

Kulturelle Bildung und Partizipation aus Schüler*innenperspektive: Potenziale, Herausforderungen und Nachhaltige Wirkung

von **Verena Letzel-Alt, Marcela Pozas**

Erscheinungsjahr: 2024

Stichwörter:

Kulturelle Bildung | inklusive Bildung | Partizipation | Kulturinstitution | non-formale Bildung

Abstract

In diesem Beitrag werden Potenziale, Herausforderungen und nachhaltige Wirkung Kultureller Bildung aus Schüler*innenperspektive dargestellt. Schüler*innen, die auf non-formalem Bildungsweg an kulturellen Bildungsangeboten teilnehmen, berichten von Potenzialen Kultureller Bildung, wie etwa der Möglichkeit, Kontakte zu knüpfen, Autonomie und Vergnügen zu erleben, zusammenzuarbeiten. Sie attestieren Kultureller Bildung auch das Potenzial inklusiv adaptierbar zu sein. Als Herausforderungen nennen die Schüler*innen eine gewisse Intransparenz bei der Bewertung von Lernprodukten, eine zu geringe Berücksichtigung der Wünsche der Schüler*innen, Organisatorische Hürden und die Zusatzbelastung, der sie durch die Teilnahme am Projekt ausgesetzt sind. Die Schüler*innen benennen darüber hinaus zahlreiche nachhaltige Wirkungen Kultureller Bildung. So wurden durch Kulturelle Bildung zum Beispiel ihre Sozialkompetenz, multikulturelle Kompetenz, Methodenkompetenz sowie Fremdsprachenkompetenz nachhaltig weiterentwickelt und ihr Selbstbewusstsein gestärkt.

Kulturelle Bildung in Schule und Unterricht

Im Nachgang zu PISA (2000) zog das unerwartet schlechte Abschneiden deutscher Schüler*innen in der internationalen Vergleichsstudie vielerlei bildungs- und kulturpolitische Konsequenzen und Reformen nach

sich, die sich zum Beispiel in der Einführung der Ganztagschule und damit verbunden auch in einer Kooperation von Schulen und außerschulischen Einrichtungen sowie der zunehmenden Aufmerksamkeit für Kulturelle Bildung zeigte (Klinge 2012; Timm et al. 2020; Scheunpflug et al. 2021). Durch den erweiterten Zeitrahmen der Ganztagschule und einen Erziehungs- und Bildungsauftrag, der die Ganztagschule nicht nur als Unterrichts-, sondern auch als Lebens- und Erfahrungsraum definiert, wird die Bedeutung Kultureller Bildung für die Schule forciert (Olaf-Axel Burow 2010; Reinwand-Weiss 2023a). Der Begriff *Kulturelle Bildung* findet seinen Ursprung in Entwicklungen im 19. und 20. Jahrhundert, wie der Jugendbewegung und verschiedenen Pädagogikentwürfen, die in den 1970er Jahren dann in Konzepte der ästhetischen, künstlerischen, musischen und soziokulturellen Bildung übergingen und schließlich unter „Kultureller Bildung“ zusammengefasst wurden (Fuchs 2009; Klinge 2012).

Kulturelle Bildung ist ein zentrales Konzept der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Kulturpädagogik und weist aufgrund der mannigfaltigen Möglichkeiten und Wege der Umsetzung unterschiedliche Begriffsverständnisse vor (Fuchs 2001; Liebau et al. 2014). Sie kann als allgemeine Bildung durch spezifische ästhetische Erfahrungen im Medium der Künste gesehen werden, die mit spezifischen kulturpädagogischen Arbeitsformen (zum Beispiel des Theaters, Museums, der Musik) entwickelt wird sowie mit der Geburt beginnt und mit dem Tod endet (Fuchs 2001; Liebau et al. 2014; Rat der Kulturellen Bildung 2014). Die zentrale kulturpädagogische Aufgabe besteht darin, dem Menschen zur Entwicklung zu verhelfen und dabei Subjekten ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen (Fuchs 2001). Avisiert ist der durch die Begegnung mit Kunst, Kultur und Künstler*innen ermöglichte kreative Umgang des Menschen mit seinen schöpferischen Kräften, der den Menschen zu einer individuell sinnvollen und sozial verantwortlichen Lebensgestaltung befähigen soll (Klinge 2012). Kinder und Jugendliche sollten dabei nicht nur als Rezipient*innen, sondern vielmehr als Produzent*innen ihrer eigenen und eigensinnigen kulturellen Praxis verstanden werden, die neue Formate und Kommunikations- und Kooperationsformen umsetzen (Hentschel 2014). Es wird ein Paradigmenwechsel vollzogen: weg vom reproduktiven Lernen durch Schüler*innen, hin zu Wahrnehmung, Gestaltung und Performanz (Kammler 2017).

Unter Kultureller Bildung können sowohl schulisch-curriculare als auch außerschulische Ansätze und Erfahrungen subsumiert werden. Kulturelle Bildung gilt als Containerbegriff für eine heterogene Sammlung von Bildungsprozessen in und mit Künsten und schließt so zum Beispiel Musik, Tanz, bildende Kunst, Literatur, neue Medien, Theater, Film, Fotografie oder das Museum als Bildungsort (Liebau et al. 2014) ein. Sie gliedert sich in verschiedene Bildungsbereiche und fasst formale, non-formale und informelle Bildung (siehe auch Reinwand-Weiss, 2023b). *Informelle Bildung* bezieht sich dabei auf lebenslange Lernprozesse, in denen Menschen Haltungen, Werte, Fähigkeiten und Wissen durch Einflüsse und Quellen der eigenen Umgebung erwerben und aus der täglichen Erfahrung (Familie, Nachbarn, Marktplatz, Bibliothek, Massenmedien, Arbeit, Spiel etc.) übernehmen. *Formale Bildung* oder *schulische Bildung* bezieht sich auf Bildungsprozesse durch das staatliche Bildungssystem (zum Beispiel Schule, Universität). *Non-formale Bildung* oder *außerschulische Bildung* findet außerhalb des etablierten Bildungssystems statt und bezieht sich auf außerhalb des formalen Curriculums geplante Bildungsformen und Bildungsangebote zur persönlichen und sozialen Bildung, die der Ausbildung und Förderung bestimmter Fähigkeiten und Kompetenzen dienen. Kompetenzen können in diesem Sinne nach Franz Weinert folgendermaßen definiert werden: „Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in

variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001:27). Kompetenzen sind veränderbar und basieren auf Erfahrungen (Gniewosz 2015). Der Begriff Kompetenz wird noch untersetzt mit sieben Facetten: Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Motivation (Klieme et al. 2007). Kompetenzen können in fachliche und überfachliche Kompetenzen (z.B. Soziale Kompetenzen [Kooperationsfähigkeit], Erfahrungen kooperativen Handelns, Kreativität) unterschieden werden (Grob/Maag Merki 2001; Cortina 2016).

Non-formale Bildung ist freiwillig, ganzheitlich und prozessorientiert, im Idealfall für jeden zugänglich, partizipativ und lernendenzentriert, beruht auf Erfahrung und Handeln und setzt bei den Bedürfnissen der Lernenden an, vermittelt Lebensfertigkeiten und bereitet die Lernenden auf ihre Rolle als aktive Bürger*innen vor und beinhaltet sowohl individuelles Lernen als auch Lernen in Gruppen. Formale, non-formale und informelle Bildung ergänzen einander und verstärken wechselseitig den lebenslangen Lernprozess (Carsten Rohlf 2011). Ein kulturelles Bildungsverständnis entfaltet alternative Bildungspotenziale zu vorherrschenden Prinzipien formaler Bildungseinrichtungen, wie Leistungsüberprüfung und Selektion (Reinwand-Weiss 2023a).

Kulturelle Bildung und Inklusiver Bildung - Zwei Konzepte, eine Schnittmenge: Bildungsgerechtigkeit

Kulturelle Bildung befähigt zum schöpferischen Arbeiten und ebenso zur aktiven Rezeption von Kunst und Kultur, ist Teil der Persönlichkeitsbildung wie auch der beruflichen Aus- und Weiterbildung und verbindet neben kognitiven auch emotionale und gestalterische Handlungsprozesse (BMBF 2024). Kultur ist heute als Pluralitätsbegriff zu verstehen und subsumiert einen Zusammenhang vielfältiger Facetten, wie Generationen, Ethnien, sozioökonomische Milieus, Geschlechter, Religionen etc. (Fuchs 2001). Es ist, unter anderem auch gemäß des UN-Bildungsziels „Celebrate the diversity“ (WCCD,1995), Aufgabe von Politik und Gesellschaft, diese Pluralität lebbar zu machen und die Kompetenz zum Umgang mit kultureller Pluralität zu fördern (Fuchs 2001; Kulturstiftung des Bundes, 2022; Reinwand-Weiss, 2023a).

An dieser Stelle findet sich die Verknüpfung von Kultureller zu Inklusiver Bildung (siehe auch O’Donnell 2018), deren Verbindung hinsichtlich der Fragen zu Diversität, Heterogenität und Inklusion vom Rat für Kulturelle Bildung unbedingt empfohlen wird (Westphal et al. 2015). Aus der Schnittmenge der Potenziale zwischen Kultureller und Inklusiver Bildung ergibt sich die globale Relevanz und kollektive Verantwortung der Beschäftigung mit beiden Konzepten (Ydo 2020). Inklusiver Bildung stellt bedarfsgerechte Bildungsangebote für alle Schüler*innen zur Verfügung, unabhängig von deren individuellem Unterstützungsbedarf (OECD 2023; UNESCO 2024). Zentrales Prinzip der Inklusiven Bildung ist die Wertschätzung der Vielfalt in Bildung und Erziehung ausgehend von der Tatsache, dass Heterogenität die Norm und nicht die Ausnahme darstellt (UN-BRK 2008). In Inklusiver und Kultureller Bildung geht es gleichsam darum, die unterschiedlichen Potenziale aller Akteur*innen zu würdigen und zu entfalten (Dederich et al., 2020; Kammler 2017; OECD 2023; UNESCO 2024). In der Forschung zur Inklusiven Bildung wird nicht allein die Outcomevariable *Leistung* diskutiert, es werden auch andere Outcomevariablen, wie Sozialkompetenz, Wohlbefinden und das Gefühl der sozialen Inklusion untersucht, die wiederum Einfluss auf die Leistung nehmen (siehe zum Beispiel Arbeiten von Pozas et al. 2023; Zurbriggen et al. 2017. Auch im Rahmen Kultureller Bildung werden neben der Leistungsfähigkeit Sozialkompetenz, kulturelle Kompetenz und Kooperationskompetenz gefördert (Burow 2010; Kammler 2017).

Die Ausgangsbedingungen zur Kompetenzentwicklung unterscheiden sich individuell. Inklusive Bildung versucht, sozioökonomische und soziokulturelle Disparitäten auszugleichen. Bildung soll jedem*r zugänglich sein - unabhängig von gesellschaftlicher Position, Herkunftsland, Muttersprache oder monetärem Kapital. Gleiches gilt für die Kulturelle Bildung. Kulturelle Bildung ist zentraler Baustein des gesellschaftlichen Miteinanders (Kammler 2017). Der gesellschaftliche Zusammenhalt wird wesentlich durch ein gemeinsames kulturelles Verständnis gefestigt, weshalb der Zugang zu und die Partizipation an kulturellen Angeboten für alle ermöglicht werden muss, was insbesondere, selbstverständlich aber nicht ausschließlich, auch vulnerable Gruppen, wie Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, Fluchterfahrung, sonderpädagogischem Förderbedarf und Kinder aus sozioökonomisch schlechter gestellten Familien inkludiert (BMBF 2024). Kulturelle Bildung leistet somit einen wichtigen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit in Deutschland (BMBF 2024; Reinwand-Weiss, 2023a). Aus soziologischer Perspektive ist der Habitus - verstanden als bereits in der Kindheit angeeignete Gewohnheiten, die das Auftreten und Handeln einer Person bestimmen - entscheidend für soziale Selektion und Erfolg (Bourdieu/Passeron 1971; Burow 2010; Kramer, 2014). Kulturelle Bildung kann den erworbenen Habitus von Kindern beeinflussen und auch auf diesem Wege zur Bildungsgerechtigkeit beitragen (Burow 2010; Rat für Kulturelle Bildung 2020). Die Relevanz kultureller Bildung hinsichtlich des Ausgleichs von Bildungsdisparitäten kommt abermals zum Ausdruck, wenn die Forschung insistiert, dass Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern zum Ende ihrer Pflichtschulzeit weniger Kenntnisse und Interessen in kulturellen Bereichen haben als Kinder aus Akademiker*innenhaushalten, dass das Interesse und Engagement der Jungen erheblich niedriger ist als bei Mädchen, dass das geringere Kulturinteresse der Eltern in bildungsfernen Milieus die Heranwachsenden wesentlich prägt und diese häufiger Schulen mit niedrigen Abschlüssen besuchen, in denen das kulturelle Angebot zumeist weniger umfänglich ist (Westphal et al. 2015).

Außerdem wurde im Bildungsbericht 2022 deutlich, dass kulturelle Aktivitäten im Elternhaus von allen Kindern im Vergleich zu anderen Aktivitäten hintanstehen, trotz des nachgewiesenen Zusammenhangs zwischen diesen Aktivitäten und des zukünftigen Bildungsabschlusses (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022), was folglich die Notwendigkeit von kulturellen Bildungsangeboten im schulischen Sektor verdeutlicht. Die Schule nimmt dabei die Rolle eines Ortes ein, an dem alle Kinder und Jugendlichen unabhängig ihres sozialen Hintergrundes erreicht werden können (Klinge 2012). Die Zusammenarbeit zwischen Schulen und außerschulischen Bildungsorten gewinnt insofern an Bedeutung, als dass der Bildungswert von dritten Lernorten neben Schule und Familie akzentuiert wird, an denen Begegnungen mit Künsten und Künstler*innen, die aktive Auseinandersetzung mit kunstspezifischen Mitteln und Verfahren, der kreative Umgang mit eigenen Potenzialen und die aktive, partizipative Teilhabe aller an Kunst und Kultur initiiert werden können (Klinge 2012; Reinwand-Weiss, 2023a).

Forschungsstand

Das Forschungsfeld *Kulturelle Bildung* genießt bislang keine breite Aufmerksamkeit (Liebau et al. 2014), weshalb immenser Forschungsbedarf besteht (Grgic/Rauschenbach 2012; Reinwand-Weiss 2012) und somit die Profilierung eines systematischen Forschungsfelds im Kontext Kultureller Bildung noch aussteht ([Liebau 2013: „Anthropologische Grundlagen“](#)). Gerade das Museum als Bildungsort wurde bislang nur äußerst selten Gegenstand wissenschaftlicher Forschung, außerdem sind Forschungsbeiträge zum Museum kaum wirkungsorientiert (Liebau et al. 2014). Darüber hinaus konnte bereits zusammengefasst werden, dass bereits ausführlicher zum formalen Bereich der Bildung geforscht wurde und in Relation weniger

Forschungsbeiträge die non-formale oder informelle Bildung thematisieren. Mit der zunehmenden Bedeutung Kultureller Bildung in der Kultur- und Bildungspolitik rückt schließlich die Frage nach den Auswirkungen und Nachhaltigkeit Kultureller Bildungsangebote in den Blick. Kulturelle Bildungsforschung steht unter Legitimationsdruck (Klinge 2012; Fink et al. 2015), die Auswirkung von Kultureller Bildung auf die Kompetenzentwicklung (zum Beispiel Leistungsfähigkeit, Sozialkompetenz, Persönlichkeitsentfaltung) soll empirisch belegt werden. Das Forschungsfeld *Kulturelle Bildung* sollte evidenzbasiert erschlossen werden (Timm et al. 2020). Die Erforschung Kultureller Bildung birgt die Schwierigkeit, dass sich das Ästhetische und ästhetische Prozesse objektiv messbaren Verfahren entziehen und Langzeitstudien zur Nachhaltigkeit aufwendig sind (Westphal et al. 2015). Vermehrt wird sich Instrumenten qualitativer Forschung bedient, wie beispielsweise Interviews (Klinge, 2012). Christian Rittelmeyer (2012) empfiehlt zukünftiger Forschung auf Fragestellungen und Reflexionen über das Ästhetische, Analysen der jeweiligen Tätigkeiten und Produkte, Erlebnisanalysen, biografische Bezüge oder praktische Erfahrungen einzugehen. Allerdings sind die bloßen Angebote Kultureller Bildung nicht im Umkehrschluss auch mit einem Lern- und Bildungseffekt gleichzusetzen, vielmehr bedürfen sie einer entsprechenden (schul-kulturellen) Rahmung und struktureller Bedingungen (Rat für Kulturelle Bildung, 2015). Bereits nachgewiesen werden konnte, dass den Vermittlungsinstanzen eine immense Bedeutung zukommt (Westphal et al. 2015). Die Aushandlung struktureller Rahmenbedingungen kultureller Bildungsprojekte stellt eine grundlegende Voraussetzung qualitativ hochwertiger und wirkungsvoller Kultureller Bildung dar (Westphal et al. 2015). Ulrike Westphal et al. (2015) machen in Ihrer Zusammenfassung an Erfahrungen mit Projekten zu Kultureller Bildung darauf aufmerksam, dass eine Vielfalt an Möglichkeiten und Unmöglichkeiten die Gelingensbedingungen Kultureller Arbeit an Schulen begleiten. Ein Augenmerk hinsichtlich gelingender Umsetzung Kultureller Bildung sollte demnach auf Kommunikation, Kooperation, organisatorische Rahmenbedingungen (Raum und Zeit) gelegt werden. Projektmanagement und die strukturelle Ausgestaltung institutioneller Gegebenheiten sind vonnöten (Kammler 2017). Eine Studie von Caroline Theurer und Kolleg*innen (2020) untersuchte die Beweggründe Jugendlicher zur Beschäftigung mit Kultureller Bildung. Individuelle Beweggründe waren dabei etwa Kompetenzerleben und Autonomie bzw. Selbstbestimmung, Präsentationswille und Spaß, peerbezogene Beweggründe waren unter anderem Teamerfordernis und Zusammengehörigkeitsgefühl und familiäre Beweggründe waren die Unterstützung der Familie hinsichtlich der Tätigkeit.

Die hiesige Studie soll gemäß der vorliegenden Forschungsdesiderata den bislang in der Forschung zu Kultureller Bildung unterrepräsentierten Ort Museum fokussieren und das subjektive Erleben Kultureller Bildung in einem Museum aus Schüler*innenperspektive explorieren.

Beschreibung des Projekts

Die hiesige Studie fokussiert ein Projekt, welches die Kulturelle Bildung von Schüler*innen am außerschulischen Lernort *Museum als Kulturinstitution* (hier: *Humboldt Forum* Berlin) avisiert. Dieses Projekt der *Stiftung Humboldt Forum* stellt ein absolutes Ausnahmeprojekt dar, wie es an einer Kulturinstitution nur selten realisiert werden kann, denn es erfordert nicht nur einen außergewöhnlichen Einsatz von Ressourcen, sondern ist zudem auch eine Kooperation von zwei Abteilungen, die das *Humboldt Forum* zu einer ganz besonderen Kulturinstitution machen: der Akademie als Abteilung für Bildung, Vermittlung und Wissenschaft und der Abteilung für künstlerisches Programm. In diesem Projekt werden Hauptakteur*innen Kultureller Bildung durch verschiedene Künstler*innen und Vermittler*innen, wie zum Beispiel Museumspädagog*innen, in den Prozess der Unterrichts- und Schulentwicklungsarbeit miteinbezogen,

sodass Kulturelle Bildung nicht nur in der Schule, sondern „mit der Schule verzahnt“ abgebildet wird (Kammler, 2016). Aus Sicht des *Humboldt Forums* ist eine zentrale Grundanlage des Projektes, dass ein Teil des Programms *mit den Schüler*innen* erarbeitet wird. Zudem findet diese Arbeit nicht nur in geschützten Workshops statt, sondern wird auch öffentlich vor und mit dem Publikum ausgespielt.

Schüler*innen einer 7. Klasse eines Berliner Gymnasiums begeben sich insgesamt fünf Jahre lang, d. h. bis zu ihrem elften Schuljahr, auf eine Forschungsreise (August 2021 bis Juli 2026) durch das *Humboldt Forum*. Die zu Beginn Elf- bzw. Zwölfjährigen beforschen diese Kulturinstitution künstlerisch. Untersuchungsgegenstände sind die verschiedenen Akteur*innen, die Organisationsstruktur, der Betrieb des Gebäudes, die Objekte und Sammlungen, die Geschichte des Ortes und das Publikum. Begleitet/angeleitet werden die Schüler*innen von Künstler*innen verschiedener Disziplinen. Am Ende jedes Schulhalbjahres werden die Ergebnisse in einer öffentlichen künstlerischen Präsentation (zum Beispiel Performance, Ausstellung) einem erwachsenen Publikum im regulären Programm des *Humboldt Forums* präsentiert. Ein Halbjahr entspricht dabei einer Unit, jede Unit hat einen anderen Beschäftigungsgegenstand zum Thema. Das Projekt verfolgt einen interdisziplinären Ansatz, bei dem Natur-, Sozial- und Kunstwissenschaften miteinander verzahnt werden. Den Schüler*innen wird im Rahmen des Projekts Zugang zu Kunst und Kultur verschafft. Projektziele sind Partizipation und Beteiligung, Diversifizierung des Kulturbereichs, Aufbau des sozialen und kulturellen Kapitals junger Menschen sowie die Entwicklung von persönlichen Beziehungen. Zum Zeitpunkt der Interviews haben die Schüler*innen bereits fünf Units durchlaufen. Die erste Unit fand während Corona unter erschwerten Bedingungen statt und thematisierte methodische und organisatorische Aspekte. In der zweiten Unit besuchten die Schüler*innen Abteilungsleiter*innen der Stiftung *Humboldt Forum* zu Hause. Ethnologisch befragten die Schüler*innen dabei Personen hinsichtlich ihres Lebensweges und wählten persönliche Gegenstände aus, die ihrer Meinung nach den Lebensweg der interviewten Person repräsentieren. 100 Objekte wurden dann in einer Theaterperformance auf der großen Bühne im *Humboldt Forum* in öffentlichen Auftritten performativ vorgestellt. In der dritten Unit beschäftigten sich die Schüler*innen mit dem Zeichnen von Objekten aus den Sammlungen des Ethnologischen Museums und Museums für Asiatische Kunst. Die Ergebnisse wurden dann künstlerisch eingerichtet und in einer Ausstellung im Foyer des *Humboldt Forums* präsentiert. Die vierte Unit („Wo sind die Vibes?“) befasste sich mit den unterschiedlichen Atmosphären im *Humboldt Forum*. Die fünfte Unit hieß „Break it! Make it! Fake it!“. Dafür setzten sich die Schüler*innen gemeinsam mit einem* australischen Künstler* mit dem Wert von Dingen auseinander und präsentierten ihre Ergebnisse im Anschluss in zwei Performances.

Forschungsfragen und methodisches Vorgehen

Diese Untersuchung verfolgt das Ziel einer Bestandsaufnahme hinsichtlich Chancen, Herausforderungen und Gelingensbedingungen von Kultureller Bildung aus Schüler*innenperspektive. Dies geschieht am Beispiel des Humboldtforum-Projekts, im Rahmen dessen Schüler*innen an einem außerschulischen Lernort (hier: *Humboldt Forum* in Berlin) an einem Projekt mit einer Dauer von insgesamt fünf Jahren teilnehmen, indem sie in Units verschiedene Aspekte von Kunst und Kultur bearbeiten und damit verbunden auch mit Akteur*innen verschiedener Professionen in Verbindung kommen. Dabei sollen die Erfahrungen und Erlebnisse, die subjektiven Sichtweisen der beteiligten Schüler*innen im Sinne der Prozessforschung im Vordergrund stehen (Klinge 2012). Dem Vorhaben liegt die Forschungsfrage nach (1) Potenzialen und Herausforderungen kultureller Bildungsangebote aus Schüler*innenperspektive zugrunde. Diese

Forschungsfrage impliziert auch (2) die Frage nach der subjektiv eingeschätzten nachhaltigen Wirkung Kultureller Bildung. Nachhaltig meint in diesem Zusammenhang das, was nach Einschätzung der Schüler*innen über das Projekt hinaus sowohl im Alltag der Schüler*innen, als auch nach Projektabschluss wirkt bzw. wirken wird. Aufgrund des bislang nur rudimentär anmutenden Forschungsstandes zu Kultureller Bildung wurde zur Bearbeitung dieser Forschungsfragen ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, welches den Anspruch hegt, neues Wissen über soziale Wirklichkeiten zu generieren (Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2013). Da Gruppeninterviews zur Erforschung der Perspektive von Kindern und Jugendlichen besonders empfohlen werden, weil diese methodisch kontrolliert Offenheit herstellen können, die der Kindergruppe einen weitestgehenden Freiraum für die Entfaltung ihrer zentralen Themen ermöglicht (Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2013), dienten als Datengrundlage Interviews in zufällig zusammengesetzten Fokusgruppen von insgesamt 19 Schüler*innen. Die Interviews hatten eine Länge von je 45 Minuten und unterlagen einem halbstrukturierten Leitfaden (Niebert/Gropengießer 2014), in dem Fragen zur Evaluation des Projekts (zum Beispiel: Was gefällt euch besonders gut? Was würdet ihr euch anders wünschen?) gestellt wurden.

Die Schüler*innen lernen an einem Gymnasium im Klassenverband miteinander und nahmen innerhalb ihres regulären Unterrichts am Humboldtling!-Projekt teil. Die Klasse wurde vom Projektteam ausgewählt. Kriterium für die Auswahl war, dass diese Klasse auf einer Schule in herausfordernder Lage lokalisiert ist. Der Lerngruppe inhärent ist ein hoher Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund sowie aus sozioökonomisch prekären familiären Verhältnissen. Die Volltranskripte der Interviews wurden anhand qualitativer Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring und Thomas Frenzl (2019) ausgewertet. Das Vorgehen bestand aus zwei Schritten. In einem ersten Schritt wurden induktiv am Material entwickelte, nicht vorab theoriegeleitet-deduktiv postulierte Kategorien einzelnen Textpassagen zugeordnet (Mayring/Frenzl 2019). Die induktive Herangehensweise ermöglicht es, die Perspektive der Schüler*innen vollkommen offen zu erfassen und deren Schwerpunktsetzung widerzuspiegeln. In einem zweiten Schritt wurde analysiert, ob bestimmten Kategorien mehrfach Textstellen zugeordnet werden können. Die Zuverlässigkeit der Analyse wurde mit einem Intercoder-Reliabilitätskoeffizienten von 0.86 (Holsti 1969) sichergestellt. Es besteht, wie bei qualitativen Arbeiten allgemein, kein Anspruch auf Repräsentativität der Ergebnisse, jedoch sollen diese als Basis für die künftige Konzeption von Projekten dienen.

Ergebnisse

Insgesamt konnten 324 Kodierungen vorgenommen werden. Kodiert wurden ganze Sätze, Satzsequenzen oder einzelne Wörter. Die Anzahl der Kodierungen je Interview splittete sich auf in $I_1 = 214$ und $I_2 = 110$. Bei induktiver Vorgehensweise bildeten sich drei Hauptkategorien heraus: Potenziale ($n = 130$), Herausforderungen ($n = 118$) und nachhaltige Wirkung ($n = 76$) Kultureller Bildung. Diesen drei Hauptkategorien wurden jeweils Subkategorien zugeordnet. Die Ergebnisse der Analyse sollen im Folgenden dargestellt werden, in dem die einzelnen Haupt- und die jeweiligen Subkategorien expliziert werden.

Potenziale Kultureller Bildung

Diese Hauptkategorie umfasst mit $n = 130$ die meisten Kodierungen (siehe Tabelle 1). Dem Material konnten sechs Subkategorien der Hauptkategorie Potenziale zugeordnet werden. Die Subkategorien differenzieren das Potenzial Kultureller Bildung wie folgt aus: Kulturelle Bildung birgt das Potenzial Kontakte

zu knüpfen, Autonomie zu erleben, eine privilegierte Stellung zu genießen, Vergnügen zu bereiten, Zusammenarbeit zu erleben sowie eine Chance für Inklusion.

Hauptkategorie	Subkategorien	Kodierungen
Potenziale		130
	Kontakte knüpfen	32
	Autonomieerleben	29
	Privileg	26
	Vergnügen	21
	Zusammenarbeit	14
	Chance für Inklusion	8

Table 1: Hauptkategorie Potenziale Kultureller Bildung

Das größte Potenzial Kultureller Arbeit zeigt sich in den Antworten der Schüler*innen darin, Kontakte zu knüpfen ($n = 32$). Die interviewten Schüler*innen hoben in den Gesprächen hervor, dass sie durch das Projekt mit Menschen in Kontakt gekommen sind, die sie ohne das Projekt nicht kennengelernt hätten. Allerdings unterscheiden die Schüler*innen dabei zwischen Personen, die sie nur „vom Sehen“ kennen und Personen, zu denen tiefgründigerer Kontakt besteht. Dies sei allerdings nur bei wenigen Menschen der Fall. Beispielhaft hierfür nennen die Befragten den Kontakt zu Künstler*innen, mit denen sie in den Units gearbeitet haben, aber auch zu den Organisator*innen des Projektes, mit denen im Rahmen des Projekts regelmäßiger, langfristiger Kontakt besteht. Darüber hinaus erwähnen die Schüler*innen die Kontakte, die diese bei den Hausbesuchen in der ersten Unit geknüpft haben. Diese Erfahrung scheint einen nachhaltigen Eindruck zu fördern.

Schüler*in 1: „Ich mochte so die erste Unit, wo man so zu dem nach Hause gegangen ist und sich da alles angeguckt hat. Es war so, man hat sich so direkt richtig kennengelernt. Man war so direkt bei einem fremden Menschen zu Hause. Das ging so richtig schnell. Das fand ich spannend.“

Die befragte Person grenzt diese Erfahrung von den oberflächlichen Erfahrungen ab, in dem sie beschreibt, dass man sich „direkt richtig kennengelernt“ hat und dieses Kennenlernen „richtig schnell“ vonstattenging. Diese Erfahrung beschreibt die Person als „spannend“, was im Empfinden der Schüler*innen den nachhaltigen Eindruck befördert haben könnte.

Die Kategorie mit den zweitmeisten Nennungen ($n = 29$) besagt, dass die Schüler*innen wertschätzen, möglichst autonom entscheiden und agieren zu können. Diese Autonomie, die der Projektcharakter dieser außerschulischen Lerngelegenheit mit sich bringt, scheint ein wesentliches Element zu sein, welches in erfolgreichen Projekten Berücksichtigung finden sollte.

Schüler*in 2: „Also (...) man muss das eigentlich immer selber recherchieren. In der Schule ist es halt so, du hast dein Blatt, du liest die Texte, musst analysieren (...). Und hier ist es sozusagen (...) „Was seht ihr da?“ (...) Und dann kann ich halt googeln (...). Und ich glaube, manchmal habe ich das Gefühl, dass ich dann mehr verstehe, wenn ich es selber recherchiere.“

Die befragte Person verdeutlicht die Vorteile, die „forschendes Lernen“ mit sich bringt, indem sie diese Art des Lernens dem schulischen Lernen gegenüberstellt. Sie hebt hervor, dass das Forschen im Sinne eines

konstruktivistischen Prozesses, welches selbstständige Recherchen und somit mehr Schüler*innenautonomie erlaubt, ihrem Verständnis zuträglich ist, während in der Schule eher nach dem lehrerzentrierten Prinzip gearbeitet wird (siehe zum Beispiel Hartke 2007).

Hier thematisiert die Person den Vorteil von non-formaler bzw. informeller Bildung gegenüber formaler, schulischer Bildung, die aus Schüler*innenperspektive weniger autonom gestaltet ist. Die Relevanz des Autonomieerlebens wurde auch in vorherigen Studien zu Kultureller Bildung bereits herausgestellt (zum Beispiel Theurer et al. 2020).

Auch in der folgenden Aussage findet sich die Idee wieder, eigene Techniken und Herangehensweisen zu entwickeln.

Schüler*in 3: „Ich finde es gut, weil man dann halt verschiedene (...) Techniken bildet (...). Ich finde es gut, dass man sozusagen auch wie so eine Selbstständigkeit hat, wo man dann vielleicht auch mal eigene Entscheidungen treffen kann.“

Zusätzlich klingt hier an, dass viele Entscheidungen von den Schüler*innen getroffen werden können. Die Verantwortung der Gestaltung des Lernprozesses, der Schüler*innen überlassen wird, wird äußerst positiv wahrgenommen. Ein*e Schüler*in hebt hervor, dass es im Rahmen des Projektes erlaubt ist „Fehler zu machen“ und bewertet diesen „Freiraum“ als sehr positiv. 13 der insgesamt 29 Nennungen, also fast die Hälfte, beziehen sich auf den Wunsch der Schüler*innen zukünftig noch stärker in die Themenwahl der Units, also der übergeordneten Themen miteinbezogen zu werden, was die Relevanz, die die Schüler*innen ihrem Autonomieerleben zuschreiben, und den Wunsch nach Ausweitung derselben noch einmal verstärkt.

Die Subkategorie „Privileg“ mit den drittmeisten Nennungen ($n = 26$) zeigt, dass die Schüler*innen die Teilnahme am Humboldt!-Projekt als Privileg wahrnehmen, als etwas „Besonderes“. Dies verdeutlicht, dass solche Projekte eher die Ausnahme als die Regel darstellen, also nur selten durchgeführt werden. Die Schüler*innen thematisieren, dass sie Erfahrungen machen und dass Erinnerungen (sowohl positive als auch negative) kreiert werden. Außerdem heben sie hervor, dass sie sich willkommen in der Kulturinstitution fühlen und das im Voraus nicht als selbstverständlich erachtet oder erwartet haben.

Dass die Teilnahme an diesem Projekt den Schüler*innen Vergnügen bereitet, wird durch die Subkategorie mit den viertmeisten Nennungen ($n = 21$) deutlich. Die Schüler*innen sprechen davon, dass ihnen die Teilnahme „Spaß macht“, sie das Projekt „schön“ finden. Auch finden sich im Material Hinweise darauf, dass die Schüler*innen wahrnehmen, dass die Organisator*innen des Projekts darum bemüht sind, dass die Schüler*innen Spaß haben. Außerdem wird der thematische Abwechslungsreichtum des Projektes gelobt.

Die nächste Subkategorie thematisiert das Potenzial, durch Kulturelle Bildung das Gefühl der „Zusammenarbeit“ zu erleben. Im Projekt wird, so konnte dem Material entnommen werden, viel in Gruppen zusammengearbeitet. Dabei werden die Gruppen auch von den Organisator*innen zusammengesetzt, die Schüler*innen dürfen sich also nicht immer aussuchen, mit wem sie zusammenarbeiten. Dies birgt das Potenzial Mitschüler*innen besser kennenzulernen, mit denen die Schüler*innen sonst nicht häufig zu tun haben.

Schüler*in 3: „Das Reden mit anderen Mitschülern lernt man da besser, weil da machen die oft die Gruppen selber und nicht wir (...). Wir hatten zweimal die Übernachtung gemacht im Humboldt Forum und dort waren wir halt auch teilweise so verpflichtet, miteinander zu kommunizieren, abzuhängen und alles. Und deswegen hat man neue Freundschaften gebildet, zum Beispiel, oder man hat sich einfach besser verstanden.“

Die befragte Person stellt heraus, dass die Zusammensetzung der Gruppen durch die Organisator*innen dazu zu einem Lerngewinn führt, da dadurch ein Gespräch und die Zusammenarbeit mit anderen Schüler*innen initiiert wird. Es ist sogar die Rede davon, dass neue Freundschaften entstanden sind und sich die Schüler*innen untereinander besser verstanden haben. Im Material konnten auch Hinweise gefunden werden, dass „die Jungs mit den Mädchen vermischt werden“, was im Unterrichtsgeschehen in der Schule oder im Alltag der Schüler*innen nicht der Fall zu sein scheint. Somit werden Vorteile für das Sozialgefüge in der Klasse benannt. Diese Ergebnisse untermauern Ergebnisse aus vorherigen Studien (zum Beispiel Theurer et al. 2020), die die Relevanz Kultureller Bildung für das Zusammengehörigkeitsgefühl bereits verdeutlicht.

Schüler*in 4: „Also zum Beispiel, wir werden oft in Gruppen eingeteilt. Und da lernt man halt mit der Klasse, mit den Gruppen umzugehen, dass jeder auch Mitrederecht hat. Weil, zum Beispiel, meiner Meinung nach, hatten wir in der siebten Klasse mehr Schwierigkeiten damit, dass jeder in der Gruppe halt mitreden darf als jetzt. Und ich finde, da haben wir uns wirklich sehr erweitert.“

Die befragte Person thematisiert, dass das (Mit)Rederecht in der Klasse nun im Vergleich zum vergangenen Schuljahr gerechter verteilt ist und dass sich dieser Prozess durch die Zusammenarbeit im Projekt entwickelt hat.

Allerdings wird die fremdbestimmte Art der Gruppenzusammensetzung auch von den Schüler*innen kritisiert, die einen Mehrwert in einer Zusammensetzung nach dem Gusto der Schüler*innen selbst sehen.

Ein letztes Potenzial, das die Schüler*innen in Kultureller Bildung sehen, ist deren Einfluss auf Inklusion. Die Schüler*innen berichten, dass das Projekt grundsätzlich das Potenzial für die Partizipation von behinderten Menschen bietet, dass das Konzept aber angepasst werden müsste. Außerdem stellen die Schüler*innen heraus, dass das Projekt eher für Schüler*innen mit körperlicher Behinderung und weniger für Schüler*innen mit geistiger Behinderung Chancen eröffnet. Die Schüler*innen thematisieren die Vorteile, die der Kontakt mit Menschen mit Behinderung im Rahmen Kultureller Bildung für sie haben würde:

Schüler*in 1: „Ja also, ich denke, es kommt natürlich auf den Einzelfall drauf an, aber ich denke, das würde gehen, und ich halte das auch für eine gute Idee, weil dann würden wir auch mehr lernen, wie man mit solchen Menschen gut umgeht, wenn man da in Kontakt kommt mit solchen Menschen. Ja. Ich glaube, das wäre gut.“

Darüber hinaus betitelt ein*e Schüler*in, dass es für eine Teilnahme am Projekt „Kreativität“ und „Lust“ braucht und dass jeder, ungeachtet seiner Unterstützungsbedarfe über diese Fähigkeiten verfüge. Ein*e andere*r Schüler*in merkt an, dass das Projekt zur Kulturellen Bildung nicht „ausgrenzend“, sondern „multikulti“ gestaltet und jeder willkommen ist. Hier wird der inklusive Charakter im Sinne eines „weiten

Verständnisses“ von Inklusion thematisiert, das die Partizipation aller vorsieht und nicht rein auf vulnerable Gruppen bezogen ist (Biewer 2010; Lindmeier/Lütje-Klose 2015; Werning/Baumert 2013).

Herausforderungen

Auf die Hauptkategorie „Herausforderungen“ entfallen 118 Kodierungen (siehe Tabelle 2). Als herausfordernd empfinden Schüler*innen das Gefühl der Ungerechtigkeit, die nicht weit genug reichende Berücksichtigung des Schüler*innenwunsches, organisatorische Hürden, das Desinteresse an bestimmten Themen der Units und die Zusatzbelastung, die die Schüler*innen durch die Beteiligung am Projekt wahrnehmen.

Hauptkategorie	Subkategorien	Kodierungen
Herausforderungen		118
	Ungerechtigkeitsgefühl (Kriterien für Präsentation der Ergebnisse nicht transparent)	45
	Zu geringe Berücksichtigung der Wünsche der Schüler/-innen	29
	Organisatorische Hürden	26
	Desinteresse an bestimmten Themen der Units	10
	Zusatzbelastung	8

Tabelle 2: Hauptkategorie Herausforderungen

Die Kategorie „Ungerechtigkeitsgefühl“ subsumiert 45 und damit die meisten Kodierungen in der Hauptkategorie „Herausforderungen“. Hauptsächlich wurde hier auf ein Thema Bezug genommen: Die Schüler*innen sprechen über die Präsentation von Ergebnissen aus der 3. Unit „Geschmackssachen“. Diese Unit wurde mit einer raumgreifenden Ausstellung der künstlerisch gerahmten Zeichnungen der Schüler*innen im Foyer des *Humboldt Forums* abgeschlossen. Die Schüler*innen berichten, dass einige Werke in der Ausstellung prominent platziert, und andere wiederum so ausgestellt wurden, dass sie weniger im Fokus standen. Dies interpretieren die Schüler*innen als Ungerechtigkeit, da sie der Meinung sind, dass Kunst subjektiv ist und somit alle Bilder einen bestimmten Wert hätten. Als ungerecht wird einerseits die implizite Bewertung der Bilder durch deren Platzierung im Foyer empfunden, andererseits wird beklagt, dass die Kriterien, nach denen die Bilder bewertet wurden, nicht transparent waren.

Darüber hinaus plädieren die Schüler*innen dafür, dass die Wünsche der Schüler*innen noch mehr Berücksichtigung finden sollten. Beispielhaft hierfür nennen die Schüler*innen, dass sie hinsichtlich des Datenschutzes mitbestimmen möchten. Die Schüler*innen weisen in dieser Kategorie auf die Situation hin, dass zur Veröffentlichung von Projektergebnissen die Bilder der Schüler*innen öffentlich gezeigt wurden. Gefordert wird ein Vetorecht für Schüler*innen, deren Bilder nicht in Zusammenhang mit den Projektergebnissen gezeigt werden sollen. Diese Subkategorie steht in Zusammenhang mit der Subkategorie „Autonomieerleben“ der Hauptkategorie „Potenziale“ und beschreibt, wie das Autonomieerleben der Schüler*innen in der kulturellen Bildung noch stärker berücksichtigt werden kann.

Die drittmeisten Kodierungen verbucht die Subkategorie „Organisatorische Hürden“. Die Schüler*innen weisen darauf hin, dass das Projekt mitunter „chaotisch“ ablaufe, dass sie zu spät über Termine informiert werden und das dadurch die Teilnahme an manchen Terminen erschwert wird. Diese Subkategorie deutet –

bei aller Offenheit, die dem Projektcharakter inhärent ist – auf die Relevanz einer strukturierten Planung seitens der Organisator*innen hin. Dies beziehen die Schüler*innen auch auf Absprachen zwischen Organisator*innen und Lehrkräften. Die Schüler*innen zeigen allerdings durchaus Verständnis für die Herausforderung einer gelingenden Kommunikation in multiprofessionellen Teams:

Schüler*in 3: „Man kommt halt nicht immer mit. Also, ich kann auch verstehen, warum es so ist. Weil ich meine, es ist ein großes Team und manchmal fehlt halt einfach die Kommunikation. Aber ich finde, dass man es trotzdem ein wenig strukturierter hinbekommen könnte und uns vielleicht auch im Voraus Bescheid geben könnte, weil wir auch unsere Freizeit haben und vielleicht haben wir etwas geplant.“

Auch finden sich im Material Hinweise, dass die Schüler*innen nachvollziehen können, dass die Termine dem Terminplan der Künstler*innen angepasst werden müssen und deshalb Termine auch am Nachmittag oder Abend oder am Wochenende stattfinden. Die Schüler*innen wünschen sich allerdings, dass die Termine im *Humboldt Forum* besser mit der Schule abgestimmt werden und nicht zeitnah zu Klassenarbeiten stattfinden.

Zwei Subkategorien, denen in Relation eher wenige Kodierungen zugeordnet werden konnten, die allerdings trotzdem für die Fragestellung relevante Themen explizieren, sind die Kategorien „Desinteresse an bestimmten Themen“ ($n = 10$) und „Zusatzbelastung“ ($n = 8$). Die Kategorie „Desinteresse an bestimmten Themen“ steht abermals in Zusammenhang mit der Subkategorie „Autonomieerleben“ der Hauptkategorie „Potenziale“, denn sie verdeutlicht, dass das Interesse der Schüler*innen an Themen, die sie nicht selbst aussuchen bzw. mitbestimmen konnten, unter Umständen geringer ausfällt. Allerdings ist auch zu beachten, dass es eine Herausforderung ist, die Interessen von vielen verschiedenen Schüler*innen miteinzubeziehen und dies nicht immer gelingen kann. Dies könnte allerdings wieder das Potenzial einer Reflexion heterogener Interessen und dem professionellen Umgang damit dienen.

Die Subkategorie „Zusatzbelastung“ vereint Kodierungen, die thematisieren, dass die Schüler*innen Belastungen wahrnehmen, dadurch, dass sie neben dem normalen Schulalltag zusätzlich Freizeit in das Projekt investieren. Die Schüler*innen sprechen davon, dass dies „anstrengend“ sei und als „Stress“ oder auch als „Last“ empfunden wird. Das „Stresslevel“ sei vor Präsentationen erhöht. Freizeitaktivitäten hätten darunter zu leiden. Gleichzeitig muss verpasster Unterrichtsstoff nachgearbeitet werden in den Phasen, in denen die Schüler*innen während der Unterrichtszeit das Humboldt-Forum besuchen.

Nachhaltige Wirkung

Der Hauptkategorie „Nachhaltige Wirkung“ konnten 76 Kodierungen zugeordnet werden (siehe Tabelle 3). Dem Material konnten Kodierungen entnommen werden, die sich zu den Subkategorien Auswirkungen auf das Leben außerhalb des Projekts, fehlende Nachhaltigkeit der Kulturellen Bildung, Stärkung des Selbstbewusstseins sowie der Sozialkompetenz, des Weiteren auch der Multikulturellen Kompetenz, der methodischen Kompetenz und der Fremdsprachenkompetenz zusammenfassen ließen.

Hauptkategorie	Subkategorien	Kodierungen
Nachhaltige Wirkung		76
	Auswirkung auf Leben außerhalb des Projekts	18
	Künstlerisches Interesse nicht weiter gesteigert	14
	Stärkung des Selbstbewusstseins und der Sozialkompetenz	13
	Multikulturelle Kompetenz	13
	Methodische Kompetenz (Präsentationen halten, vor Menschen sprechen)	11
	Fremdsprachenkompetenz	7

Tabelle 3: Hauptkategorie Nachhaltige Wirkung Kultureller Bildung

Diese Hauptkategorie thematisiert die von den Schüler*innen empfundene nachhaltige Wirkung Kultureller Bildung. In dieser Hauptkategorie finden sich Aussagen dahingehend, dass einige Schüler*innen ohne dieses Projekt keinen Zugang zu Kultureller Bildung in Form von Museumsbesuchen oder der Teilnahme an Performances hätten. Andere wenige Schüler*innen berichten davon, auch privat mit ihrer Familie Museen zu besuchen. Auch berichten Schüler*innen davon, dass ihre Familie die Teilnahme am Projekt befürworte. Das Material offeriert außerdem Aussagen von Schüler*innen, die beinhalten, dass diese nicht der Meinung sind, dass das Interesse an Kunst durch das Projekt gesteigert wurde oder dass das Projekt einen Einfluss auf deren Zukunft beispielsweise in Form eines Berufswunschs hatte. Allerdings wird in den Aussagen der Schüler*innen sehr deutlich, dass diese einen positiven Einfluss des Projekts auf deren Kompetenzentwicklung ausmachen. Die Schüler*innen beschreiben, dass durch das Projekt deren multikulturelle Kompetenz durch die Begegnungen mit Menschen aus verschiedenen Teilen der Welt im Forum gefördert wurde ($n = 13$). Durch die Präsentationen empfinden viele Schüler*innen einen Zuwachs hinsichtlich deren Methodenkompetenz. Die Schüler*innen berichten, dass sie gelernt haben, vor Menschen zu sprechen und Ergebnisse zu präsentieren. Auch die Fremdsprachenkompetenz wurde verstärkt ausgebildet, dadurch, dass die Schüler*innen mit englischsprachigen Künstler*innen in Kontakt gekommen sind.

Schüler*in 1: „Englisch auf jeden Fall habe ich viel besser gelernt als im Unterricht. Wenn man sich halt mit jemandem unterhalten will, der halt nur Englisch spricht und dann gezwungen ist, (...) dann irgendwelche Wörter zu finden, lernt man es halt besser als im Englischunterricht.“

In dieser Aussage vergleicht die befragte Person das Lernen an einem außerschulischen Lernort mit dem Lernen innerhalb des Englischunterrichts. Laut Hermann Funk (2015) findet informelles Lernen an außerschulischen Lernorten ungesteuert durch Entdecken und Experimentieren statt. Die befragte Person beschreibt, dass sie gezwungen ist, Englisch zu sprechen, weil sonst keine Kommunikation stattfinden kann. Diese Lerngelegenheit ist nicht unterrichtlich gesteuert, führt aber trotzdem zu vertieftem Wissen und flankiert unterrichtliche Angebote (Funk, 2015).

Diskussion der Ergebnisse und Limitationen der Studie

Die in diesem Beitrag dargestellte Studie offeriert Einblicke in Potenziale, Herausforderungen und subjektiv eingeschätzte nachhaltige Wirkung von Kultureller Bildung aus Schüler*innenperspektive. Zugang zu Kultureller Bildung haben die Schüler*innen durch die Teilnahme an einem Projekt, welches an einem

außerschulischen Lernort, einer Kulturinstitution, durchgeführt wird. Am Lernort Kulturinstitution werden Begegnungen mit Künsten und Künstler*innen sowie die aktive Auseinandersetzung mit kunstspezifischen Mitteln und Verfahren initiiert, indem die Schüler*innen „Units“ bearbeiten. Die Begegnungen mit den Schüler*innen und die Möglichkeit, Kontakte zu Künstler*innen und anderen Beteiligten am Projekt zu knüpfen, heben die Schüler*innen als besonderes Potenzial Kultureller Bildung hervor. Die Akzentuierung der Begegnungen als besonderes Potenzial durch die Schüler*innen liefert Hinweise auf die Relevanz der Mixtur von non-formalen, außerschulischen Bildungsangeboten, die die Schüler*innen an einem außerschulischen Lernort erfahren, mit informellen Bildungsaspekten. Dieses Ergebnis zeigt, dass non-formale und informelle Bildung im Zusammenhang mit Kultureller Bildung an Bedeutung gewinnen (Timm et al. 2020), denn die Begegnungen, die die Schüler*innen machen, sind nicht primär Teil des Bildungsprogramms, sondern finden durch die Beschäftigung mit Kultureller Bildung statt. Die Schüler*innen stellen die Relevanz sozialen Lernens durch Kulturelle Bildung heraus, indem sie vielfach die Begegnungen mit Menschen als Potenzial deklarieren. Hier wird deutlich, dass Kulturelle Bildung als Brücke zwischen Menschen dienen kann, was die These, Kulturelle Bildung sei ein zentraler Baustein des gesellschaftlichen Miteinanders, stützt (Kammler 2017). Den Schüler*innen werden im Rahmen der Kulturellen Bildung ästhetische Erfahrungen ermöglicht (Fuchs 2001), was diese auch als ein Privileg gegenüber anderen Schüler*innen wahrnehmen und wertschätzen, die nicht am Projekt teilnehmen (Klinge 2012). Die Schüler*innen begrüßen die Autonomie, die sie erfahren und wünschen sich sogar noch eine Ausweitung dieser. Die positive Akzentuierung der Autonomie und der aktive Wunsch nach noch mehr Entscheidungsfreiheit unterstreicht ein wichtiges Potenzial, welches das kulturelle Bildungsangebot in Form von Projekten an außerschulischen Lernorten mit sich bringt. Dieses Ergebnis zeigt, dass Schüler*innen nicht nur als Rezipient*innen, sondern als Produzent*innen agieren, gestalten und performen möchten (Hentschel 2014; Kammler 2017).

Die Schüler*innen merken an, dass Kulturelle Bildung das Potenzial zur Inklusion von Personen mit Behinderungen bietet. Dabei wäre sowohl eine Beteiligung von Schüler*innen mit Behinderungen, als auch von behinderten Künstler*innen möglich. Die Schüler*innen weisen aber darauf hin, dass eine Adaptierung des Projekts an die Bedürfnisse von Menschen mit Unterstützungsbedarf notwendig ist. Eine Verbindung von Kultureller und Inklusiver Bildung ist also voraussetzungsreich. Bislang ist die Barrierefreiheit in Museen in Deutschland noch nicht selbstverständlich (Folker Metzger 2012). Dennoch erkennen die Schüler*innen, dass auch sie vom Umgang mit behinderten Personen hinsichtlich ihrer Sozialkompetenz profitieren würden. Das ohnehin in der Literatur bereits postulierte Potenzial Kultureller Bildung zur Förderung der Sozialkompetenz und Kooperationskompetenz könnte durch eine inklusive Gestaltung kultureller Bildungsangebote noch verstärkt werden (Burow 2010; Kammler 2017). Ein Leitgedanke Kultureller und Inklusiver Bildung ist es, unterschiedliche Potenziale aller zu würdigen und zu entfalten (zum Beispiel UNESCO 2024). Im Material konnten Hinweise darauf gefunden werden, dass diese Würdigung in der Unit „Zeichnen“ unzureichend umgesetzt wurde. Die Schüler*innen berichten, dass einige Gemälde prominenter platziert wurden als andere. Dies wurde von den Schüler*innen als ungerecht empfunden. Hier zeigt sich, dass der wertschätzende Umgang mit Lernprodukten, also dem materialen oder immateriellen Ergebnis, welches als zentraler Lernschritt eines Lernprozesses verstanden wird (Leisen 2024), in der Kulturellen Bildung äußerst relevant für Gelingen und Nachhaltigkeit derselben ist. Bewertungskriterien müssen auch in informellen und non-formalen Bildungsformen transparent formuliert und kommuniziert werden. Geschieht dies nicht, kann das Potenzial Kultureller Bildung hinter seinen Möglichkeiten zurückbleiben.

Was im Material deutlich wird, ist die nachhaltige Wirkung Kultureller Bildung hinsichtlich der Förderung von Kompetenzen auf Schüler*innenseite. Hier nennen die Schüler*innen eine ganze Bandbreite an Kompetenzen, die durch das Projekt ihrer eigenen Einschätzung nach nachhaltig weiterentwickelt wurden. Neben der bereits angesprochenen Sozialkompetenz führen die Schüler*innen eine Stärkung des Selbstbewusstseins sowie der methodischen Kompetenz durch die Auseinandersetzung mit künstlerischen Elementen an (Reinwand-Weiss, 2023a). Besonders betonen die Schüler*innen auch multikulturelle Kompetenzen, die auch in Zusammenhang mit dem Fremdsprachenerwerb stehen. Dadurch, dass die Schüler*innen am Projekt teilnehmen, kommen sie mit anderen Kulturen in Kontakt und fördern ihre Fremdsprachkompetenz. Den Schüler*innen werden diese Berührungen ermöglicht, ganz gleich aus welchem sozioökonomischen Milieu die Schüler*innen stammen und welche Bildungsaspirationen ihre Eltern vorweisen. Dies verdeutlicht das Potenzial Kultureller Bildung hinsichtlich Bildungsgerechtigkeit (BMBF 2024). Einschränkend ist hier anzumerken, dass es sich hier um ein Projekt handelt, welches Gymnasialschüler*innen adressiert. Allerdings gehört zur Bildungsgerechtigkeit auch die Förderung der Leistungsstarken (BMBF 2024). Zudem wird in den Interviews deutlich, dass die Elternschaft heterogene Einstellungen gegenüber Kultureller Bildung hegt und nicht alle Eltern auch privat ein Museum mit ihren Kindern besuchen würden.

Obwohl die Schüler*innen Kompetenzzuwächse wahrnehmen, statuieren diese, dass das Projekt mehrheitlich ihr Interesse an Kunst und Kultur nicht nachhaltig gesteigert hat. Es können keine kausalen Zusammenhänge hergestellt werden, die eine Begründung für dieses Ergebnis liefern. Weitere Studien zur Klärung dieser Frage sind an dieser Stelle empfehlenswert, die auch eruieren, was verändert werden müsste, um das Interesse von Schüler*innen an Kunst und Kultur zu wecken.

Eine Herausforderung Kultureller Bildung geht aus dem Material hervor, wenn die Schüler*innen strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen evaluieren. Die zusätzliche Belastung von außerschulischen Bildungsangeboten sowie die als chaotisch empfundene Planung und Durchführung des Projekts zeigen, wie bereits in vorherigen Studien pointiert (zum Beispiel Kammler 2017; Westphal et al. 2015), Herausforderungen bei der Umsetzung Kultureller Bildung auf. Um das volle Potenzial Kultureller Bildung zu verwirklichen und größtmögliche Wirkungen Kultureller Bildung zu erreichen, ist es vonnöten, die Rahmenbedingungen an die Bedürfnisse der Schüler*innen anzupassen. Dies betrifft sowohl die kulturellen Partner und Institutionen, als auch die Lehrkräfte und Schulen.

Die vorliegende Studie offeriert Ergebnisse zu Potenzialen, Herausforderungen und nachhaltiger Wirkung Kultureller Bildung aus Schüler*innenperspektive. Die Studie unterliegt einem qualitativen Design. Zwei Gruppen von Schüler*innen wurden hinsichtlich der Evaluation des bisherigen Projektverlaufs befragt. Diese Studie offeriert aufgrund ihres qualitativen Designs keine repräsentativen Ergebnisse, sondern bietet einen Einblick in die Schüler*innenperspektive hinsichtlich Kultureller Bildung in einem spezifischen Projektsetting. Der Forschungsstand zu Kultureller Bildung, der ohnehin bislang rudimentär anmutet, wird insofern bereichert, als dass diese Studie Einblicke in wahrgenommene Potenziale und Herausforderungen Kultureller Bildung liefert und gleichzeitig versucht, subjektiv von Schüler*innen empfundene Wirkungen zu eruieren. Zukünftig können die hier vorgestellten Ergebnisse genutzt werden, um Studien zu konzipieren, die einen tiefergehenden Einblick liefern und identifizierte Leerstellen füllen. Dies könnte in Form von Einzelinterviews mit Schüler*innen geschehen. Außerdem sind quantitative Studien vonnöten, die den Bildungsprozess von Schüler*innen langfristig begleiten, um repräsentative Ergebnisse generieren zu können. Die kann allerdings nur geschehen, wenn Projekte zu Kultureller Bildung auch vermehrt angeboten

werden und die notwendige Stichprobengröße erreicht wird. Dies wäre nicht nur aus statistischer Perspektive wünschenswert. Die Potenziale Kultureller Bildung sollten additiv zur schulischen Bildung zum Kompetenzerwerb von Schüler*innen genutzt und somit ein Beitrag zu Inklusion und Bildungsgerechtigkeit geleistet werden.

Die Studie unterliegt einem monoperspektivischen Design. Wünschenswert wäre, dass zukünftige Studien auch die Perspektive von anderen am kulturellen Bildungsprozess beteiligter Akteur*innen abbilden. Denkbar wäre der Miteinbezug von Künstler*innen und Projektleitungen sowie Lehrkräften und Erziehungsberechtigten (Rat für Kulturelle Bildung 2021).

Auch arbeitet diese Studie mit Selbsteinschätzungen. Die Aussagen sind subjektiver Natur. Gewinnbringend wären zukünftig Studien, die die nachhaltigen Wirkungen und Kompetenzzuwächse objektiv messen, um die Aussagen möglicherweise zu bestätigen. Eine Messung objektiver Werte wäre dann auch in mittels Längsschnittdesign zu eruieren.

Conclusio

Zusammenfassend können die Ergebnisse der vorliegenden Studie die Konzeption zukünftiger Projekte zur Kulturellen Bildung flankieren, indem identifizierte Potenziale genutzt und Herausforderungen erkannt und konstruktiv bearbeitet werden, um nachhaltige Wirkungen Kultureller Bildungsarbeit generieren zu können. Die zahlreichen Potenziale und nachhaltigen Wirkungen, die Schüler*innen erkennen und formulieren, zeigen die Relevanz außerschulischer Bildungsarbeit allgemein, aber auch der Kulturellen Bildung im Besonderen auf. Sowohl die Förderung von Kompetenzen als auch die Begegnungen mit Menschen und Erfahrungen, die damit einhergehen, fallen hier besonders ins Gewicht.

Genauso geben die Schüler*innen aber Hinweise, an welchen Stellen nachjustiert werden muss, um das vollständige Potenzial Kultureller Bildung ausschöpfen zu können, wie etwa die noch stärkere Berücksichtigung des Wunsches nach Autonomie und Mitbestimmungsrecht, die Transparenz, Gerechtigkeit und Wertschätzung hinsichtlich der erstellten Lernprodukte sowie der Wunsch nach weniger Zusatzbelastung und zuverlässigerer Planung.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnahme am Projekt den Schüler*innen Vergnügen bereitet (siehe auch Theurer et al. 2020) und sie sich persönlich, zum Beispiel durch die Stärkung des Selbstbewusstseins, weiterentwickeln. Dieser Zugewinn auf persönlicher Ebene ist intendiert und ein zentrales Anliegen Kultureller Bildung (Fuchs 2001) und verdeutlicht, dass Potenziale Kultureller Bildung nicht nur theoretisch angenommen, sondern auch empirisch nachzuweisen sind.

Verwendete Literatur

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2022): Bildungsbericht 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld.

Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2008): Die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (letzter Zugriff am 20.06.2024)

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2024): Kulturelle Bildung:
https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/kulturelle-bildung/kulturelle-bildung_node.html (letzter Zugriff am 10.06.2024).

Burow, Olaf-Axel (2010): Warum brauchen wir Kulturelle Bildung in der Schule? Ein Plädoyer: <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/59965/warum-brauchen-wir-kulturelle-bildung-in-der-schule-ein-plaedoyer/> (letzter Zugriff am 20.06.2024).

Cortina, Kai (2016): Kompetenz, Bildung und Literalität. Anmerkungen zum Unbehagen der Pädagogik mit zentralen Konzepten der empirischen Bildungsforschung. In: Blömeke, Sigrid/Caruso, Marcelo/Reh, Sabine/Salaschek, Ulrich/Stiller, Jurik (Hrsg.): Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (20-39). Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Dederich, Markus/Dietrich, Cornelia/Nitschmann, Hannah/Wullschleger, Isabel (2020): Ästhetische Bildung und Inklusion. In: Timm, Susanne/Costa, Jana/Kühn, Claudia/Scheunpflug, Annette (Hrsg.): Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde (45-60). Münster, New York: Waxmann.

Fink, Tobias/Hill, Burkhard/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2015): Forschungsmethoden in der Kulturellen Bildung. In: Fink, Tobias/Hill, Burkhard/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (Hrsg.): Forsch! Innovative Forschungsmethoden für die Kulturelle Bildung. München: kopaed.

Fuchs, Max (2009): Kulturelle Bildung – eine Bestandsaufnahme. In: Deutscher Kulturrat (Hrsg.): Kulturelle Bildung. Aufgaben im Wandel (8-26). Berlin.

Fuchs, Max (2001): Kulturelle Bildung. Zur theoretischen und praktischen Relevanz einer interdisziplinären pädagogischen Leitformel. Symposium 2001: Ästhetische Erfahrung und kulturelle Praxis. Universität Dresden.

Funk, Hermann (2015): Überlegungen zu Umgebungen und Szenarien des Lernens fremder Sprachen außerhalb des Kursraumes. In: Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Riemer, Claudia (Hrsg.): Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen (48-59). Tübingen: Narr Verlag.

Grgic, Mariana/Rauschenbach, Thomas (2012): Kulturelle Bildung im Horizont der Bildungsberichterstattung des Bundes. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung (912-917). München: kopaed.

Grob, Urs/Maag Merki, Katharina (2001): Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Bern: Peter Lang.

Gniewosz, Burkhard (2015). Kompetenzentwicklung. In: Reinders, Heinz/ Ditton, Hartmut/ Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften (57-67). https://doi.org/10.1007/978-3-531-93021-3_5 (letzter Zugriff am 25.06.2024).

Hartke, Bodo (2007): Formen offenen Unterrichts. In Walter, Jürgen/Wember, Franz B. (Hrsg.): Sonderpädagogik des Lernens (421-436). Göttingen: Hogrefe.

Hentschel, Ingrid (2014): Vom Hoffnungsträger zum Problemfall. Kindheitsbilder im Theater für Kinder. In: Deck, Jan/Primavesi, Patrick (Hrsg.): Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen (69-90). Bielefeld: transcript.

Holsti, Ole R. (1969): Content analysis for the social sciences and humanities. Reading: Addison-Wesley.

Kammler, Christian (2017): Qualifizierung im Kontext der Schnittstelle zwischen Schule und Kultureller Bildung. Weiterbildungsmaster „Kulturelle Bildung an Schulen“ der Philipps-Universität Marburg.

Kammler, Christian (2016): Wissen, Kulturelle Bildung und Ästhetisches Lernen. In: Hessischer Volkshochschulverband e.V. (Hrsg.): Wissen und Lernen – Hessische Blätter für Volksbildung (225-233.). Bielefeld.

Klieme, Eckard/Maag-Merki, Katharina/Hartig, Johannes (Hrsg.). (2007). Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- Klinge, Antje (2012):** Zum Stellenwert von Tanz und kultureller Bildung in der Schule. In: Schulpädagogik-heute 6.
- Kramer, Rolf-Torsten (2014):** Kulturelle Passung und Schülerhabitus – Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. Wiesbaden: Springer VS.
- Kulturstiftung des Bundes (Hrsg.) (2022):** Diversitätskompass. Wie können Kultureinrichtungen diverser werden? Erfahrungen aus dem 360°-Programm. Halle an der Saale: Kulturstiftung des Bundes.
- Leisen, Josef (2024):** Ein Lehr-Lern-Modell zum Lehren und Lernen. Das Verhältnis von Lehren und Lernen. <https://www.lehr-lern-modell.de/lehr-lern-modell> (Letzter Zugriff am 19.08.2024). **Liebau, Eckart (2013):** Anthropologische Grundlagen. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/anthropologische-grundlagen> (letzter Zugriff am 20.06.2024).
- Liebau, Eckart/Jörissen, Benjamin/Klepacki, Leopold (Hrsg.) (2014):** Forschung zur Kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde. München: kopaed.
- Mayring, Philipp/Frenzl, Thomas (2019):** Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Metzger, Folker (2012):** Barrierefreiheit und Kulturelle Bildung in Museen. In: Tervooren, Anja/Weber, Jürgen (Hrsg.): Wege zur Kultur. Barrieren und Barrierefreiheit in Kultur- und Bildungseinrichtungen (191–201). Köln: Böhlau.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Gerstenberg, Frauke (2013):** Gruppeninterviews. In: Tillmann, Angela/Fleischer, Sandra/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Digitale Kultur und Kommunikation. Wiesbaden: Springer VS.
- Niebert, Kai/Gropengießer, Harald (2014):** Leitfadengestützte Interviews. In: Krüger, Dirk/Parchmann, Ilka/Schecker, Horst (Hrsg.): Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum.
- Pozas, Marcela/Letzel-Alt, Verena/Schwab, Susanne/Zurbriggen, Carmen (2023):** Exploring Mexican lower secondary school students' perceptions of inclusion. In: Cogent Education 10 (1).
- Rat für Kulturelle Bildung (2015):** Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015. Essen.
- Rat der Kulturellen Bildung (2014):** Schön, dass ihr da seid. Kulturelle Bildung. Teilhabe und Zugänge. Essen.
- Rat für Kulturelle Bildung (2021):** Auf den Punkt – Kulturraum Kindheit und Jugend. Jugendpolitische Handreichung. Essen: Rat für Kulturelle Bildung e.V.
- Rat für Kulturelle Bildung (2020):** Auf den Punkt – Kulturort Schule. Bildungspolitische Handreichung. Essen: Rat für Kulturelle Bildung e.V.
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2012):** Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung (180–114). München: kopaed.
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2023a):** Kulturelle Bildung. In: Crückeberg, Johannes/Heinicke, Julius/Kalbhenn, Jan/Landau-Donnelly, Friederike/Lohbeck, Katrin/Mohr, Henning (Hrsg.) Handbuch Kulturpolitik (1-12). Wiesbaden: Springer VS.
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2023b):** Kulturelle Bildung und gesellschaftliche Transformation. Eine Zustandsbeschreibung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-gesellschaftliche-transformation-zustandsbeschreibung> (Letzter Zugriff am: 19.08.2024).
- Rittelmeyer, Christian (2012):** Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Oberhausen: Athena.
- Rohlf, Carsten (2011):** Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: VS Verlag.
- Scheunpflug, Annette/Wulf, Christoph/ Züchner, Ivo (2021):** Kulturelle Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24: 5–8. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00988-0> (letzter Zugriff am 19.08-2024)
- Theurer, Caroline/Löwenberger, Kristin/Berner, Nicole/Lipowsky, Frank (2020):** Wer, wie, was? Wieso, weshalb, warum? Kulturelle Bildung im Jugendalter: Ergebnisse aus dem KuBiju-Projekt. In: Timm, Susanne/Costa, Jana/Kühn, Claudia/Scheunpflug,

Annette (Hrsg.): Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde (25–44). Münster, New York: Waxmann.

Timm, Susanne/Scheunpflug, Annette/Costa, Jana/Kühn, Claudia (2020): Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde. In: Timm, Susanne/Costa, Jana/Kühn, Claudia/Scheunpflug, Annette (Hrsg.): Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde (11–22). Münster, New York: Waxmann.

UNESCO (2024): Inklusive Bildung: <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung> (letzter Zugriff am 20.06.2024).

O’Donnel, Darren (2018): Haircuts by Children and Other Evidence for a New Social Contract. Ontario: Coach House Books.

OECD (2023): Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity. Paris: OECD Publishing.

Weinert, Franz (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen–eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen (S. 17-31). Weinheim: Beltz.

Westphal, Kristin/Bogerts, Teresa/Hahn, Jennifer (2014): Kulturelle Bildung und Schule. Neue Zugänge kultureller Teilhabe? In: Sozialmagazin 41 (1–2): 50–57.

World Commission on Culture and Development (WCCD) (1995): Our Creative Diversity. Report of the World Commission on Culture and Development. Paris.

Ydo, Yao (2020): Inclusive education: Global priority, collective responsibility. *Prospects* 49, 97–101. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y> (letzter Zugriff am 25.06.2024).

Zurbriggen, Carmen L. A./Venetz, Martin/Schwab, Susanne/Hessels, Marco G. P. (2017): A psychometric analysis of the student version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). In: *European Journal of Psychological Assessment*: 1–9.

Empfohlene Literatur

Letzel-Alt, Verena/Pozas, Marcela (2023): DI around the World – A Global Inclusive Insight. Münster/ New York: Waxmann. DOI: 10.25656/01:28077; 10.31244/9783830997023

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Verena Letzel-Alt , Marcela Pozas (2024): Kulturelle Bildung und Partizipation aus Schüler*innenperspektive: Potenziale, Herausforderungen und Nachhaltige Wirkung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-partizipation-aus-schueler-innenperspektive-potenziale-herausforderungen> (letzter Zugriff am 22.01.2025)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder, Grafiken, Audio- und Videodateien – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd 4.0 (Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>