns dabei, dass diese Forschung den höchstmöglichen wissenschaftlichen Gütekriterien genügt. Deshalb haben wir uns von Anfang an bei der Planung und Umsetzung konsequent an den Exzellenzstandards der Deutschen Forschungsgemeinschaft orientiert.

Heute, zehn Jahre später, können wir somit sagen: Wir wissen – und zwar wissenschaftlich fundiert –, dass Kulturelle Bildung wirkt. Und gleichzeitig wissen wir einiges mehr über das Wie. Für die Verbesserung des Stellenwerts Kultureller Bildung in Politik, Verwaltung und Gesellschaft ist das ein großer Fortschritt.



Dr. Tobias Diemer,
Leiter Bereich Bildung der Stiftung Mercator
(bis April 2021)



Bei Good Leadership deutliche Impulse setzen

Als Stiftung mit dem Fokus auf „Good Leadership“ in Wirtschaft und Gesellschaft fördert die Karl Schlecht Stiftung (KSG) seit vielen Jahren Projekte im Bereich der Kulturellen Bildung zur Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen und seit 2017/2018 auch Programme zur Entwicklung kultureller Kompetenzen von Nachwuchsführungskräften.

Seit 2016 ist unsere Stiftung Mitglied im Rat für Kulturelle Bildung e. V. Schnell war uns klar, dass wir uns, wie die Stiftung Mercator, ebenfalls am Forschungsfonds des Rats für Kulturelle Bildung e. V. beteiligen wollten. 2017 haben wir uns entschlossen, eine eigene Förderlinie „Ethik & Leadership“ im Forschungsfonds aufzusetzen, mit dem Ziel, die Wirkungskraft von Förderprojekten Kultureller Bildung für spätere Führungsaufgaben zu erforschen.

Unsere Erfahrung ist, dass kulturelle Bildungsprojekte vor allem Kreativität und Wertebewusstsein fördern. Das aktive Erleben von Kunst und Kultur bedeutet das Verlassen des gewohnten Terrains und der „Komfortzone“. Der notwendige Perspektivwechsel bringt angehende Führungskräfte nicht nur auf neue Ideen, sondern fördert auch die Weiterentwicklung ihrer persönlichen und sozialen Kompetenzen. Dazu gab es bis dato allerdings keine empirischen Studien. Diese Forschungslücke wollten wir mit der wissenschaftlichen Untersuchung „Durch Kulturelle Bildung zu Good Leadership?“ schließen.

Mein Dank als Vorstand der Stiftung geht an alle Beteiligten, insbesondere an Frau Prof. Dr. Barbara Lämmlein und Frau Prof. Dr. Ulrike Gerdiken von der Frankfurt University of Applied Sciences für ihr außerordentliches Engagement und ihre wissenschaftliche Genauigkeit.

Mit den Ergebnissen des Forschungsfonds können wir jetzt deutliche Impulse setzen und klare Handlungsempfehlungen liefern. Ich freue mich sehr, dass „Good Leadership“ durch Kulturelle Bildung neu entdeckt und anders gedacht werden kann.




Dr. Katrin Schlecht,
Vorstand Karl Schlecht Stiftung (KSG)

WIRKUNG ERFORSCHEN

Um Kulturelle Bildung effektiv in die Breite tragen zu können, muss ihre Wirkung gut belegt sein. Wissenschaftliche Forschung ist daher unerlässlich. Eine tragende Rolle spielt hierbei der Forschungsfonds Kulturelle Bildung.

Die Sinnlichkeit zeigt ihm [...] etwas, was von keinem Grunde weiß und kein Gesetz achtet.“ In seinen Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ beschrieb Friedrich Schiller schon 1795 ein wesentliches Merkmal der Kulturellen Bildung: Sinnlich-ästhetische Erfahrungen sind nicht an geltende Regeln, Normen und Gesetzmäßigkeiten gebunden. Sie eröffnen einen eigenen, zweckfreien Raum der kreativen Freiheit.

Von dieser gedanklichen und emotionalen Freiheit profitieren insbesondere Kinder und Jugendliche. Sie müssen sich selbst und ihre Position in der Welt erst noch finden. Die Auseinandersetzung mit Musik, Tanz, Literatur, Theater, Malerei und bildender Kunst hilft ihnen, sich selbst in all ihren Facetten besser zu verstehen und ihre eigene Persönlichkeit zu entwickeln. Gleichzeitig zeigt ihnen Kulturelle Bildung die eigenen Potenziale auf. Indem Kinder und Jugendliche

frei gestalten, lernen sie, dass sie gestalten können – ihre eigene und die Umwelt aller. Als Teil eines Ensembles, eines Chors, eines Orchesters oder einer Band, aber auch allein, beim literarischen oder bildnerischen Gestalten, entdecken sie, wie man etwas erschafft. Die Teilhabe an der Kultur, die sie dabei erfahren, die Erweiterung des eigenen Horizonts um die eigenen Ideen und die Ideen anderer öffnet den Horizont nicht nur zu imaginären, sondern auch zu realen Möglichkeitsräumen – und sowohl zu individuellen als auch zu gesellschaftlichen Perspektiven und Utopien.

Qualitätssicherung durch Forschung

Angesichts dessen gilt: Ausnahmslos alle Kinder und Jugendlichen sollten im Verlauf ihrer Entwicklung mit Kultureller Bildung in Kontakt kommen. Doch nicht alle haben ein Umfeld, das dies ermöglicht. Als entscheidender Akteur strebte die Stiftung Mercator daher mit einer Vielzahl von Partnern an, Kulturelle Bildung strukturell im Bildungswesen zu verankern. Bis 2022 wird dies gelingen; alle 16 Bundesländer nehmen bis dahin Kriterien der Kulturellen Bildung in ihre schulische Qualitätsentwicklung auf. Um in der gewünschten Weise wirken zu können, muss ihre Qualität sichergestellt sein. Ein wesentlicher Hebel dafür ist die Forschung. Indem Kulturelle Bildung auf vielfältige Art untersucht wird, können gewonnene Erkenntnisse in ihre qualitative Weiterentwicklung einfließen – und auch Argumente liefern.

Eine zentrale Rolle in dieser Thematik übernimmt seit 2012 der Rat für Kulturelle Bildung. Als unabhängiges Gremium befasst er sich aus interdisziplinärer Perspektive mit der Lage und Qualität der Kulturellen Bildung in Deutschland. Seine elf Expertinnen und Experten decken zentrale Bereiche ab, die Kulturelle Bildung und ihre Gestaltung betreffen: Bildungspraxis, Wissenschaft und Künste. Mit seiner Expertise agiert der Rat als Beratungsgremium für Politik, Wissenschaft und Praxis.

So wirkt Kulturelle Bildung

Das Engagement des Expertenrats wird durch den „Forschungsfonds Kulturelle Bildung“ ergänzt – diese Art der Forschungsförderung war 2015 ein Pionier-

projekt. Die geförderten Studien untersuchen spezifische Fragestellungen zur Wirkung von Angeboten Kultureller Bildung. Die ersten Projekte, gefördert von der Stiftung Mercator von 2015 bis 2017, haben z.B. stabile Evidenz für Transfereffekte von Musik auf andere Fähigkeitsbereiche nachgewiesen. Ebenso konnte belegt werden, dass Aktivitäten in Tanz, Musik, Kunst oder Theater bei Fünftklässlerinnen und Fünftklässlern die Entwicklung in Teilbereichen der Kreativität begünstigt haben. Das Projekt „Tanz und Bewegungstheater“ ermittelte, dass Kinder aus sogenannten Brennpunktschulen nach der Teilnahme an einem Tanz- und Bewegungstheater-Angebot tendenziell ihre Gefühle besser ausdrücken konnten als zuvor. Insgesamt geben die Studienergebnisse eindeutige Hinweise auf das Potenzial der Kulturellen Bildung für die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen und, in einem größeren Zusammenhang, auf ihre gesellschaftspolitische Dimension.

2018 lief eine zweite Förderlinie an. Im Fokus steht hierbei die spezifische Qualität von Angeboten Kultureller Bildung in der Praxis und ihren Voraussetzungen. Vier Forschungsprojekte wurden mit Blick auf ihre Relevanz für die Forschung, Praxis und Politik ausgewählt. Fragen der Persönlichkeitsentwicklung und Teilhabe bilden den Schwerpunkt der von der Stiftung Mercator unterstützten Projekte, nämlich „Musik begleitet“, „Bühne frei“ und „Musik und Persönlichkeit“. Die Karl Schlecht Stiftung widmete ihre Mittel dem Thema Ethik und Führung mit dem Projekt „Durch Kulturelle Bildung zu Good Leadership?“. Letzteres ist bereits abgeschlossen, die übrigen drei präsentieren ihre Ergebnisse 2022.

Alle zusammen vermitteln schon jetzt ein Bild, das an die Erkenntnisse der Projekte im ersten Forschungsfonds anknüpft: Kulturelle Bildung wirkt. In genau die Richtung, die die Persönlichkeit und die Gesellschaft stärkt. Ihre flächendeckende Verbreitung muss daher das Ziel aller sein.

Wie ist das zu erreichen? Durch ein besseres Zusammenspiel von Forschung, Politik und Praxis. Diese Publikation möchte dazu beitragen, indem sie nicht nur die Forschungsprojekte vorstellt, sondern auch daraus abgeleitete Handlungsempfehlungen. ●

„KULTURELLE BILDUNG IST KEINE NISCHE“

Eckart Liebau ist Vorsitzender des Rats für Kulturelle Bildung und einer der Pioniere in der akademischen Betrachtung Kultureller Bildung. Im Interview spricht er über Forschung, Politik und Zukunft.

Herr Liebau, warum ist die Forschung zur Kulturellen Bildung wichtig?

ECKART LIEBAU: Das kann man einfach auf den Punkt bringen: Für moderne Entwicklung und Diskurse braucht man verlässliche Informationen, in der Politik als „Evidenzbasierung“ bekannt. Also fundierte, empirisch begründete Grundlagen für Entscheidungen.

Wie hat sich das Forschungsfeld entwickelt?

Kulturelle Bildung hat sich zunächst hauptsächlich aus der Praxis entwickelt. Sie ist erst spät zu einem Forschungsthema geworden. Dabei gab es anfänglich hauptsächlich Einzelprojekte, die von engagierten Personen vorangetrieben wurden. Ein Schwerpunkt lag in Göttingen, wo Klaus Mollenhauer und Christian Rittelmeyer lehrten. Eine zentrale Publikation aus dieser Zeit – „Grundfragen ästhetischer Bildung: Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern“ – stammt von Klaus Mollenhauer und seiner Göttinger Gruppe, zu der Hans-Rüdiger Müller, Michael Parmentier und Cornelia Dietrich gehörten. An der Universität Erlangen-Nürnberg, an der ich Pädagogik-Lehrstuhlinhaber war, haben wir auch ziemlich früh einen Schwerpunkt auf Fragen der ästhetischen Bildung gesetzt und uns zunächst insbesondere mit dem Schultheater beschäftigt. 2005 haben wir dann das Interdisziplinäre Zentrum für Ästhetische Bildung gegründet. Damals gab es erst wenige empirische Projekte, aber immerhin schon einen beginnenden systematischen Diskurs, der von verschiede-

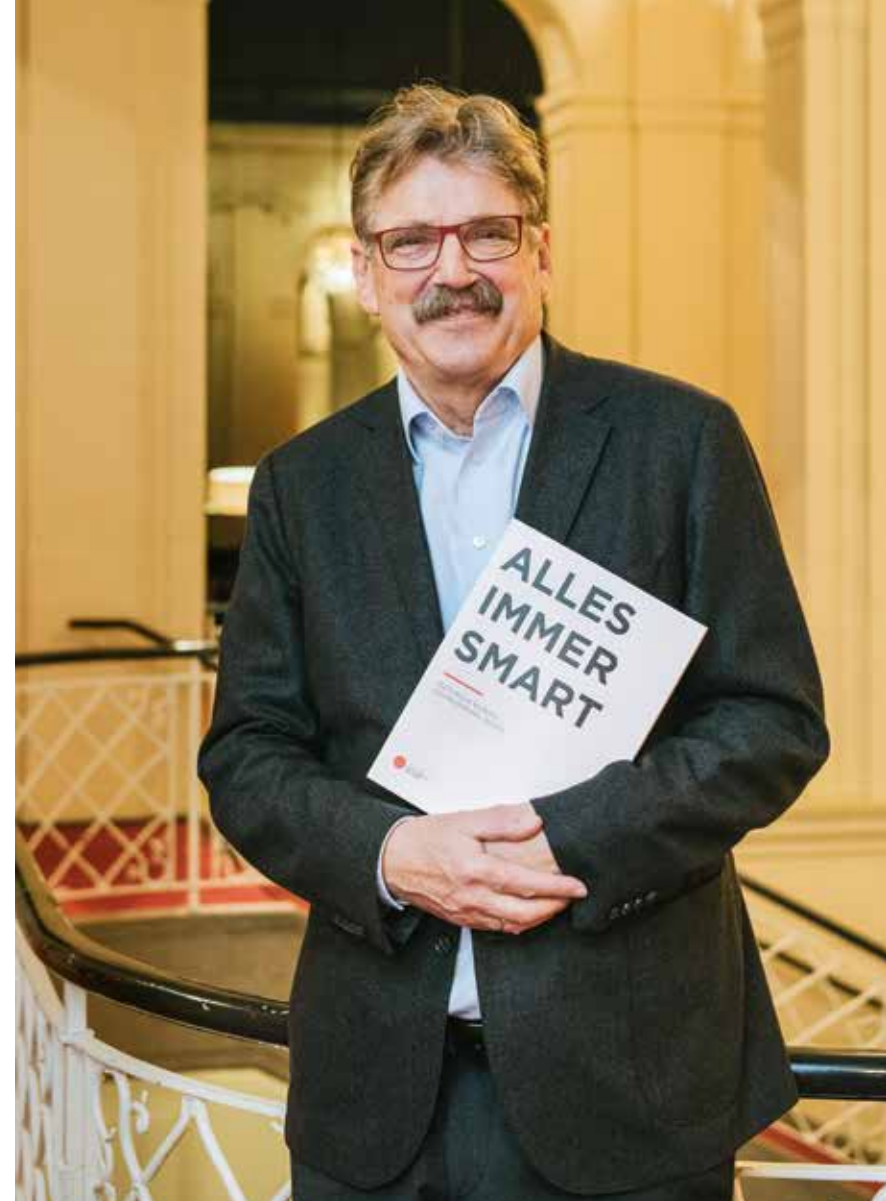
nen Seiten getragen war. 2010 wurde dann der UNESCO-Lehrstuhl für Kulturelle Bildung in Erlangen etabliert, und wir stießen einige internationale Netzwerkaktivitäten an. Etwa zur gleichen Zeit erfolgte auch die Gründung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung, das seinen Sitz an der Universität Hildesheim hat. Im nationalen Bildungsbericht 2012 war Kulturelle Bildung im Lebenslauf das Schwerpunktthema. Hier zeigte sich sehr deutlich, wie groß die Wissens- und damit die Forschungslücken waren. Aus diesem ganzen Konglomerat haben sich dann langsam Forschungsstrukturen entwickelt.

Welche Rolle spielte die Politik dabei?

Eine wichtige, denn das Bundesministerium für Bildung und Forschung startete 2015 eine erste große Förderlinie zur Erforschung der Kulturellen Bildung. Das Programm war sehr erfolgreich, sodass eine zweite Förderlinie mit dem Schwerpunkt Digitalisierung daran anschloss. Eine dritte Linie ist 2019 angelaufen, was ich sehr erfreulich finde. Vor allem, weil sie sich mit ländlichen Regionen und der Kulturellen Bildung jenseits der Metropolen befasst. Das ist wichtig, denn die Strukturen sind dort völlig anders als in der Stadt.

Und wie fügt sich der Forschungsfonds Kulturelle Bildung in all das ein?

Der Fonds war eine Initiative der Stiftung Mercator, die maßgeblich von Mitgliedern des Rats mitentwickelt wurde. Es war deutlich geworden, dass man mehr empirische Forschung braucht. Neben



Eckart Liebau ist Vorsitzender des Rats für Kulturelle Bildung. Bis 2019 hatte er den UNESCO Chair in Arts and Culture in Education inne, den jetzt Ratskollege Benjamin Jörissen bekleidet.

einer daran orientierten Kulturellen Bildung für viele in der Politik erst mal eine Art Randbereich. Es ist aber keine Nische, sondern tatsächlich passiert in der Kulturellen Bildung etwas, das grundlegende Bedeutung für alle anderen Bereiche hat, da Fragen der Wahrnehmung und der Gestaltung im Mittelpunkt stehen. Fantasie und freie Reflexivität werden dabei gepflegt. Es ist der Bereich, aus dem der einzelne Mensch, aber auch die Gesellschaft als Ganzes wesentliche Impulse beziehen. Je stärker das Thema in der Politik verankert ist, desto besser. Was mich besonders freut: Das DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation arbeitet mit Förderung durch die Stiftung Mercator daran, das Thema Kulturelle Bildung in den Nationalen Bildungsbericht zu integrieren. Wenn das gelingt, ist auch systemisch klarer, dass Kulturelle Bildung ein Teil des Bildungswesens und ein öffentliches Gut ist, das erforscht und dokumentiert wird.

Welche Bereiche sollten künftig unbedingt erforscht werden?

Zum Beispiel Fragen des Zugangs zu Kultureller Bildung, die Entwicklung von Indikatorenbasiereten Beobachtungsinstrumenten und kultursoziologische Fragen im Hinblick auf den sozialen und demografischen Wandel. Für besonders wichtig halte ich die Untersuchung großer Transformationsdynamiken wie Globalisierung, Migration, Klimawandel. Diese Prozesse erzeugen Ängste, die mitunter zu Reaktionen wie Wissenschaftsleugnung führen. Ich glaube, dass Kulturelle Bildung als praktische Erfahrung in diesem Zusammenhang eine sehr wichtige Rolle spielen kann, weil sie den Umgang mit Ungewissheit als Thema hat. Und das ist eine zentrale Qualifikation für Menschen im 21. Jahrhundert, wie wir aktuell an der Coronapandemie und ihren Unwägbarkeiten sehen können.

dem UNESCO-Lehrstuhl und dem Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung an der Universität Hildesheim bildet der Forschungsfonds eine wichtige Säule in der Forschungslandschaft. Wie bei allen Projekten sind die geförderten Studien des Fonds sehr spezifisch, und die Ergebnisse können nicht eins zu eins in Praxisanleitungen übertragen werden. Doch sie geben erste Hinweise: Was sollte ich auf keinen Fall tun? Was könnte unter bestimmten Voraussetzungen gelingen?

Mit welchen Herausforderungen in der Politik haben Forschung und Förderung der Kulturellen Bildung zu kämpfen?

Bildung ist immer mit Politik verknüpft – man kann beides nicht isoliert sehen. Allerdings ist die Frage der Künste, der künstlerischen Bildung und



FORSCHUNG FÜR DIE KULTURELLE BILDUNG

Die vier vom Forschungsfonds Kulturelle Bildung geförderten Untersuchungen widmen sich spezifischen Fragestellungen zur Wirkung von Angeboten Kultureller Bildung.

„BÜHNE FREI“: Bei dieser Studie wollen die Forschenden herausfinden, welchen Einfluss eine Theater-AG auf Kinder und Jugendliche hat und wie Schauspielunterricht in der Schule gestaltet sein sollte, damit möglichst viele Kinder Lust haben, mitzumachen.

„MUSIK UND PERSÖNLICHKEIT“: Dieses Projekt geht den Fragen nach, wie sich Musik-AGs auf Schülerinnen und Schüler auswirken und welcher Zusammenhang zwischen Musik, Persönlichkeitsmerkmalen und Teilhabe besteht.

„MUSIK BEGLEITET“: Forschende ermitteln in dieser empirischen Studie, was aus musikalischen Erfahrungen von Schülern im Übergang zum Erwachsenenalter bleibt, wenn der schulische Rahmen wegfällt.

„DURCH KULTURELLE BILDUNG ZU GOOD LEADERSHIP?“: In diesem Projekt untersuchten die Forscherinnen, ob die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur Führungskräftekompetenzen fördert.

Bühne frei:

Schulische Bildungsangebote im Bereich Darstellendes Spiel und ihre Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung



VORHANG AUF FÜR DIE PERSÖNLICHKEIT

Schule ist mehr als Mathe und Deutsch – vor allem mit den vielfältigen kulturellen Angeboten am Nachmittag. Aber wie etwa prägt eine Theater-AG die Persönlichkeit der Kinder und Jugendlichen?

Der „English Drama Club“ an der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule (IGS) in Göttingen: Bevor die Pandemie den bislang vertrauten Schulalltag völlig veränderte, schrieben die Kinder der fünften und sechsten Klasse ein kleines Werk, das sich an dem 1980er-Film „The Last Unicorn“ orientierte, und führten es anschließend auf. Aber warum haben manche Kinder und Jugendliche überhaupt Lust, sich in ihrer Freizeit mit Theater zu beschäftigen, zu schreiben, zu probieren und aufzuführen? Über welche Persönlichkeiten verfügen sie? Und inwiefern verändern die Erfahrungen, die sie in der Theater-AG sammeln, ihr Denken, ihr Handeln und ihr Fühlen? Und wie muss ein Theater-Unterricht aussehen, damit möglichst viele Kinder Lust haben, mitzumachen?

Persönlichkeit und die richtige AG

Mit solchen Fragen beschäftigten sich die Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen der Georg-August-Universität Göttingen in dem vom Forschungsfonds Kulturelle Bildung geförderten Verbundprojekt „Bühne frei: Schulische Bildungsangebote im Bereich Darstellendes Spiel und ihre Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung“. „Unser Projekt umfasst zwei Teile, die sich zueinander wie erwachsene Geschwister verhalten“, sagt Sascha Schroeder, Professor für Pädagogische Psychologie der Universität Göttingen. „Wir sind miteinander verwandt, sehen uns aber nicht die ganze Zeit.“ Der ehemalige Musiklehrer betreut den ersten Teil und befragt zusammen mit seiner Mitarbeiterin Rebecca Langer Schülerinnen und Schüler an verschiedenen Schulen in Hessen und Nieder-

sachsen, unter anderem über 400 Schülerinnen und Schüler von der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule, danach, an welchen kulturellen Angeboten sie teilnehmen. Dazu analysieren sie, inwiefern die jeweiligen Vorlieben für Musik, Theater, Tanz, Kunst, Literatur, Zirkus oder neue Medien mit Persönlichkeitseigenschaften der Schülerinnen und Schüler korrespondieren. Hierzu gehören die „Big Five“-Persönlichkeitsdimensionen „Offenheit für Erfahrungen“, „Gewissenhaftigkeit“, „Extraversion“, „Verträglichkeit“ und „Neurotizismus“, mit denen Psychologinnen und Psychologen seit den 1930er-Jahren die Persönlichkeit eines Menschen in seinen groben Zügen erfassen, aber auch eine Reihe spezifischerer Persönlichkeitsmerkmale wie Kooperation, Selbstwertgefühl, Sprech- und Mittelpunktangst oder Intelligenz.

Rebecca Langer kann bereits erste Zwischenergebnisse benennen. „Zum Beispiel bringen diejenigen, die in einer Theatergruppe sind, in ihrer Persönlichkeitsstruktur tatsächlich eine größere Offenheit für Erfahrungen mit. Außerdem sind sie überwiegend weiblich. Es gab in unserer Studie hingegen keinen Hinweis darauf, dass der sozioökonomische Hintergrund bei der Teilnahme an den Theatergruppen eine Rolle spielt.“ Weiterhin möchten sie herausfinden, wie verschiedene Persönlichkeitsmerkmale durch die Teilnahme an kulturellen AGs beeinflusst werden können. Dieses Zusammenspiel von Persönlichkeitseigenschaften und kulturellen Angeboten nimmt auch das vom Rat für Kulturelle Bildung geförderte Forschungsprojekt „Musik und Persönlichkeit“ in den Blick (Seite 20–27).

Beobachtung über längere Zeiträume

Damit sich die Aussagen verallgemeinern lassen, führt das Team aus Göttingen eine Längsschnittstudie über einen Zeitraum von zweieinhalb Jahren durch. Sie befragen die Kinder und Jugendlichen zu verschiedenen Zeitpunkten und können dadurch nachvollziehen, ob sie unter anderem durch den Besuch der Theater-AG beispielsweise offener für Erfahrungen werden, kooperativer oder weniger sozial ängstlich.

Mit dieser Herangehensweise erweitern sie den bisherigen Stand der Forschung um verschiedene Aspekte. „Denn bislang haben Wissenschaftler diese Zusammenhänge nur stichprobenartig untersucht – und nicht wie wir mit einem so umfassenden Persön-

lichkeitsspektrum und allen künstlerischen Sparten zugleich“, erklärt Sascha Schroeder. „Außerdem wurde in den Untersuchungen nicht klar, aus welcher Motivation heraus die Kinder und Jugendlichen sich für ein bestimmtes Bildungsangebot interessiert haben. Wir gehen hingegen davon aus, dass sich Menschen mit bestimmten Eigenschaften vermehrt für bestimmte kulturelle Angebote interessieren und diese kulturellen Angebote, etwa das Theaterspielen, ihrerseits bestimmte Eigenschaften in ihrer Persönlichkeit verstärken.“

Forschungslücke geschlossen

Im zweiten Teil des Forschungsprojekts begleiten die Professorin für Englische Fachdidaktik, Carola Surkamp, und ihr wissenschaftlicher Mitarbeiter Andreas Wirag englischsprachige Theater-AGs an der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule (IGS) in Göttingen. In diesen erarbeiten Lehramtsstudierende über ein Schulhalbjahr hinweg ein Theaterstück mit den Schülerinnen und Schülern und führen es anschließend vor Publikum auf. Das Besondere: Die Wissenschaftlerin und der Wissenschaftler betrachten nicht, wie in vergleichbaren Studien üblich, kulturpädagogische Angebote als Ganzes, sondern sie nehmen die einzelnen Aspekte des Theaterspiels in den Fokus. Eine Strukturanalyse einzelner Aspekte der Theaterarbeit schafft die Voraussetzung dafür, den Bildungsgehalt und das Wirkungspotenzial des Angebots genauer zu bestimmen – und damit eine Lücke in der bisherigen Forschung zu schließen.

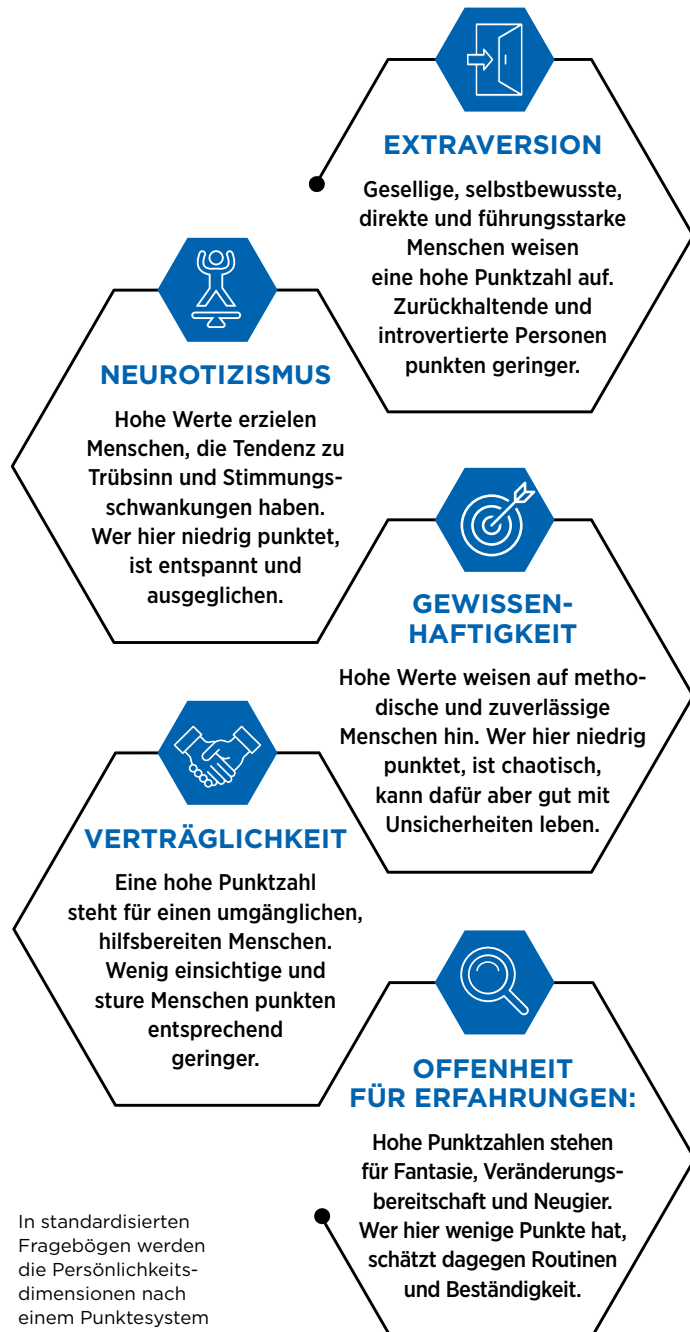


Das Projekt auf einen Blick

- **Titel:** „Bühne frei: Schulische Bildungsangebote im Bereich Darstellendes Spiel und ihre Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung“
- **Projektleitung:** Prof. Dr. Carola Surkamp, Prof. Dr. Sascha Schroeder
- **Wissenschaftliche Mitarbeit:** Rebecca Langer, Dr. Andreas Wirag
- **Beteiligte Hochschule:** Georg-August-Universität Göttingen
- **Projektlaufzeit:** 2018–2022

DIE „BIG FIVE“ DER PERSÖNLICHKEIT

In den 1930er-Jahren durchsuchten Psychologen in den USA Lexika und Wörterbücher und erarbeiteten aus den rund 18.000 Begriffen fünf Dimensionen: die „Big Five“. Sie gelten heute international als das Standardmodell in der Persönlichkeitsforschung.



In standardisierten Fragebögen werden die Persönlichkeitsdimensionen nach einem Punktesystem abgefragt.



DIE FÜNF AKTE DER ERFOLGREICHEN THEATER-AG

Wie lässt sich das Stück einer Theater-AG so inszenieren, dass alle Teilnehmenden etwas davon haben und sich im besten Fall persönlich weiterentwickeln?

Um das herauszufinden, haben die Professorin für Englische Fachdidaktik, Carola Surkamp, und ihr wissenschaftlicher Mitarbeiter Andreas Wirag Schülerinnen und Schüler nach jeder Stunde zu ihrer Tagesverfassung befragt. Ebenso ging es um einzelne Elemente der Theaterarbeit in der jeweiligen Stunde, also beispielsweise darum, wie viel geschauspielert oder wie Feedback gegeben wurde. „In der Auswertung können wir dann eine Aussage treffen über systematische Zusammenhänge, beispielsweise zwischen zu- oder abnehmender Schauspielerei und der jeweiligen Kreativität einer Person“, führt Andreas Wirag aus. Die Forscher entwickelten eine Art Blaupause für erfolgreiche Theater-AGs – in fünf Akten. →

Erster Akt: Vertrauen aufbauen

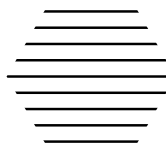
Bevor sich die Schülerinnen und Schüler dem eigentlichen Theaterstück nähern, sollten sie erst mal warm werden. Mit sich selbst – dem eigenen Körper, der eigenen Mimik und Gestik – sowie mit den anderen aus der Gruppe. Hierbei können die Lehrkräfte auf ein breit gefächertes didaktisches Angebot zurückgreifen. „Vielleicht führen sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig durch den Raum, wobei einer von beiden die Augen verbunden hat“, beschreibt Carola Surkamp eine aus der Theaterpädagogik bekannte Maßnahme, die Vertrauen fördert. Vertrauen aufzubauen ist in nachmittags stattfindenden AGs besonders wichtig – schließlich treffen dann oft Kinder und Jugendliche aufeinander, die einander erst noch besser kennenlernen müssen.



Für eine erfolgreiche Theater-AG muss zunächst Vertrauen aufgebaut werden.

Zweiter Akt: Rollenarbeit

Beim Theaterspielen vermittelt sich das Thema des jeweiligen Stücks meistens über die Figuren, die verschiedene Motive verfolgen und die im jeweiligen Konflikt eine besondere Perspektive einnehmen. Diese Rollen herauszuarbeiten ist in erster Linie Textinterpretation, die allerdings mit dramapädagogischen Mitteln erfolgt. Carola Surkamp: „Die Teilnehmenden überlegen beispielsweise, was ein typischer Satz für ihre Rolle wäre. Genauso geht es um Intonation, Mimik und Gestik der jeweiligen Figur. Am besten funktioniert diese Arbeit in Kleingruppen.“



Dritter Akt: Szenisches Spiel

In den meisten Theater-AGs gibt es keinen Regisseur, keine Regisseurin. Stattdessen entwirft die Gruppe verschiedene Szenen gemeinsam. „Und zwar, indem sich die Teilnehmenden überlegen, was in einer Szene passiert und wie man den Konflikt auf der Bühne visualisieren kann“, sagt Carola Surkamp. Anschließend lässt sich das Erarbeitete in variierenden Fassungen proben. Auch hierzu kann auf bewährte Möglichkeiten aus der Didaktik zurückgegriffen werden. „Vielleicht drücken die Schauspielerinnen und Schauspieler Hierarchie einmal mit einer lauten Stimme aus, ein anderes Mal durch eine räumliche Erhöhung mithilfe eines Stuhls.“

Vierter Akt: Feedback

Unter Feedback ist in aller Regel die sofortige Rückmeldung auf eine einzelne Probe zu verstehen. Genauso lässt sich Feedback über mehrere Sitzungen hinweg sammeln, etwa wenn bei einem Kind über einen längeren Zeitraum eine fehlerhafte Aussprache des englischen „th“ auffällt. Wichtig sei, so Carola Surkamp, immer behutsam vorzugehen. „In vielen Studien heißt es recht pauschal, dass Theater spielen das freie, unbefangene Sprechen fördere. Wir haben in der Auswertung der Korrelation von Tagesverfassung und den Strukturelementen der Theaterarbeit aber festgestellt, dass sich die Sprechangst sogar erhöhen kann, wenn das Spiel häufig durch Feedback unterbrochen wird. Denn dann fühlten sich die Teilnehmenden beobachtet und haben unter Umständen Angst, zum Beispiel ein bestimmtes Wort im nächsten Durchgang der Szene erneut falsch auszusprechen.“ Deshalb sei es möglicherweise ratsam, das Feedback vom Spiel zu trennen und erst am Ende der Probe zu übermitteln. „Ein weiterer Tipp ist, die Kritik nicht an die Person zu adressieren, sondern an die Rolle. Man sagt dann beispielsweise, dass in einer wütenden Szene die Figur lauter sprechen möge – nicht der jeweilige Schüler oder die Schülerin.“

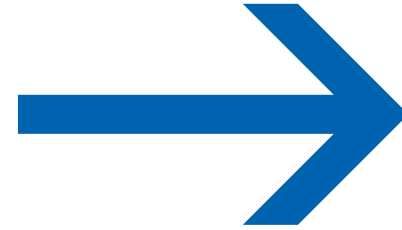


Fünfter Akt: Reflexion

Ein wichtiges Strukturelement bei der Theaterarbeit scheint außerdem am Ende einzelner Sitzungen die reflexive Arbeit zu sein, die sich an die gesamte Gruppe richtet. In ihr gilt es zu hinterfragen, was in der jeweiligen Probe gut oder schlecht lief und welchen Fortschritt die Teilnehmenden zu verzeichnen haben. Diese Reflexion fördert möglicherweise die Entwicklung von Kreativität und Empathie, so ein vorläufiges Zwischenergebnis der Studie. „Wenn dem tatsächlich so ist, werden wir in dem Leitfaden, den wir im Anschluss an die Studie herausgeben, die explizite Empfehlung aussprechen, regelmäßige Reflexionsphasen in einer Theater-AG einzubauen“, so Carola Surkamp. „Allerdings sind wir momentan noch in der Auswertung und müssen entsprechend abwarten, ob es sich tatsächlich so verhält.“

Ausblick

Wie lassen sich kulturelle Angebote so gestalten, dass sie möglichst viele Schülerinnen und Schüler erreichen? Und wie können Kinder auf unterschiedliche Weise im Theaterspiel gefördert werden?



Studien zur Unterrichtsforschung dokumentieren: Viele Schülerinnen und Schüler bevorzugen einen Lernstil, der ihnen leichtfällt, der sie aber gerade deshalb nicht unbedingt weiterbringt. „Diese Diskrepanz zwischen der Präferenz der Lehr-Lern-Methoden und der Effektivität von Lehr- und Lernmethoden ist weit verbreitet. Wenn sich Kinder aber weiterentwickeln sollen, müssen sie ein Stück weit die Komfortzone verlassen. Sie müssen sich strecken, ohne zu überbeugen“, fasst Sascha Schroeder zusammen. „Diesen ‚Twist Point‘ erleben wir auch im Hinblick auf kulturelle Angebote. Entsprechend wäre es gut, wenn die Schulen anschlussfähige AGs anbieten, die sich die Schülerinnen und Schüler einerseits zutrauen, die andererseits aber auch eine gewisse Variabilität zur Förderung beinhalten.“

Individuelle Stärken fördern

Grundsätzlich erhöht ein breit gefächertes Angebot die Chance, dass jeder und jede etwas für sich findet, wenn es beispielsweise an einer Schule sowohl eine Theater- als auch eine Musik-AG gibt. „Denn auch wenn die Auswertung der konkreten Ergebnisse noch nicht vorliegt, könnte die Tatsache, ob jemand Theater spielt oder Musik macht, eine andere Auswirkung auf die Persönlichkeit haben“, so Sascha Schroeder. Innerhalb der Angebote müssten die Kinder dann ihren Stärken entsprechend individuell gefördert

werden. In der Theater-AG bekäme beispielsweise im Idealfall die beste Schauspieler*in eine Hauptrolle, die weniger erfahrenen Schülerinnen und Schüler erhalten entsprechend andere Rollen oder Aufgaben. „Durch Binnendifferenzierung wird eine erfahrene Lehrkraft es schaffen, allen Kindern und Jugendlichen einen optimalen Gedeihraum zuzugestehen“, ist Andreas Wirag einerseits optimistisch. Andererseits: „Gleichzeitig ist die klassische Beschränkung in jedem Klassenzimmer sicherlich, dass eine Lehrkraft für 30 Schülerinnen und Schüler zuständig ist.“

Die Auswirkungen auf die Persönlichkeit verlaufen zudem nicht immer linear. Wenn Kinder mit hohen Werten in der Dimension „Offenheit für Erfahrungen“ eine Theater-AG besuchen, steigern sie sich möglicherweise aufgrund der bereits hohen Ausprägung nicht mehr in ihrer Bereitschaft, neue Erfahrungen zu machen. „Aber weil sie das Angebot aufgrund ihrer offenen Persönlichkeit intensiv erfahren können, entwickeln sie möglicherweise andere Stärken – sie werden vielleicht selbstbewusster oder kooperativer“, führt Rebecca Langer aus. Auch hier geht es um die Binnendifferenzierung innerhalb einer Gruppe. In einer idealen Schule gibt es deshalb vielfältige Angebote und genug Personal, um der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schülern den Weg zu ebnet – vielleicht auch durch eine Zusammenarbeit mit externen Theaterpädagoginnen und -pädagogen. ●

„Wenn sich Kinder weiterentwickeln sollen, müssen sie ein Stück weit die Komfortzone verlassen. Sie müssen sich strecken, ohne zu überbeugen. Deshalb wäre es gut, wenn die Schulen anschlussfähige AGs anbieten, die aber auch eine gewisse Variabilität beinhalten.“

Sascha Schroeder, Pädagogischer Psychologe

Musik und Persönlichkeit

Bedingungen und Wirkungen musikalischer Bildungs- angebote in Schulen



MUSIK-AGs – MEHR ALS NUR TÖNE

Wie wirken sich Musik-AGs auf Schülerinnen und Schüler aus? Eine Studie untersucht den Zusammenhang zwischen Musik, Persönlichkeitsmerkmalen und Teilhabe.

Musik macht sozial, Musik macht intelligent: Solche Aussagen in Bezug auf die positive Wirkung von Musik sind häufig zu hören. „Kinder, die musizieren, müssten demnach zu einer Mischung aus Mutter Teresa und Einstein heranwachsen“, sagt Johannes Hasselhorn, Musikpädagoge an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt, und lacht. „Doch solchen Aussagen fehlt das wissenschaftliche Fundament. Der Zusammenhang von Musik und Persönlichkeitsentwicklung ist bislang noch gar nicht systematisch erforscht worden.“ Genauso wenig ist klar, warum manche Kinder, insbesondere nach der siebten oder achten Klasse, aufhören, ein Instrument zu spielen oder im Chor zu singen. „Endet hier der Einfluss der Eltern? Oder interessieren sich die Teenager zwar weiterhin für

Musik – aber nicht für die musikalischen Bildungsangebote, die ihre Schule ihnen macht?“, ergänzt die Musikpädagogin Valerie Krupp von der Hochschule für Musik Mainz.

Welche Eigenschaften sind wichtig?

Im Projekt „Musik und Persönlichkeit. Bedingungen und Wirkungen musikalischer Bildungsangebote in Schulen“, gefördert vom Rat für Kulturelle Bildung, untersuchen Johannes Hasselhorn und Valerie Krupp deshalb einerseits, ob bestimmte Persönlichkeitseigenschaften wichtig sind, damit Kinder sich überhaupt für Musik interessieren, und andererseits, ob die Teilnahme an Musikkursen die Persönlichkeit verändert. Auf der Grundlage ihrer Ergebnisse möchten sie Schulen anschließend darin beraten,

wie musikalische Angebote aussehen können, damit möglichst viele Jugendliche auch nach der sechsten Klasse Lust haben, an ihnen teilzunehmen.

Für das Forschungsvorhaben begleiten die Wissenschaftlerin und der Wissenschaftler drei Jahre lang Kinder von der fünften bis zur achten Klasse an 23 Schulen in Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz. Unterstützt werden sie dabei von dem Musikpsychologen Reinhard Kopiez und dem Doktoranden Hsin-Rui Lin von der Hochschule für Musik, Theater und Medien in Hannover sowie von der Doktorandin Jacqueline Beisiegel von der Hochschule für Musik Mainz.

Ableich der Daten mit den „Big Five“

„Mit den Daten, die wir durch verschiedene Fragebögen erheben, werden wir relativ genau sagen können, wie sich die Persönlichkeitsprofile der Kinder in Klasse fünf bis acht in Abhängigkeit von ihren musikalischen Aktivitäten verändern. Dabei werden wir dank der drei verschiedenen Mess-Zeitpunkte wissen, ob beispielsweise jemand, der in der fünften Klasse an einer Musik-AG teilgenommen hat, offener geworden ist“, fasst Johannes Hasselhorn zusammen. „Genauso werden wir sehen, ob jemand, der einen besonders hohen Wert in der Dimension Offenheit hat, mit höherer Wahrscheinlichkeit an einer Musik-AG teilnehmen wird.“ Offenheit für neue Erfahrungen gilt neben Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit und Neurotizismus zu den Eigenschaften der „Big Five“, mit denen Psychologinnen und Psychologen individuelle Persönlichkeitsprofile von Menschen erstellen können. Auch das Projekt „Bühne frei“ (Seite 12-19) konzentriert sich auf die „Big Five“.

Gewissenhaftigkeit wird immer wichtiger

Die Ergebnisse werden voraussichtlich 2022 vorliegen – mit einer leichten coronabedingten Verzögerung. Denn beim zweiten Messzeitpunkt im Frühjahr 2020 mussten die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler durch den Lockdown an manchen Schulen die Befragung abbrechen. Im Herbst 2020 übernahmen dankenswerterweise sogar einige Schulleiter und Schulleiterinnen die Leitung der Tests.

Dennoch lässt sich bereits zum jetzigen Zeitpunkt sagen, dass Offenheit gegenüber neuen ästhetischen Erfahrungen tatsächlich eine wichtige Voraussetzung

zu sein scheint für die Teilnahme an einer Musik-AG. Überdies entwickelt sich Offenheit im Laufe der Zeit positiv, wenn Kinder an schulischen Musikangeboten teilnehmen. Offenheit und Teilhabe bedingen einander also gegenseitig. „Gewissenhaftigkeit ist anfänglich hingegen nicht so wichtig“, so der Musikpsychologe Hsin-Rui Lin, der zusammen mit Musikpädagogin Jacqueline Beisiegel die Befragungen und Interviews an den Schulen, unter anderem am Johanneum zu Lübeck, durchgeführt hat. „Aber die Kinder, die dranbleiben, werden immer gewissenhafter. Klar: Sie müssen üben und sich disziplinieren.“ Dass musizierende Kinder besonders extravertiert sind, also gern auf der Bühne stehen, werde die Studie mit hoher Wahrscheinlichkeit aber nicht bestätigen, gängigen populärwissenschaftlichen Vorannahmen zum Trotz.

Ein weiterer interessanter Befund stammt aus dem Teilprojekt von Valerie Krupp, das sich mit Teilhabe und Teilhabegerechtigkeit beschäftigt. Sie und Jacqueline Beisiegel haben die Kinder gefragt, wie zufrieden sie mit ihren musikalischen Möglichkeiten sind. „Wenn die Schülerinnen und Schüler musikalische Angebote finden, die sie zufriedenstellen, dann steigt auch die allgemeine Lebenszufriedenheit um 10 Prozent“, fasst Valerie Krupp zusammen. „Das ist wahnsinnig viel und zeigt: Die Teilhabe an musikalischen Angeboten ist immens wichtig, weil sie ganz stark zu einer allgemeinen Lebenszufriedenheit beiträgt.“



Das Projekt auf einen Blick

- **Titel:** „Musik und Persönlichkeit. Bedingungen und Wirkungen musikalischer Bildungsangebote in Schulen“
- **Projektpartner:** Dr. Johannes Hasselhorn, Prof. Dr. Reinhard Kopiez, Prof. Dr. Valerie Krupp
- **Projektleitung:** Prof. Dr. Valerie Krupp
- **Wissenschaftliche Mitarbeit:** Jacqueline Beisiegel, Hsin-Rui Lin
- **Beteiligte Hochschulen:** Hochschule für Musik Mainz an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover
- **Projektlaufzeit:** 2018–2022



Der Schulchor singt sich warm und übt anschließend für die Aufführung auf einer Freilichtbühne.

„Ich singe einfach gerne – zum Beispiel Songs wie ‚Girls Like Us‘ von Zoe Wees oder ‚Pillow‘ von Kelvin Jones.“

Johanna Maria Wegner, Schülerin

Rock-Stück „Oye Como Va“ zu hören. 17 Kinder, die an der Musik-AG „Junge Starter“ teilnehmen, spielen das Lied auf ihren Geigen, Klarinetten, Trompeten, dem Saxofon und dem Kontrabass. Nach einem Solo des Lehrers Gernot Maetzel singen sie gemeinsam „Uh“, wie Latinjazzler Tito Puente im Original, und müssen dabei lachen. Dann verteilt Gernot Maetzel Noten. „Zum Üben! Zu Hause!“, verschafft er sich Gehör. Nach der Stunde strömen die Schülerinnen und Schüler glücklich nach draußen.

Teilhabe auch ohne Vorerfahrung

Das Johanneum zu Lübeck ist ein Gymnasium mit Musikzweig und bietet als solches Kindern und Jugendlichen von Montag bis Freitag nach den Pflichtfächern die Möglichkeit, an Orchestern, Ensembles oder Chören teilzunehmen – freiwillig und unbenotet. Längst nicht alle Kinder der Schule verfügen über musikalische Vorerfahrungen. „Und das müssen sie auch nicht“, betont Gernot Maetzel. „Wir sind schließlich bewusst kein Musikgymnasium. Sondern wir wollen, dass Musik etwas ist, an dem alle teilhaben können.“

Jannis Böcking spielt Kontrabass im Ensemble der „Jungen Starter“ und gehört zu jenen Kindern, die früh mit Musik in Berührung gekommen sind. „Ich habe mit sieben Jahren angefangen, Klarinette zu spielen. Meine Eltern wollten das, weil sie beide Musiker sind. Meine Mutter ist Bratschistin, mein Vater ist Geigenprofessor an der Musikhochschule Lübeck“, erzählt der Fünftklässler. Als ihm die Stücke auf der Klarinette mit den vielen Sechzehntel-Noten zu anspruchsvoll wurden, wechselte er das Instrument. Deshalb ist er jetzt mit dem Kontrabass in der →

ANFÄNGER WILLKOMMEN!

Am Johanneum zu Lübeck, einem Gymnasium mit Musikzweig, können Kinder auch als absolute Neulinge ein Instrument im Ensemble spielen oder im Chor singen. Ein Konzept mit Erfolg.

Donnerstagnachmittag in der Lübecker Altstadt: Direkt gegenüber dem berühmten Buddenbrook-Haus haben sich in einem weißen Festzelt Schülerinnen und Schüler der fünften sowie sechsten Klasse coronakonform mit großen Abständen im Raum versammelt. Sie singen sich mit der Silbe „So“ ein, Kathrin Maetzel begleitet sie am Keyboard. „Ein bisschen mehr Tempo“, ermuntert die Chorleiterin die Kinder und lobt sie nach der nächsten glockenreinen Tonfolge: „Wunderbar! Schon viel besser!“

Zeitgleich und nur sieben Minuten zu Fuß von der Chorprobe entfernt ist im Refektorium des efeubewachsenen Johanneum zu Lübeck das Latin-

Anfängergruppe am Johanneum. Sein weiterer Weg ist zumindest für die nächste Zeit vorgezeichnet: Jannis übt jeden Tag eine Viertelstunde und wird aufgrund seiner Fortschritte mit dem Kontrabass bald in die Junior Band wechseln. „Aber wenn ich könnte, würde ich eigentlich lieber die ganze Zeit Fußball spielen oder zeichnen“, sagt er und lächelt cool.

Annika Preuß hingegen hat erst vor einem halben Jahr angefangen, Klarinette zu spielen. Bei ihr entstand das Interesse über die neuen Schulfreundinnen in der fünften Klasse: „Ich mag am liebsten Pferde und Reiten und hatte eigentlich nie was mit Musik zu tun“, erzählt die eher zurückhaltend wirkende Elfjährige aus der sechsten Klasse. „Aber dann haben mir Maja und Emma von der Klarinette vorgeschwärmt und gefragt, ob ich nicht auch damit anfangen möchte.“

Persönliches Engagement bei den Eltern

Kindern wie Annika mit wenig Vorerfahrung stellt Gernot Maetzel als Koordinator des Musikzweigs der Schule zunächst verschiedene Instrumente vor. Anschließend berät er die Familien, welches das richtige für das jeweilige Kind sein könnte, und vermittelt

auf Wunsch Stunden bei externen Musikschulen oder Pädagoginnen und Pädagogen. Der Lehrer, der außer Musik noch Mathematik, Chemie und Physik unterrichtet, ist sich ganz sicher, dass vom Musizieren alle Kinder profitieren. „Und deshalb rufe ich die Eltern, deren Kind kein musikalisches Angebot wahrnimmt, persönlich an. Im Gespräch versuche ich zu klären, ob das Kind wirklich keine Lust hat oder ob es andere Gründe gibt, die es von einem Kurs abhalten. Wenn jemand vielleicht Angst hat, nicht gut genug zu sein, kann ich diese Sorge wahrscheinlich entkräften.“

Annika hat zunächst einen über die Schule organisierten Schnupperkurs für Klarinette besucht. Anfangs war sie mit Feuereifer dabei und hat stundenlang geübt. Jetzt, im Alltag mit den vielen Hausaufgaben und anderen Verpflichtungen, lässt die Begeisterung etwas nach, sagt sie. „Das ist ganz typisch“, weiß Gernot Maetzel. „Und an dieser kritischen Stelle, an der viele wieder aufhören, motivieren wir die Kinder mit dem Ensemble der ‚Jungen Starter‘, weiterzumachen. Meine Kolleginnen und Kollegen und ich sind wirklich felsenfest davon überzeugt, dass die Erfahrung, in der Gruppe zu musizieren, unheimlich motivierend ist.“ Bei Annika greift das Konzept. Denn ihre Freundinnen wechseln nun in die Junior Band. „Und da möchte ich jetzt auch gerne hin, damit wir zusammen spielen können und ein gemeinsames Hobby haben“, sagt sie.



Gernot Maetzel spielt selbst mehrere Instrumente und ist von den positiven Effekten der Musik überzeugt.



Coronakonformer Chor, mit Kathrin Maetzel als Leiterin am Keyboard.



Der Fünftklässler Jannis Böcking hat den Kontrabass für sich entdeckt.



Bei den „Jungen Startern“ erklingen auch mal schiefe Töne. Das darf so sein!

Eine Aufführung als Freizeit-Event

Manchmal wird auch heute noch leicht despektierlich gesagt, dass Kinder, die kein Instrument beherrschen, in den Chor gehen. „Heutzutage sehen wir das natürlich nicht mehr so“, sagt Gernot Maetzel. Johanna Maria Wegner zum Beispiel singt, seit sie neun Jahre alt ist. Mit zehn nahm sie Gitarrenunterricht. Sie mag das bauchige Zupfinstrument, und genau wie ihrer Mutter gefällt ihr die Vorstellung, irgendwann am Lagerfeuer Lieder darauf zu spielen. Trotzdem hat sie sich in der Schule bewusst für den Chor entschieden. „Ich singe einfach gerne, zum Beispiel Songs wie ‚Girls Like Us‘ von Zoe Wees oder ‚Pillow‘ von Kelvin Jones“, sagt sie. „Wenn wir hier Noten bekommen, nehme ich sie mit und übe ich sie eher nebenbei, während ich andere Sachen mache.“ Anders als Annika und Jannis, die von sich sagen, sich im Hintergrund besonders wohlfühlen, mag Johanna es, auf der Bühne und im Mittelpunkt zu stehen. Deshalb freut sie sich darauf, mit dem Schulchor Carl Orffs „Carmina Burana“ aufzuführen. „Das finde ich toll und aufregend! Ansonsten mag ich an der Musik eigentlich, dass ich mich mit ihr entspannen kann.“



Annika Preuß spielt erst seit Kurzem Klarinette und ist bereits Teil eines Ensembles.

Ausblick

Zahlreiche Untersuchungen zeigen: Der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die an Musik-AGs teilnehmen, ist gering. Wie also müssen die Musikangebote der Schulen für mehr Teilhabe aussehen?



Im Projekt „Musik und Persönlichkeit“ hat sich vor allem die Musikpädagogin Valerie Krupp mit der Frage nach Teilhabe und Teilhabegerechtigkeit beschäftigt. „Ein Problem ist, dass die Kinder in den AGs häufig ausschließlich zwischen traditionellen Formaten wie Orchester, Big Band, Chor oder Instrumentengruppen wählen können“, so die Musikpädagogin.

„Dafür sind in den meisten Fällen Vorkenntnisse nötig, die wiederum an das finanzielle Engagement der Eltern gekoppelt sind, und dadurch haben wir von Anfang einen Exklusionsmechanismus. Außerdem haben viele Kinder auf klassische Angebote wenig Lust. Sie wünschen sich – so das Ergebnis unserer Befragung – AGs, die beispielsweise den Umgang mit digitalen Medien, zeitgenössischer Popmusik und mit Tanz aufgreifen, also mit Dingen, die sie auch in ihrer Freizeit beschäftigen.“

Niedrigschwellige Angebote schaffen

Eine wichtige Handlungsempfehlung lautet deshalb, vielfältige und auch niedrigschwellige musikalische Angebote zu schaffen: Gesangs-AGs, die nicht dem klassischen Chor entsprechen, oder AGs, in denen es keinen allgegenwärtigen Dirigenten gibt, sondern in denen die Schülerinnen und Schüler selbst mitentscheiden und mitgestalten können. Ein Beispiel hierfür findet sich im Projekt EMSA („Eine Musikschule

für alle“), einem Kooperations- und Entwicklungsprojekt zur Verzahnung von Schule und Musikschule vom Landesverband der Musikschulen in NRW und der Hochschule für Musik und Tanz Köln. Ein Projektbaustein ist die MehrMusikWerkstatt, die Kinder ohne Vorerfahrungen am Instrument besuchen können. „Da wird einfach geschaut, was die Gruppe an Fähigkeiten mitbringt, und daraus erarbeiten die Kinder und Lehrkräfte ein gemeinsames Musikprojekt, bei dem vor allem das gemeinsame Erleben des Musikmachens im Vordergrund steht, nicht das Endergebnis – auch wenn daraus mitunter Konzerte und andere Aufführungen entstehen“, fasst Valerie Krupp zusammen.

Außerdem lohnt es sich häufig, die Institutionen aus der Umgebung mit einzubeziehen, ergänzt Johannes Hasselhorn: „Verfügt die Kirche in der Nachbarschaft über eine gute Jugendarbeit? Wenn ja, kann ich mit den dortigen Chorleiterinnen und Chorleitern vielleicht ein Angebot auf die Beine stellen.“ Die ganze Bandbreite musikalischer Kurse anzubieten sei mitunter auch zu viel von den Schulen verlangt. Dafür fehle es, so Valerie Krupp, an Personal, Geld und Räumlichkeiten. „Da ist die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern wirklich sehr wichtig – vielleicht auch mit Musikerinnen und Musikern, die gelegentlich in die Schule kommen und mit den Kindern Projekte durchführen.“ ■

„Wie kommen Kinder an Musikangebote? Je jünger sie sind, desto größer ist der Einfluss der Eltern. Ab ungefähr Klasse 7 fangen Schülerinnen und Schüler selbstständig an zu entscheiden, ob sie ein Instrument weiterspielen wollen. In diesem Alter ist es besonders wichtig, den Teenagern attraktive Musik-Angebote zu machen.“

Valerie Krupp, Musikpädagogin

Musik begleitet

Bedeutung musikalischer Bildungsangebote der Kindheit im Übergang zum Erwachsenenalter



WAS VON DER MUSIK IM LEBEN BLEIBT

Die Fragen sind komplex: Welche Musik praktizieren junge Erwachsene? Wie kommen sie zur Musik? Und lassen sich Strukturen erkennen, die ein solides musikalisches Fundament in der Kindheit und Jugend gelegt haben?

Mit diesen Ausgangsüberlegungen sind die Forschenden in das Projekt „Musik begleitet“ eingestiegen: Prof. Dr. Veronika Busch ist Systematische Musikwissenschaftlerin an der Universität Bremen, Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser Musikpädagoge und Direktor des Instituts für musikpädagogische Forschung an der Hochschule für Musik, Theater und Medien in Hannover. Bereits seit 2009 untersuchen sie, wie im schulischen und außerschulischen Bereich Musik praktiziert wird und wie nachhaltig derartige Angebote sind. In dem Projekt „Musik begleitet“ nehmen sie speziell die Altersgruppe der jungen Erwachsenen in den Fokus. „Uns inter-

essiert, was an Musik bleibt, wenn der schulische Rahmen wegfällt“, erklärt Projektleiterin Veronika Busch.

Mehrstufige Forschung

Die Methode der Forschenden ist empirisch und mehrstufig: Zunächst wurden rund 800 junge Erwachsene online befragt, darunter auch ehemalige Teilnehmer des Grundschulprogramms „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi), dem Vorläufer des aktuellen „Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen“ (JeKits). „Die Politik wollte mit diesem Programm möglichst vielen Kindern in Nordrhein-Westfalen den Zugang zu musikalischer Bildung eröffnen, unabhängig von

ihren persönlichen und sozioökonomischen Voraussetzungen“, erklärt Projektleiter Andreas Lehmann-Wermser. „Wir schauen uns jetzt an, was aus den musikalischen Erfahrungen geworden ist.“ Aus dieser großen Gruppe wurden 31 Personen eingehender interviewt. Die Analyse der quantitativen Erhebung ist bereits weit vorangeschritten. Bei den qualitativen Interviews fehlen noch verfeinerte Analyseschritte. Das Projekt wurde wegen der Coronapandemie bis März 2022 verlängert.

Zufriedenheit ausschlaggebend

Die Interviews zeigen das breite Spektrum und die Rolle, die Musik beim Heranwachsen spielt. In einem von ihnen formulierte zum Beispiel Simon, heute Berufsschüler, es so: „Kein Mensch ist unmusikalisch.“ Er sagte, jeder könne ein Instrument spielen, genauso wie jeder singen könne. Die Interviewten erzählen zudem vom Zusammengehörigkeitsgefühl, von Glücksmomenten und auch der Chance, sich über die Musik auszudrücken, wenn die richtigen Worte für die empfundenen Emotionen fehlten. Genau diese Aspekte sind für die Forschenden von besonderem Interesse. „Uns interessiert die subjektive Bedeutung von Musik – nicht so sehr die musikpraktischen Fähigkeiten“, betont Veronika Busch. „Aus der Zufriedenheit, so vermuten wir, erwächst die spätere Teilhabe.“

Viele verschiedene Einflüsse

Die Forschenden definieren, als Zwischenfazit, bereits einige Einflussfaktoren. Es sind hauptsächlich soziale und biografische Aspekte: In welcher Weise junge Erwachsene musikalische Teilhabe leben, wird durch ihre Persönlichkeit und ihren Erfahrungsschatz bestimmt. Das individuelle Erleben und die Bedeutung von Musik in der Familie beeinflussen, ob Musik auch im Erwachsenenleben praktiziert wird. Weitere Aspekte sind demografischer Natur, etwa der soziale Status, das Geschlecht oder der Migrationshintergrund. Mithilfe der quantitativen Stichprobe hat sich gezeigt, dass Studierende anderen musikalischen Praxen nachgehen als Berufsschüler. „Sie sind im Schnitt etwas aktiver und musizieren eher in organisierten Gruppen“, erläutert Lehmann-Wermser. Noch mehr interessiert die Forschenden aber „das Wechs-

selenspiel von sozialen Strukturen und biografischen Faktoren. Da sind wir noch tief in der Auswertung“.

Profile musikalischer Praxis

Schon jetzt lässt sich festhalten: Das Spektrum, wie junge Erwachsene Musik erleben und ausüben, ist groß. Musik hören gehört für alle zum Alltag dazu; sehr viele machen aber auch Musik. Für diese vielfältigen musikalischen Praxen haben die Forschenden drei Profile ausgemacht: das nonformale, das medienbasierte und das informelle Profil. Unter „nonformale Praktiken“ werden Aktivitäten gefasst, die organisiert sind, aber ohne Benotung oder Bewertung, wie etwa der Uni-Chor. „Medienbasierte Praktiken“ beziehen alle medialen Komponenten ein – insbesondere das Erlernen eines Instruments über Youtube. Und beim „informellen Lernen“ geht es um die Schärfung der bereits vorhandenen musikalischen Expertise.

Vorsichtig lässt sich, den Forschenden zufolge, bereits sagen, dass der Typus des extrovertierten jungen Erwachsenen mit höherem sozialen Status eher den nonformalen Praktiken zuzuordnen ist, also Musik in organisierten Gruppen. In der medienbasierten Praxis sind eher Berufsschüler mit hohem musikalischem Engagement und mit Migrationshintergrund verortet. Das informelle Lernen wiederum wird von jungen Menschen verfolgt, die Musik stark emotional erleben und ihre musikalischen Fähigkeiten noch verfeinern wollen.



Das Projekt auf einen Blick

- **Titel:** „Musik begleitet. Bedeutung musikalischer Bildungsangebote der Kindheit im Übergang zum Erwachsenenalter“
- **Projektleitung:** Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser, Prof. Dr. Veronika Busch
- **Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen:** Dr. Eva Schurig, Tanja Hienen
- **Beteiligte Hochschulen:** Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover, Universität Bremen
- **Projektlaufzeit:** 2019–2022



Auf einen Blick: „JeKits“

So erfolgreich ist das kulturelle Bildungsprogramm „Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen“ in Grund- und Förderschulen des Landes Nordrhein-Westfalen:

Implementiert wurde das Programm in den Jahren 2007 bis 2011 in NRW. Bereits in dieser Anfangsphase erreichte es rund 60.000 Schülerinnen und Schüler pro Jahr. 2015 wurde es umbenannt. Es heißt seitdem „JeKits“ und umfasst nun nicht nur die Instrumental-erziehung, sondern auch Tanz und Gesang. Rund ein Drittel aller Grundschul- und Förderschulkinder kommen mittlerweile in NRW in den Genuss dieser musikalischen Förderung. In der Praxis kooperieren die jeweiligen Schulen mit außerschulischen Bildungspartnern, also einer Musikschule oder einer Tanzinstitution.

Die Grundlagen werden im Klassenverband gelegt, im zweiten Jahr können sich die Kinder spezialisieren und nehmen dann an zwei Wochenstunden im „JeKits“-Chor, -Orchester oder -Tanzensemble teil.

Ab diesem Schuljahr 2021/22 ist eine Neuerung vorgesehen. Künftig soll jedes Kind nicht nur zwei Jahre, sondern über die gesamte Grundschulzeit begleitet werden.

„FÜR MICH IST MUSIK FARBE“

Wie findet man heraus, welche Rolle Singen oder Instrumente im Leben von jungen Erwachsenen spielen? Welche musikalischen Erfahrungen waren prägend? Die empirisch Forschenden haben sowohl quantitative als auch qualitative Daten erhoben.





Den Online-Fragebogen haben rund 800 junge Erwachsene aus Bochum ausgefüllt. Etwa 150 Fragen waren darin aufgelistet, rund eine halbe Stunde dauerte deren Beantwortung. Die statistische Auswertung ist nahezu abgeschlossen. Qualitative Interviews wurden mit 31 Gesprächspartnerinnen und -partnern geführt, die aus Datenschutzgründen anonymisiert bleiben. Wir nennen lediglich den heutigen Bildungskontext und einen typischen Vornamen für den jeweiligen sozialen Hintergrund. Die zwölf wörtlichen Auszüge aus den Interviews illustrieren die große Bandbreite an Emotionen, die junge Erwachsene mit ihren musikalischen Erlebnissen in der Kindheit und Jugend verbinden.

Zum Schulchor in der weiterführenden Schule:

„Wenn es klick gemacht hat und alle ihre Stimme konnten und dann (...) die unterschiedlichen Stimmen harmoniert haben – das war einfach unglaublich! Ich habe manchmal auch eine Gänsehaut bekommen. Das war einfach richtig schön!“
Julia, Studentin

Zur Bedeutung von Gesang:

„Singen tue ich auch zur Beruhigung. Ich merke immer, wenn ich irgendwie aufgedreht bin beziehungsweise ein bisschen aufgekratzt, dass ich mich durch Singen sehr herunterfahren kann. Und das ist auch eine Sache – ja, die kann ich mit Freunden tun. Aber am entspanntesten – und ich finde auch: am besten – singe ich, wenn ich komplett für mich allein bin und dann mit mir, mit meinen Gefühlen in die Musik, die ich singe, im Prinzip eintauche.“
Lara, Studentin

Zum gemeinsamen Musikhören:

„Meine beste Freundin und ich zum Beispiel, wir hören auch sehr viel Musik zusammen. Und das ist auch wirklich etwas, das uns verbindet und das auch signifikant ist an unserer Freundschaft.“
Julia, Studentin



Zur Frage „Wie wäre es, wenn es keine Musik geben würde?“:

„Das wäre die Katastrophe für mich! Wenn ich (...) wüsste, dass es sie vorher gegeben hat (...) und was sie mir bedeutet hat, dann wäre es mal eben so, als würde ein richtig wichtiger Teil von meinem Leben rausgeschlagen werden.“
Lukas, Berufsschüler

„Also gerade beim Heranwachsen war Musik superwichtig für mich, (...) auch als Ausdruck meiner Gefühle (...). Wenn mir selbst irgendwie die Worte gefehlt haben, dann (...) konnte ich auf etwas zurückgreifen, das für mich mein Gefühl transportiert hat.“
Moritz, Berufsschüler

„Aber auch dadurch, dass ich ja selber Musiker bin, würde ich sagen, ist Musik mittlerweile Teil meiner Persönlichkeit geworden.“
Paul, Student



Zum Klavierüben:

„„Üben“ ist schon ein bisschen zu viel gesagt. Meistens habe ich halt irgendwie ein Lied im Kopf, das ich total cool finde und das ich gern spielen würde. Und dann versuche ich, mir da die Akkorde oder die Noten zu besorgen, über das Internet. Da gibt es unterschiedliche Plattformen. Und dann versuche ich halt, ein bisschen das zu spielen. Ich kenne die Klaviatur. Also ich weiß, welche Noten wo liegen, und weiß halt eben so ein bisschen auch musiktheoretisch Bescheid (...). Und dann versuche ich das da (...) zusammensetzen.“
Felix, Student

Zur Teilnahme an „Jedem Kind ein Instrument“:

„Ich bin unglaublich dankbar, dass es ‚JeKi‘ gab. Weil ich immer wieder von anderen Leuten von anderen Grundschulen gehört habe, dass die das nicht hatten (...). Im Nachhinein habe ich gedacht: Was für eine Verschwendung! Das ist doch so eine super Gelegenheit! Ich kenne zwar viele Leute, die wieder aufgehört haben, aber trotzdem haben sie so eine Zeitlang ein Instrument gespielt und denken gerne daran zurück. Das ist einfach eine Erfahrung fürs Leben, wenn man das mal so gelernt hat. Und zumindest die Chance hatte, das überhaupt zu lernen.“

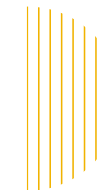
Julia, Studentin

Zum „informellen Musizieren“:

„Eine ehemalige Freundin von mir hatte (...) eine Gitarre zu Hause. Dann haben wir uns alle da getroffen, saßen im Kreis, ich habe Gitarre gespielt, einer hat gesungen. Das war so eine Art Lagerfeuer-Feeling in der Wohnung. Das hat mich schon die ganze Zeit begleitet.“
David, Berufsschüler

Zur Frage „Kannst du dir auch ein Leben ohne Musik vorstellen?“:

„Nein. Das wäre voll traurig. Das wäre voll, voll fade und grau. Für mich ist Musik Farbe. So wie die Sonne strahlt, so würde einfach was fehlen.“
Aamina, Studentin



Zum Musikunterricht in der Grundschule:

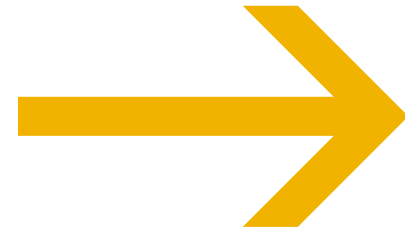
„Wir hatten damals in der dritten und vierten Klasse zumindest noch einen Musiklehrer, der hat sehr, sehr viel Wert darauf gelegt, dass wir wirklich nur singen. Also da haben wir nicht sonderlich Theorieunterricht gehabt, sondern der hat uns immer Lieder rausgesucht, die haben wir gemeinsam mit ihm gesungen. Daran habe ich (...) sehr, sehr früh gemerkt, dass ich einen unglaublichen Spaß an dieser Aktivität habe.“
Lara, Berufsschülerin

Zum Schulorchester in der weiterführenden Schule:

„Dieses kleine Schulorchester war das erste Mal, dass ich mit anderen zusammen Musik gemacht habe, und das fand ich eigentlich ziemlich witzig (...). Ja, es war halt was vollkommen Neues (...). Man muss auf andere achten, und man muss auf andere hören. Das war schon interessant.“
Julian, Berufsschüler

Ausblick

Wie gestaltet man musikalische Angebote, damit sie nachhaltig wirken und jungen Menschen bei der Gestaltung ihrer musikalisch-kulturellen Teilhabe Orientierung bieten können?



Genauere Handlungsempfehlungen sind erst im Frühjahr 2022 zu erwarten, nachdem die pandemiebedingte Verlängerung des Projekts „Musik begleitet“ ausläuft. Projektleiterin Veronika Busch und Projektleiter Andreas Lehmann-Wermser sehen aber schon jetzt ab, welche Implikationen ihre Forschung für die Praxis haben könnte.

Bedeutung der Bildungsinstitutionen

Bedeutend seien „qualitativ hochwertige Möglichkeiten zur Teilnahme an musikbezogenen Praxen“. Wer Musik als Kind subjektiv als wohltuend und auch bedeutungsvoll erlebt, bleibt musikbezogenen Praktiken nachhaltiger verbunden. Eine wichtige Funktion haben deshalb nicht nur das familiäre Umfeld, sondern auch Bildungsinstitutionen. Wenn diese „vielfältige musikalische Angebote auf einem qualitativ hohen Niveau unterbreiten“, zahle sich das in der musikalischen Nachhaltigkeit aus, sagen die Forschenden. Solche Angebote bilden das Fundament, damit Jugendliche Musik intensiv erfahren und auch als „subjektiv bedeutungsvoll“ erleben. Bildungsinstitutionen können folglich eine Art musikalisches Vermächtnis übergeben, damit Musik auch von jungen Erwachsenen nach ihrer Schulzeit weiter praktiziert wird.

Die Forschenden empfehlen, ein besonderes Augenmerk auf den sozialen Aspekt musikbezogener Angebote zu legen, „das fördert das Bedürfnis nach musikalischer Teilhabe nachhaltig“. Wichtig sei auch, die Angebote qualitativ zu verbessern und professionelle Instrumental- oder Vokalpädagogen zu involvieren. Zudem sollten Schulen auch niedrighschwellige Angebote, die von den Forschenden als „medienbasierte Musikpraxis“ definiert werden, einbeziehen, damit Jugendliche die große Vielfalt kennenlernen und später eine informierte Entscheidung treffen können, so die Forschenden.

Die Forschenden würden es zudem begrüßen, wenn junge Erwachsene noch am Ende ihrer Schulzeit eingehend von ihren Schulen über außerschulische musikalische Angebote informiert würden, um die „selbst organisierte musikalische Teilhabe zu erleichtern“. Zwischen Hoch- und Berufsschulen, so der Erkenntnisstand, klafft bezüglich der musikbezogenen Angebote eine große Lücke. Gerade jungen Berufsschülern fehle am Anfang ihrer Berufsausbildung die musikbezogene Praxis oftmals komplett. Sie würden deshalb in der Regel auf „medienbasierte“ und „informelle Musikpraktiken“ ausweichen. „Warum also nicht auch eine Band oder einen Chor an der Berufsschule installieren?“, so Lehmann-Wermser. ●

„Es zeigt sich, dass die Bedeutung, die Musik in der Kindheit einnimmt, auch später relevant wird. Hintergrundvariablen wie sozialer Status und die Förderstruktur spielen eine Rolle. Manche Kinder begriffen erst über ‚JeKi‘, dass Musik nicht nur aus dem Radio kommt, sondern dass man die selbst erzeugen kann.“

Andreas Lehmann-Wermser, Musikpädagoge

Good Leadership

Theoretische Grundlagen und didaktische Konzepte für eine kulturpädagogische Führungskräftequalifizierung



BESSER FÜHREN DANK DER KUNST?

Wie Vorgesetzte ihre Führungsaufgabe wahrnehmen, hat Einfluss auf die Unternehmenskultur. Es gibt etliche Wege, den Führungsstil zu verbessern. Könnte womöglich auch die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur das Führungspersonal neu qualifizieren?

Diese spannende Frage ist hochaktuell, wie Prof. Dr. Barbara Lämmlein erklärt: „Für einen professionellen Umgang mit den Herausforderungen von heute und morgen benötigen Führungskräfte eine Toolbox, die weit über die klassischen Konzepte von Leadership hinausgeht.“ Die Kommunikationswissenschaftlerin an der Frankfurt University of Applied Sciences (UAS) leitete gemeinsam mit Prof. Dr. Ulrike Gerdiken das zweijährige Forschungsprojekt „Durch Kulturelle Bildung zu Good Leadership?“, das von der Karl Schlecht Stiftung finanziert und vom Rat für Kulturelle Bildung gefördert wurde.

Künstlerisches Tun als Grenzerfahrung
Für Ulrike Gerdiken stand schon bei ihrer Masterarbeit die Frage im Raum, wie man Führungskräfte durch künstlerische Praxen qualifizieren könne. Gerdiken forscht ebenfalls an der Frankfurter UAS, das Thema lässt die Erziehungswissenschaftlerin seit ihren wissenschaftlichen Anfängen nicht mehr los. Es sei ein bisher wenig erforschtes Terrain, sagt sie. Ihr Projekt sei als Auftaktforschung umso bedeutsamer. Ihre Kollegin Barbara Lämmlein ergänzt: „Gerade in turbulenten Zeiten ist es wichtig, sich mit sich und anderen kreativ und reflexiv zu beschäftigen.“ Kunst und Kul-

tur, davon gehen die Forscherinnen aus, meint dabei nicht Berieselung – etwa passives Konsumieren im Konzert oder Theatersaal –, sondern aktives künstlerisches Tun. „Kulturelle Bildung ist eine pädagogische Haltung“, stellt Gerdiken klar, „mit dem Ziel, den Menschen zur Selbst- und Weltgestaltung zu befähigen.“ In der Kulturellen Bildung spreche man explizit von Selbst- und Weltgestaltung. Es gehe nicht darum, Kunst rational zu verstehen, sondern um die aktive Auseinandersetzung mit der künstlerischen Ausdrucksform.

Qualitative empirische Befragung

Wie sind die Forschenden konkret vorgegangen? Zunächst hat das Team die Fachliteratur gesichtet und auf der Basis erziehungs- und wirtschaftswissenschaftlicher Theorien definiert, wie eine gute Führung im Idealfall aussehen sollte. Das Neue an diesem Modell, so betont Gerdiken, sei die Sicht auf den Menschen und das Einbeziehen der Kulturellen Bildung in die Definition von Good Leadership. Darauf folgte eine empirische Untersuchung. Mit den qualitativen Interviews starteten die Forscherinnen im April 2019, die zweite Fragerunde fand genau ein Jahr später statt. Es wurden jeweils zwei Gruppen befragt: zum einen sieben Teilnehmende des Bronnbacher Stipendiums sowie als Kontrollgruppe vier Studierende des Masterstudiengangs „Leadership“, der an der Frankfurt UAS angeboten wird.

Das Potenzial der Kunst

Die Besonderheit beim Bronnbacher Stipendium, das vom Kulturkreis der deutschen Wirtschaft im Jahr 2004 ins Leben gerufen wurde: In ihrem einjährigen Programm erhalten Studierende zusätzlich zu ihren originären und meist technischen oder betriebswirtschaftlichen Studieninhalten künstlerische Impulse. Kunst, das ist die Idee dahinter, kann Kunstschaffende an persönliche Grenzen bringen: Man versucht etwas, was man noch nie probiert hat. Dabei stößt man auf Widerstände und muss kreative Lösungen entfalten, um diese zu überwinden. Der Unterschied zwischen den beiden befragten Gruppen: Die Bronnbacher Stipendiaten erlebten an neun Wochenenden Kulturelle Bildung selbst durchaus intensiv und kompakt.

Die „Leadership“-Studierenden hingegen erlernen in ihrem Masterstudium Führungsstile theoretisch auf einer Metaebene, künstlerische Aktivitäten sind für sie Privatsache. Die Ergebnisse seien trotz der kleinen Erhebung von elf Personen für eine Kick-off-Forschung allemal impulsgebend.

Vielfalt in der Gruppe

Was interessierte das Forscherinnenteam bei den Befragungen? Drei große Themenblöcke standen im Fokus: „Was braucht eine Führungskraft, um eine gute Führungskraft zu sein?“, lautete der erste Komplex. Die Interviewten äußerten hier zum Beispiel, dass jede Person führen könne, Führung sei von Personen unabhängig. Alle Befragten schlossen ein Top-down-Prinzip, also eine Befehlskette von oben nach unten, aus. Für die „Leadership“-Studierenden war zudem noch der Aspekt der „ethischen Integrität“ wichtig.

Im zweiten Themenblock ging es um die besonderen Führungskompetenzen, die bei der Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur konkret erworben werden können. In der ersten Fragerunde im Jahr 2019 wurden hier Vermutungen und Erwartungen formuliert, in der zweiten empirischen Runde konnten die Befragten dann ihre Erfahrungen mitteilen. Etwa, dass Führung nicht an einer einzigen Person hänge, sondern auch öfter mal wechseln könne. Dass man also lernen müsse, Führung anzunehmen und sie auch wieder abzugeben. Die „Leadership“-Studierenden brachten auch noch ein, dass Führung auch Vielfalt wahrnehmen und Menschen inspirieren können müsse.

Das dritte thematische Segment der Interviews schließlich beschäftigte sich mit den individuellen Erfahrungen, also wie sich Kulturelle Bildung auf die persönliche Entwicklung auswirkt.

Selbstreflexion im Fokus

Die ersten Aha-Momente hätten sich den Forscherinnen zufolge nach der zweiten empirischen Runde eingestellt. Forschungsleiterin Gerdiken: „Da haben wir gesehen, was an Entwicklung wirklich passiert ist.“ Echte Schübe von Selbstzweifel und Selbsterfahrung hätte Kulturelle Bildung bei einigen ausgelöst: →

Ein Studierender der Betriebswirtschaftslehre zum Beispiel habe sogar die Wahl seines Studienfachs in Frage gestellt und wollte sich eventuell umorientieren. Kulturelle Bildung – das hatten die Forscherinnen erwartet – hinterlässt insbesondere Spuren im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung. Und so war es auch hier. Wenig verwunderlich also, dass Selbstkompetenzen in den Vordergrund rückten. Die Fragen „Wer bin ich?“, „Was macht mich als Person aus?“, auch die Sinnfrage wurden drängender. Die Forscherinnen subsumierten dies unter „Selbstreflexion und Selbsterkenntnis“. Bei den Sozialkompetenzen ging es um das Verhalten im sozialen Kontext, ob eine Person etwa in der Lage ist, einen Perspektivenwechsel zu vollziehen und sich in die Rolle einer anderen versetzen könne. Ferner kam hier Verantwortungsgefühl zum Tragen, ebenso Team- oder auch Kommunikationsfähigkeiten. Zu Methodenkompetenzen oder zu speziellen Fachkompetenzen äußerten sich die Interviewten kaum. Diese spielten für sie in Bezug auf Führung eine eher untergeordnete Rolle.

Kunstprozess und Metaebene

Eine interessante Annäherung beider Gruppen stellen die Forscherinnen beim Thema Diversität fest. Anfänglich erwähnten nur die „Leadership“-Studierenden den Umgang mit Vielfalt als wichtigen Aspekt von Leadership. Sie befassten sich auf der theoretischen Ebene mit Führungsqualitäten. Nach einem Jahr der Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur habe dieser Aspekt auch bei den Stipendiatinnen und Stipendiaten Eingang gefunden. Die Vermutung der Wissenschaftlerinnen: Als heterogene Gruppe sind die Stipendiatinnen und Stipendiaten zusammengewachsen und haben sich in ihrer Unterschiedlichkeit erlebt. Der Umgang mit anderen Lebensentwürfen sei für diese Wahrnehmung entscheidend.

Dreiklang ist wichtig

Eine heterogene Gruppe sei wie ein Katalysator, der Erfahrungen beschleunige. Für die Forscherinnen eine zentrale Erkenntnis, die sich in den Handlungsempfehlungen für Qualifizierungsprogramme für Unternehmen wiederfindet. Kulturelle Bildung im Sinne von Good Leadership funktioniere am besten als Dreiklang: künstlerisches Tun im Zusammenspiel

mit dem Erleben in der Gruppe sowie die gemeinsame Metareflexion, die erst ein Übertragen ins Führungshandeln gewährleiste. „Persönliche Erfahrung braucht professionelle Begleitung“, resümiert Professorin Gerdiken.

Forschung regt viele Fragen an

Kann die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur Führungskräfte befähigen, Kompetenzen zu entwickeln, die sie zu besseren Vorgesetzten macht? Da die Forscherinnen die Studierenden nur ein Jahr begleitet haben, können sie nicht wissen, wie diese sich als Führungskräfte in einem späteren Beruf verhalten werden. Die Ausgangsfrage, ob die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur den Führungsstil verbessern kann, können die Wissenschaftlerinnen zumindest indirekt schon jetzt beantworten: Pädagogin Gerdiken unterstreicht den großen Benefit der kulturellen Bildung insbesondere in der Lern- und Entwicklungsphase des Studiums. „Kompetenzen, die angehende Führungskräfte im Studium durch Elemente der kulturellen Bildung erwerben, bieten eine gute Grundlage, um später auch im Sinne von Good Leadership handeln zu können.“ Durch die kulturelle Bildung seien Fragen nach der Sinnerfüllung und die Auseinandersetzung mit der eigenen Person in den Fokus gerückt. Außerdem habe sich die Gruppe als beschleunigendes Element herausgestellt. Gerdiken stellt weiter fest: Das Projekt hat „einen ganzen Blumenstrauß an Themen hervorgebracht, an denen man weiterforschen kann“.



Das Projekt auf einen Blick

- **Titel:** „Durch Kulturelle Bildung zu Good Leadership? Theoretische Grundlagen und didaktische Konzepte für eine kulturpädagogische Führungskräftequalifizierung“
- **Projektleitung:** Prof. Dr. Barbara Lämmlein
- **Forschungsleitung:** Prof. Dr. Ulrike Gerdiken
- **Wissenschaftliche Mitarbeiterin:** Hannah Lutz-Vock
- **Beteiligte Universität:** Frankfurt University of Applied Sciences
- **Projektlaufzeit:** 2018–2020
- **Weiterführende Literatur:** Gerdiken, Ulrike/Lämmlein, Barbara/Lutz-Vock, Hannah (Hg.) (2021): *Durch Kulturelle Bildung zu Good Leadership?*



Schauspiel zwingt angehende Führungskräfte, ihre Komfortzone zu verlassen. Hier ein Workshop im Rahmen des Bronnbacher Stipendiums

„OFFENHEIT IST MIR WICHTIG“

Dominik Veit ist Managing Director beim global agierenden Beratungsunternehmen Finsbury Glover Hering. Wie die kulturelle Bildung und das Bronnbacher Stipendium seine Führungspersönlichkeit geprägt haben, erzählt der 39-Jährige im Interview.

Sie sind Alumnus des Bronnbacher Stipendiums – wie waren Ihre Erfahrungen?

DOMINIK VEIT: Ich habe damals Politikwissenschaft und Öffentliches Recht in Mannheim studiert, das war sehr empirisch und analytisch angelegt. Beim Bronnbacher Stipendium kommt man an Wochenenden mit diversen Künsten wie etwa Architektur, Musik, Theater und Literatur intensiv in Kontakt. Ich erinnere mich an einen Workshop mit einem modernen Ballett, bei dem ich auch tanzen sollte. Davor habe ich auch getanzt, aber Standard- und Lateintänze. Das läuft planmäßig, da hat man eine Schrittfolge, kann sich an Regeln halten. Nun musste ich improvisieren, das hat mich schon an meine Grenze gebracht – vor weitgehend fremden Menschen. Zumal ich damals auch jemand war, der sehr wohl überlegte: Wie komme ich bei den anderen an? Ich wollte mich nicht blamieren.

Sich selbst überwinden lernen, wie profitieren Sie davon?

Im künstlerischen Prozess habe ich gelernt, mal aus der rationalen Ecke rauszukommen – auch mit dem Risiko, zu scheitern. Heute kann ich diese Erfahrung besonders gut in mein Berufsleben übertragen: Wer unternehmerisch arbeitet, kann nicht jahrelang das Gleiche machen. Unser Umfeld verändert sich ständig – das erfordert Innovation, so wie die Künstlerinnen und Künstler es uns vorgelebt haben.

Heute haben Sie eine Führungsposition inne.

Wie agieren Sie als Vorgesetzter?

Unsere Teams sind in Projektgruppen organisiert und deshalb sehr dynamisch, die Größe variiert und kann auch mal 30 Personen umfassen. Dabei arbeiten wir sehr häufig international. Natürlich habe ich eine Wunschvorstellung, wie ich als Vorgesetzter gern wäre. Manchmal komme ich an mein Idealbild auch heran. Aber meine Führungspersönlichkeit ist nicht statisch – sie entwickelt sich weiter. Heute bin ich eine ganz andere Person als vor zehn Jahren. Interessant ist, dass ich noch



Dominik Veit, 39, ist Managing Director bei Finsbury Glover Hering

immer viele Parallelen zum Bronnbacher Stipendium entdecke. Obwohl das schon 15 Jahre her ist, nützt mir das immer noch.

Inwiefern?

Prinzipiell bin ich jemand, der hohe Ansprüche an sich selbst stellt – und damit auch an andere. Aber wichtig ist mir inzwischen auch, dass man nicht im Mikromanagement hängen bleibt. Am Anfang habe ich starke Vorgaben gemacht, um sicherzustellen, dass wir tatsächlich am Ziel ankommen. Über die Zeit habe ich begriffen, dass das nicht ideal ist. Es funktioniert zwar mit hoher Wahrscheinlichkeit, aber man schränkt seine Mitarbeitenden ein, die haben keinen Spaß, wenn sie sich nicht selbst entfalten können. Und genau das haben wir im Stipendium ja gelernt: Man unterbindet kraftvolle Kreativität, wenn man zu viele Regeln aufstellt.

Können Sie mit dem Begriff „Good Leadership“ etwas anfangen?

Ich habe mich bis dato noch nicht an solchen Begrifflichkeiten orientiert. Jeder muss seinen Weg für sich definieren. Autoritäres Führungsverhalten

„Ob jemand begeistern und auch zuhören kann, sich auf andere einlassen – das spielt eine große Rolle. Die Erfahrung zeigt, dass Personen, die solche Soft Skills mitbringen, tendenziell erfolgreicher sind als Menschen, die nur brillante Fachkompetenzen vorweisen können.“

Dominik Veit, Managing Director

ten ist für mich beispielsweise keine Option. Ich möchte eine authentische Führungskraft sein. Menschen wollen von Menschen geführt werden und nicht von Robotern. Es reicht nicht aus, in hierarchischen Beziehungen zu agieren und darauf zu hoffen, dass man seine Ideen so durchdrückt. Das Thema Öffnen ist mir extrem wichtig. Dazu gehört auch, dass man eigene Fehler anspricht. Wer so tut, als sei er unfehlbar, schüchtert andere ein. Als Vorgesetzter mache ich mich damit natürlich verwundbarer, ich muss meine Komfortzone verlassen – aber das ist ja genau das, was Künstler auch tun.

Wie hat der frühe Kontakt mit Kultureller Bildung Ihr eigenes Führungsverhalten geprägt?

Insbesondere in puncto Mitverantwortung, Offenheit und Mut haben wir neue Wege zu beschreiben. Im Arbeitsalltag ist es manchmal gar nicht so einfach, Freiräume für Kreativität zu lassen, gerade wenn man ein volles Pensum hat. Den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern die Möglichkeit geben, zu reflektieren, sich mal zurückzulehnen, um die Gesamtrichtung zu überdenken, ist in der Kundenarbeit, in der wir oft getrieben sind von harten Deadlines, nicht immer einfach. Aber ich lege großen Wert darauf, dass das nicht zu kurz kommt. Und dafür bin ich dem Bronnbacher Stipendium dankbar. ▲



Was ist „Good Leadership“?

Unternehmen sollten bei der Frage, wie bestmögliche Führung aussieht, Kulturelle Bildung als wichtige Komponente miteinbeziehen.

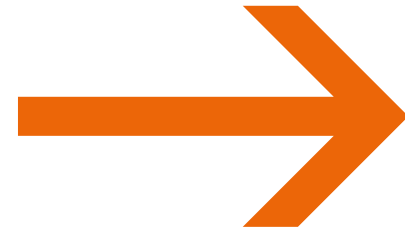
Wer einen Beitrag zu einer gerechten und nachhaltigen Wirtschaft leisten wolle, müsse Führung anders denken, sagt Erziehungswissenschaftlerin Ulrike Gerdiken. Sie hat mit ihrer Forschungspartnerin Barbara Lämmlein Ideen aus bereits bestehenden erziehungs- und wirtschaftswissenschaftlichen Führungsansätzen mit Handlungsprinzipien der Kulturellen Bildung verknüpft – diese Kombination sei das eigentlich Neue an ihrem Ansatz.

Eine gute Führung zeichne sich demnach insbesondere durch eine grundsätzlich wertschätzende Haltung aus, eine Subjektorientierung sowie den gleichberechtigten und auf Dialog basierenden Umgang miteinander. Moderne Führungskräfte richten ihren Blick auf die Lernfähigkeit und Motivation der Mitarbeitenden. Sie begreifen sich selbst als Moderatorinnen und Moderatoren, die dem Team größtmöglichen Entscheidungsspielraum gewähren. Fehler werden als Entwicklungschance betrachtet.

Die gesellschaftliche Verantwortung eines Unternehmens ist demnach ebenso bedeutend wie das Streben nach wirtschaftlichem Erfolg.

Ausblick

Wie lässt sich Kulturelle Bildung in Führungskräfteprogramme und -studiengänge einflechten? Und wie kann sie im Unternehmen oder Lehrgang verankert werden?



An der Frankfurt University of Applied Sciences (UAS) wurde ein „Zentrum für Persönlichkeitsentwicklung und Gesellschaftliche Verantwortung“ gegründet. Ein Ziel: die Persönlichkeit von Studierenden über Kulturelle Bildung und Achtsamkeitsseminare zu stärken. „Wir forschen aus gutem Grund angewandt“, betont Erziehungswissenschaftlerin Ulrike Gerdiken, „schließlich soll sich auch in der Praxis etwas ändern.“ Neben Handlungsempfehlungen für Unternehmen bezieht sich die Forschung ausdrücklich auch auf die Phase von Ausbildung und Studium – hier könne für angehende Führungskräfte der Boden für Good Leadership bereitet werden.

Künstlerische Aktivität und Reflexion

SECHS PUNKTE sind den Forscherinnen bei ihrem Führungsansatz wichtig. Die Basis werde durch eine entsprechende Grundhaltung gelegt.

Unternehmen sollten, **ERSTENS**, klären, dass eine gegenseitige Wertschätzung in der Unternehmenskultur festgeschrieben werde. Hintergrund: Programme der Kulturellen Bildung fallen nur dann auf fruchtbaren Boden, wenn alle Beteiligten sich über das gemeinsame Framing im Klaren seien.

ZWEITENS ist es dann naheliegend, dass Kunst- und Kreativkurse ins reguläre Curriculum Eingang finden – in Lehre und Hochschule, aber auch in Firmen, in denen sie in Personalentwicklungsprogramme

gehören, gleichberechtigt mit fachspezifischen Fortbildungen. „Führungskräfte-seminare mit Kultureller Bildung müssen ernst genommen werden“, fordern die Forscherinnen. Oft werde Kulturelle Bildung als „nettes Zusatzangebot“ missverstanden. Sie fördere aber den Erwerb von Kompetenzen, die zum Handeln im Sinne von Good Leadership unabdingbar seien.

Unternehmen sollten deshalb, **DRITTENS**, auf eine professionelle Begleitung ihrer kreativen und künstlerischen Kurse achten. Optimal sei, wenn Kunstschaffende, Lehrende, Human Resources und Hochschulen konstruktiv zusammenarbeiten – in die Lehre sollten Kunstschaffende ebenso involviert werden.

Sinnvoll sei es, **VIERTENS**, Qualifizierungsmaßnahmen für Gruppen zu konzipieren. Gruppendynamik könne Erfahrungen auf persönlicher, aber auch sozialer Ebene beisteuern, unerlässlich für den Erfolg.

Inhaltlich sollten, **FÜNFTENS**, Programme der Kulturellen Bildung einhergehen mit angeleiteter Prozessreflexion: Was ist hier passiert? Was stellt das mit mir an? Erst wenn künstlerische Aktivität derart theoretisch durchdrungen werde, könnten die dabei gemachten Erlebnisse auf die Führungsebene transferiert werden.

Hierfür sei es überaus hilfreich, **SECHSTENS**, Öffentlichkeit herzustellen, etwa indem die Teilnehmenden ihre Beiträge präsentieren und darüber ins Gespräch kommen. ▲

„Kunst und Kultur sind kein nettes Add-on. Es sollte sich in den Personalabteilungen die Ansicht durchsetzen, dass ein Fortbildungsangebot, wo gemalt und der künstlerische Prozess anschließend reflektiert wird, genauso ernst zu nehmen ist und ein Unternehmen ebenso weiterbringen kann wie ein Excel-Kurs.“

Ulrike Gerdiken, Erziehungswissenschaftlerin

DIE BILANZ DER FORSCHUNGSTEAMS

Die vier Forschungsprojekte „Bühne frei“, „Musik begleitet“, „Musik und Persönlichkeit“ sowie „Durch Kulturelle Bildung zu Good Leadership?“ wurden mit Blick auf ihre Relevanz für die Forschung, Praxis und Politik ausgewählt. Was bleibt bei denen, die geforscht haben?



Von links: Jaqueline Beisiegel, Dr. Johannes Hasselhorn, Hsin-Rui Lin und Prof. Dr. Valerie Krupp (Nicht im Bild: Prof. Dr. Reinhard Kopiez)

„Die Kommunikation mit der Politik ist nicht immer einfach – da sind der Rat für Kulturelle Bildung und der Forschungsfonds für Kulturelle Bildung wichtige Schnittstellen, die man nicht vernachlässigen darf.“
Prof. Dr. Valerie Krupp

„Unser Projekt untersucht die Wechselwirkung zwischen musikalischer Betätigung und Persönlichkeit. Aber wie das bei jedem guten Forschungsprojekt so ist: Jede Frage wirft zehn neue auf.“
Dr. Johannes Hasselhorn

„Auch wenn die Forschung zur Kulturellen Bildung in Deutschland enorm aufgeholt hat, gibt es noch eine Menge zu tun – es liegt noch ein langer Weg vor uns. Unsere Forschungsergebnisse sind vielschichtig und komplex. In der öffentlichen Diskussion werden hingegen sehr viele Dinge pauschal behandelt, die eigentlich differenzierter betrachtet werden müssten.“

Prof. Dr. Sascha Schroeder

„Damit Kulturelle Bildung fest verankert wird, braucht es zuallererst Räume – und das nicht nur an Schulen, sondern auch an Unis. Die Politik sollte dafür Sorge tragen, damit auch Studierende Theater spielen können.“

Prof. Dr. Carola Surkamp



Von links: Prof. Dr. Sascha Schroeder, Dr. Andreas Wirag, Rebecca Langer und Prof. Dr. Carola Surkamp



Prof. Dr. Ulrike Gerdiken (links) und Prof. Dr. Barbara Lämmlein (Nicht im Bild: Hannah Lutz-Vock)

„Die Frage, wie Forschung zur Verbesserung auf der Praxis-ebene führen kann, ist komplex. Es gibt jedoch positive Beispiele, wie bei der Evaluationsforschung von ‚JeKits‘ in Nordrhein-Westfalen: Die Ergebnisse waren grundlegend für die dauerhafte finanzielle Ausgestaltung des Landes.“

Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser

„Die musikbezogenen Angebote an Berufsschulen sind sehr dürftig. Dabei ist die Bedürfnislage nicht unterschiedlich zu den Hochschulen. Es muss hier dringend nachgesteuert werden.“

Prof. Dr. Veronika Busch



Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser (links) und Prof. Dr. Veronika Busch (Nicht im Bild: Dr. Eva Schurig, Tanja Hienen)

„Kulturelle Bildung wird oft ins Private und Vergnügen abgeschoben, dabei handelt es sich um einen ernst zu nehmenden Ansatz für die Personal- und Führungskräfteentwicklung. Anfang der 2000er war die Arbeit mit künstlerischen Elementen en vogue, aber das Interesse schwankt je nach wirtschaftlicher Lage. Die Unternehmen wissen, welche Bedeutung Kulturelle Bildung für sie haben kann, setzen es aber nur phasenweise um. Bis zur Verstetigung ist es noch ein weiter Weg.“
Prof. Dr. Ulrike Gerdiken

„Für einen professionellen Umgang mit den Herausforderungen von morgen benötigen Führungskräfte eine Toolbox, die über die klassischen Konzepte des Leaderships hinausgeht. Dazu kann Kulturelle Bildung einen wichtigen Beitrag leisten.“
Prof. Dr. Barbara Lämmlein

DIE PROJEKTE DES FORSCHUNGSFONDS

Zwei Förderlinien, zehn Projekte, 15 Städte, 22 Institute, 53 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, fast 5.000 befragte Personen

Seit 2015 wurde im Forschungsfonds Kulturelle Bildung einiges geleistet. In interdisziplinären Projekten wurde Kulturelle Bildung und ihre Wirkung untersucht. Es wurden Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene sowie Künstlerinnen und Künstler befragt und die unterschiedlichsten künstlerischen Sparten Kultureller Bildung abgedeckt: Tanz, Theater, Literatur, bildende Künste und Musik. Neben der Förderung von Forschungsvorhaben war ein wichtiger Baustein auch die Ausweitung und Weiterentwicklung des wissenschaftlichen Netzwerks.

FORSCHUNGSFONDS I

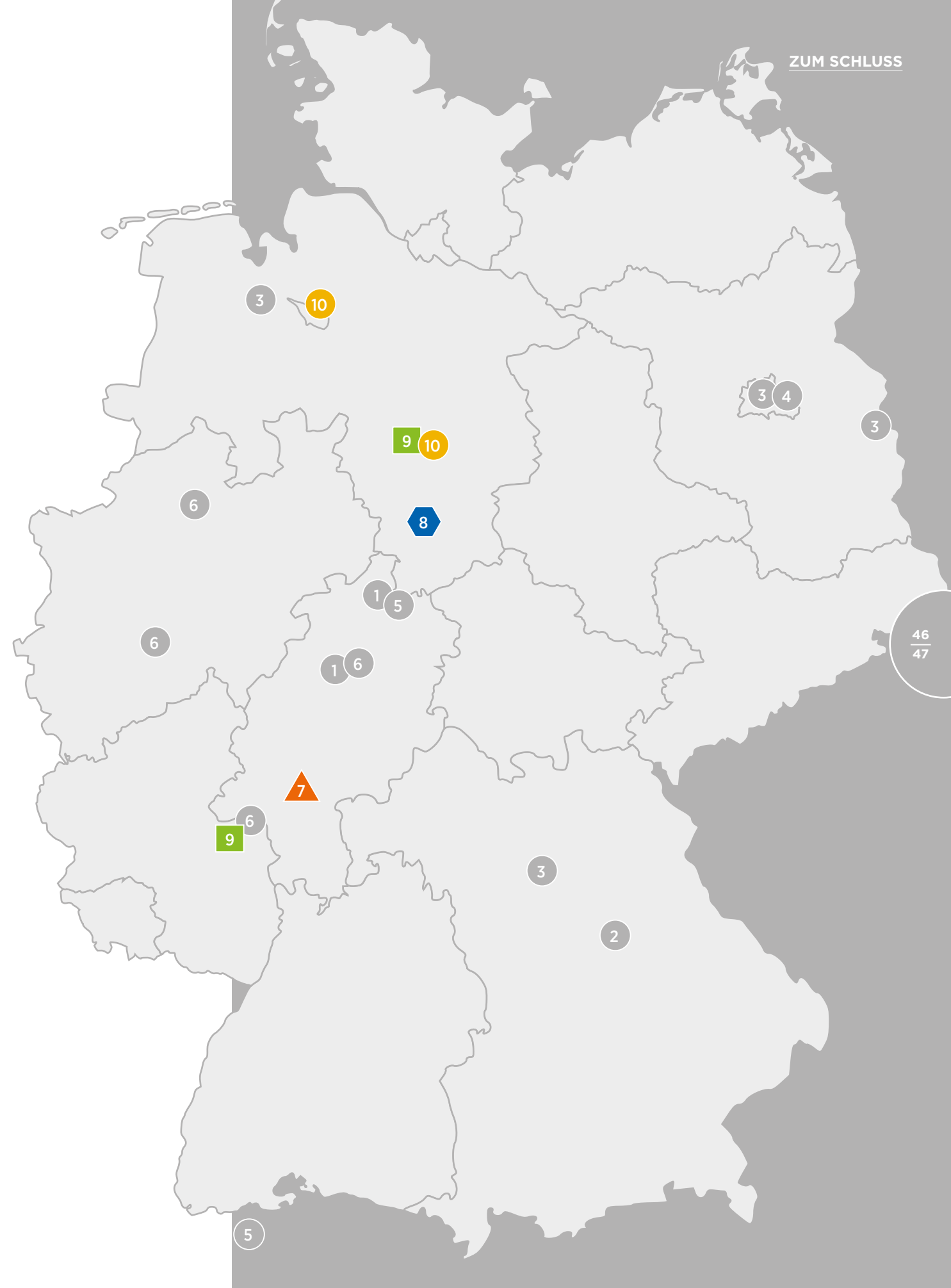
Laufzeit: 2015-2017

- 1 **JuArt:** Bildungsprozesse in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit. Studie zu den Wirkungen von Angeboten und Maßnahmen der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Projekte
- 2 **Studien zur Bildhauerei (TAP):** Studien zur Bildhauerei. Analyse expertisegradbedingter Unterschiede in differenzierter Wahrnehmung und plastischer Gestaltung
- 3 **LisE:** Literarisch stimulierte Emotionalität
- 4 **MusiCo:** Transfereffekte musikalischer Frühförderung auf Kognition und Leseentwicklung
- 5 **KuBiK⁵:** Wirkung Kultureller Bildung auf Kreativität im fünften Schuljahr
- 6 **Tanz und Bewegungstheater (TuB):** Tanz und Bewegungstheater – ein künstlerisch-pädagogisches Projekt zur Kulturellen Bildung in der Ganztagsgrundschule

FORSCHUNGSFONDS II

Laufzeit: 2018-2022

- 7 **Durch Kulturelle Bildung zu Good Leadership?** Theoretische Grundlagen und didaktische Konzepte für eine kulturpädagogische Führungskräftequalifizierung
- 8 **Bühne frei.** Schulische Bildungsangebote im Bereich Darstellendes Spiel und ihre Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung
- 9 **Musik und Persönlichkeit.** Bedingungen und Wirkungen musikalischer Bildungsangebote in Schulen
- 10 **Musik begleitet.** Bedeutung musikalischer Bildungsangebote der Kindheit im Übergang zum Erwachsenenalter





Forschungsfonds Kulturelle Bildung

