

THESEN ZUR KULTURELLEN BILDUNG

Praxis der *unesco-projekt-schulen* und konzeptionelle Überlegungen

Kulturelle Bildung stellt eine wichtige Dimension der Arbeit der *unesco-projekt-schulen* dar. Dies trifft ganz besonders für die Schwerpunktbereiche Interkulturelles Lernen, Welterbeerziehung, Menschenrechtsbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung zu. Der Bedeutung der kulturellen Bildung entspricht aber noch lange nicht ihr Stellenwert im bildungstheoretischen und bildungspolitischen Diskurs. Am Schluss des Artikels werden zehn Thesen zur kulturellen Bildung zur Diskussion gestellt.

„Wenn Mozart heute zur Schule ginge“ – so nennt Hans Maier sein neuestes Buch. Er schreibt darin über die Aufgaben des Bildungswesens: „Zum einen muss es den Einzelnen befähigen, sich in der Welt, in der Politik, Wirtschaft und Gesellschaft zurechtzufinden ... Zum anderen muss es die Voraussetzungen dafür schaffen, dass der Mensch auch in einer technisch- rationalen Welt sein schöpferisches Eigenleben frei entfalten und verwirklichen kann.“ (Maier 2006, S. 14)

Der kulturellen Bildung kommt nach dieser Darstellung ein außerordentlich hoher Stellenwert zu, ist sie doch in erster Linie gefordert, wenn es darum geht, Voraussetzungen für die freie Entfaltung und Verwirklichung des schöpferischen Eigenlebens zu schaffen. Im Folgenden soll die Bedeutung kultureller Bildung diskutiert werden, auch unter dem Aspekt der UNESCO-Ziele und der Leitlinien der *unesco-projekt-schulen*.

Was ist kulturelle Bildung?

Gabriele Schulz und Olaf Zimmermann bestimmen in dem Buch „Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion“ kulturelle Bildung folgendermaßen: „Unter kultureller Bildung wird sowohl die Allgemeinbildung verstanden, die mit kulturpädagogischen Methoden – also z. B. mittels Tanz, Musik, Theater, bildende Kunst, Literatur, Film, Rhythmik und neuen Medien – vermittelt wird, als auch die künstlerische Ausbildung sowie die Ausbildung von Kulturvermittlern. ... Kulturelle Bildung findet in der Familie, bei Tagesmüttern und –vätern, in den Krippen, Kindergärten, in der Schule, in der außerschulischen Bildung, an den Hochschulen, den Volkshochschulen, den Kirchen, in Vereinen und Kultureinrichtungen statt.“ (Schulze/Zimmermann 2005, S. 11)

Diesem verbreiteten Konzept der kulturellen Bildung liegt ein engerer Kulturbegriff zugrunde. Im englischen Sprachbereich wird für kulturelle Bildung der Begriff *arts education* verwendet, die nach Anne Bamford folgende Ziele verfolgt: „Arts education aims to pass on cultural heritage to young people, to enable them to create their own artistic language and to contribute to their global development (emotional and cognitive).“ (Bamford 2006, S. 21)

Kulturelle Bildung kann nicht auf die künstlerischen Fächer beschränkt werden, wie der Begriff *arts education* suggeriert. Mit Recht legt Doris Ahnen Wert darauf, dass die kulturelle Bildung aus fachlichen Umklammerungen befreit wird: „Im Schulbereich hat die kulturelle Bildung im Unterricht schon lange einen festen Platz. Dies gilt insbesondere für die Inhalte der Fächer Musik, Bildende Kunst, Darstellendes Spiel, Deutsch, aber auch darüber hinaus, denn kulturelle Bildung kann und sollte nicht auf einzelne Unterrichtsfächer eingengt, sondern als übergreifendes Ziel und Projekt verstanden werden.“ (Ahnen 2005, S. 286)

Kulturelle Bildung ermöglicht Erkenntnis

Die *unesco-projekt-schulen* haben viele Erfahrungen mit Projekten im Bereich der kulturellen Bildung gesammelt, von denen eine ganze Reihe in diesem Heft dargestellt wird. Diese Beispiele zeigen deutlich, dass die kulturellen Inhalte und Ausdrucksformen nicht einfach nur Mittel zum pädagogischen Zweck sind, nicht nur Verpackung oder schönes Dekor, sondern ihren Eigenwert haben, der sich bis zu einem gewissen Grad von der pädagogischen Intention emanzipiert hat.

Natürlich handelt es sich in der Schule im Allgemeinen nicht um Kunst im strengen Sinn des Wortes. Aber indem im Bereich der kulturellen Bildung künstlerische Verfahren und Ausdrucksformen verwendet werden, hat kulturelle Bildung teil an dem, was Kunst auszeichnet: Kunst erstrebt nach Niklas Luhmann die „Reaktivierung ausgeschalteter Möglichkeiten“, sie weist darauf hin, „dass der Spielraum des Möglichen nicht ausgeschöpft ist, und sie erzeugt deshalb eine befreiende Distanz zur Realität“ (Luhmann 1999, Bd. I, S. 352f.).

Diese Wirkung der Kunst trifft in Ansätzen auch für Gestaltetes im Bereich der kulturellen Bildung zu. Durch die „Reaktivierung ausgeschalteter Possibilitäten“ entsteht „eine befreiende Distanz zur Realität“, die z. B. Erkenntnisse in Bezug auf die gesellschaftlich-politische Wirklichkeit ermöglicht und manchmal auch Werte mit Leben erfüllt, die im Alltag unter den gesellschaftlichen Zwängen verschüttet sind, in einer menschlichen und gerechten Welt aber eine zentrale Rolle spielen müssen. Damit trägt kulturelle Bildung entscheidend dazu bei, Schülerinnen und Schüler für die zentralen Aufgabenfelder der *unesco-projekt-schulen* – Engagement für Menschenrechte und eine gerechte Welt, für eine Kultur des Friedens, Demokratie und nachhaltige Entwicklung – vorzubereiten, ihnen die Augen zu öffnen für die Probleme und Herausforderungen, die in diesen Bereichen anzugehen sind. Als Beispiel kann hier das Tanztheater „Wohin gehst Du? – Schritte in die Zukunft“ genannt werden, das in eindrucksvoll stilisierten Bildern aktuelle gesellschaftliche Probleme wie die Rolle der Gewalt und die Gefahr der Uniformierung durch Massenmedien auf die Bühne bringt und dabei gleichzeitig den Wunsch nach einem ganz anderen, einem „eigenen“ Leben, nach den ‚ausgeschalteten Possibilitäten‘, evoziert (siehe S. 15ff.).

Fähigkeit zur kulturellen Selbstäußerung im interkulturellen Dialog

Im Bereich der kulturellen Bildung erwerben Jugendliche kulturelles Wissen und eine Wertschätzung des Kulturellen, die sie in ganz besonderem Maße befähigt, an dem heute dringend notwen-

digen vorurteilsfreien Dialog zwischen den Kulturen auf gleicher Augenhöhe zu partizipieren. Gerade die Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur, eigene gestalterische Versuche in diesem Bereich schaffen die Voraussetzungen für die Auseinandersetzung mit fremden Kulturen. Interkulturelles Lernen umschließt nicht einfach kulturelle Bildung, sondern setzt diese auch voraus. Interkulturelle Begegnungen gelingen nur, wenn die Teilnehmer die Fähigkeit der kulturellen Selbstäußerung beherrschen, wenn sie etwas von ihrer Kultur zeigen können, das für die Teilnehmer aus anderen Kulturen interessant ist: „... die Befähigung zur kulturellen Selbstäußerung ist für erfolgreiche interkulturelle Kommunikation wichtig. Wie man eigene kulturelle Identität zum Ausdruck bringt, gleichzeitig sensibel eingeht auf interkulturelle Kontexte und dabei Missverständnisse und Verletzungen von Personen mit unterschiedlicher kultureller Orientierung vermeidet, gehört deshalb ebenfalls zu den wichtigen Aufgaben interkulturellen Lernens.“ (Flechsigt 2002, S. 69f.)

Kritisch merkt Karl-Heinz Flechsigt an, dass gerade die für den interkulturellen Dialog zentrale „Befähigung zur kulturellen Selbstäußerung“ in der Praxis interkulturellen Lernens „nicht selten vernachlässigt“ wird (Flechsigt 2002, S. 70). Hier wird die zentrale Funktion kultureller Bildung als Voraussetzung und Teil interkultureller Kompetenz deutlich.



Kulturelle Identität und interkulturelle Kompetenz

Das Zeigen der eigenen Kultur wird bei internationalen Begegnungen oft als multikultureller Abend organisiert, bei dem die einzelnen Gruppen Elemente ihrer Kultur vorstellen, z. B. Tänze, Trachten etc. Besonders interessant sind

Fotos aus der Ausstellung „Lebensbilder“

kulturelle Präsentationen dann, wenn die folkloristische Ebene verlassen wird, wenn sich mit dem Zeigen der eigenen Kultur eine Auseinandersetzung mit ihr verbindet, z. B. in szenischer bzw. kabarettistischer Form. Dann stehen sich nicht nur Kulturen einander gegenüber, sondern Individuen im Spannungsfeld von Kulturen, wodurch die Kommunikation erleichtert wird und den realen Gegebenheiten besser entsprochen wird.

Auf jeden Fall sollten bei interkulturellen Begegnungen Möglichkeiten des „künstlerischen“ Ausdrucks (z. B. Malerei, Collagen, Musik, Tanz und Formen des Dramatischen) ermöglicht werden, da auf diesem Wege erfahrungsgemäß kulturelle Selbstäußerung erleichtert wird. Vermischungen mit allgegenwärtigen Formen des globalen Kulturkommerzes sollte man nicht puristisch verhindern wollen, da sie auch als Brücken dienen können. Eine solche Brücke verwendeten z. B. deutsche Jugendliche bei dem europäisch-arabisch-israelischen Summer Camp, das die Deutsche UNESCO-Kommission 2003 zum Thema Wasser veranstaltet hatte. Sie führten Goethes „Zauberlehrling“ als Tanzperformance auf, bei der rapartige Elemente eine zentrale Rolle spielten.

Fremde Kultur kann nur respektieren oder schätzen, wer sich der eigenen sicher ist. Allerdings ist dies keine monokausale, sondern eine dialektische Beziehung. Menschen wird oft erst während eines längeren Auslandsaufenthaltes klar, was für sie die eigene Kultur bedeutet. Diese Dialektik findet aber auch statt, wenn die Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur von Begegnungen mit

fremden Kulturen flankiert wird, z. B. bei Schüleraustauschen oder Projekten mit Migranten im eigenen Land. Für Renate Nestvogel ist interkulturelles Lernen „Lernen von ‚fremden‘ Kulturen bei gleichzeitiger kritischer Auseinandersetzung mit der ‚eigenen‘ Kultur und Gesellschaft“, was sie „kulturelle Selbstreflexion“ nennt (Nestvogel 2002, S. 35). Diese Selbstreflexion ist ein Weg zur Ausbildung kultureller Identität.

Identität in Gesellschaften, die von kultureller Vielfalt geprägt sind, wird heute nach dem Patchwork-Modell als offene multiple Identität beschrieben, die sich als Konsequenz der Sozialisation in multiplen Realitäten entwickelt. Das Problem dabei ist, dass der Einzelne nur in der Lage ist, eine komplexere Identität zu erwerben, wenn er sich sicher fühlen kann. Nur dann kann er sich mit mehr als einer Gruppe identifizieren. Nach Dieter Spanhel wird hier „das entscheidende Fundament für den Aufbau interkultureller Kompetenz“ sichtbar (Spanhel 2006, S. 3).

Kulturelle Bildung und Entwicklung von Identität

Die Rolle kultureller Bildung bei der Entwicklung von Identität hat Dieter Spanhel herausgestellt: „Es käme also zentral darauf an, dass die Heranwachsenden zuerst ihre eigene Kultur entdecken, in ihrer Vielfalt, geschichtlichen Gewordenheit, aber auch in ihren Widersprüchen kennen, schätzen und aktiv mit gestalten und verändern lernen. Dabei sollten sie ein Maß an Sicherheit und Selbstbewusstsein entwickeln, das Raum für die Ausbildung der notwendigen multiplen Identitäten lässt.“ (Spanhel

2006, S. 3) Hier setzt kulturelle Bildung an, und sie wird in und außerhalb der Schulen eine wesentlich größere Bedeutung erhalten müssen angesichts der harten Konkurrenz durch Medien, deren Inhalte oft nichts mit Kultur zu tun haben und die gerade nicht zur Ausbildung einer sicheren Identität beitragen, sondern Verunsicherung und Ängste bewirken. Dies läuft auf den abhängigen, unmündigen Medien-



Proben für das Tanzprojekt „Wohin gehst Du? – Schritte in die Zukunft“

konsumenten hinaus, der aufgrund seiner instabilen Identität von der regelmäßigen Verabreichung von Selbstbewusstseins-Surrogaten abhängig ist – sei es in Form von Computerspielen oder Filmen. Erschwerend kommt hinzu, dass häufig die Elternhäuser im Bereich der Kulturvermittlung ausfallen, wobei nicht nur an Familien in prekärer sozialer Situation zu denken ist, sondern auch an beruflich erfolgreiche, leider aber meist abwesende Väter und Mütter.

Durch kulturelle Projekte Nachhaltigkeit lernen

Für Max Fuchs zeigt die Konvention zur kulturellen Vielfalt, die auf der Generalkonferenz der UNESCO im Oktober 2005 beschlossen worden ist, dass die ohnehin schon komplexe Debatte über Nachhaltigkeit um die kulturelle Dimension erweitert worden ist, wobei er eine deutliche Parallele zur Etablierung der Konvention zum Schutz der biologischen Vielfalt sieht: „Argumente und Motive waren durchaus ähnlich: Gegner war eine grassierende Ökonomisierung, die sich weder um die Natur noch um die Kultur scherte und die auch unsensibel bei Fragen sozialer Gerechtigkeit ist. Man verwendete dabei dieselbe Argumentation: Vielfalt ist die Quelle von Innovation und Reichtum.“ (Fuchs 2006, S. 60) Die Bedeutung der kulturellen Dimension werde besonders in der Präambel betont, in der kulturelle Vielfalt als



Szene aus dem Musical „Ilse, ein jüdisches Mädchen“

Triebfeder für nachhaltige Entwicklung für Gemeinschaften, Völker und Nationen herausgestellt wird (Fuchs 2006, S. 61).

Nachhaltige Entwicklung baut auf kulturell vermittelten Werten und Verhaltensweisen auf oder wird durch sie behindert. Diese Tatsache, die im Nachhaltigkeitsdiskurs zu wenig beachtet wird, erscheint besonders evident, wenn man die Dimensionen von Kultur betrachtet, die Geert Hofstede in seiner Kulturtheorie entfaltet. Er unterscheidet zum Beispiel Gesellschaften mit kurzfristiger und langfristiger Orientierung (Reimer 2005, S. 22f.). Dieser Theorie liegt ein weiterer Kulturbegriff zugrunde. Solche Betrachtungen gehören auch zur kulturellen Bildung, zumal sie ja nicht im Abstrakten bleiben müssen.

In dem von der Bundeskoordination und der niedersächsischen Regionalkoordination der *unesco-projekt-schulen* geplanten Seminar, das im Dezember 2006 in Berlin stattfindet und an dem Jugendliche sowie Lehrende aus arabischen Ländern und Europa teilnehmen, wird der Zusammenhang von kultureller Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung im Zentrum stehen – auch im Sinne einer Auseinandersetzung mit den Herausforderungen nachhaltiger Entwicklung im Medium der Gestaltung (z. B. Theater, Tanz und Skulptur).

Die große Bedeutung kultureller Bildung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung wird an dem Tanzprojekt „Wohin gehst Du? – Schritte in die Zukunft“ der ostniedersächsischen *unesco-projekt-schulen* deutlich, an dem über hundert Schülerinnen und Schüler aus fünf Schulen teilnahmen und das am 1. Juli 2006 im Theater Lüneburg Premiere hatte (siehe S. 15ff.). In dem Stück geht es um den zentralen Aspekt der Bildung für nachhaltige Entwicklung, um die Auseinandersetzung mit Zukunftsvorstellungen, um Zukunftsfähigkeit, um die Schritte des Einzelnen in die Zukunft und die Reaktionen der gesellschaftlichen Umwelt – förderliche wie hinderliche, auf die geantwortet werden muss. Dabei überzeugt das Projekt auch dadurch, dass Nachhaltigkeit nicht nur Thema, sondern auch didaktisch-methodisches Prinzip war. Im Verlauf der Projektarbeit

lernten die Jugendlichen, ohne dass es ihnen immer bewusst war, Teamarbeit, langfristiges Handeln, Kooperation mit Menschen aus ganz anderen sozialen Sphären (z. B. Hauptschüler – Gymnasiasten). Dies sind wichtige Voraussetzungen nachhaltigen Handelns, von Gestaltungskompetenz (de Haan 2006, S. 5). Dieses Lernen war sicher besonders erfolgreich, da es nach der Uraufführung mit lang andauerndem Applaus und sehr positiven Rezensionen unmittelbar belohnt und verstärkt wurde.

Zukunftsdimension des (Welt-)Kulturerbes

In ihrer Resolution „Welterbeerziehung im Rahmen der UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘“, die in der Welterbe-AG im Rahmen der Jahrestagung 2005 der *unesco-projekt-schulen* in Lübeck zum Thema „Nachhaltigkeit lernen“ erarbeitet wurde, wird ganz besonders die Zukunftsdimension der Kulturerbe-Erziehung und damit zugleich ihr Bezug zum Nachhaltigkeits-Aspekt herausgestellt: „Welterbestätten sind leuchtende Beispiele menschlichen Gestaltungswillens. Sie eignen sich daher hervorragend, die Erinnerung an die Geschichte wach zu halten und gleichzeitig eine Perspektive für eine friedliche Zukunft zu entwickeln. Der Grundgedanke des UNESCO-Welterbeprogramms, dass ausgewählte Stätten von universellem Wert für künftige Generationen erhalten und daher heute behutsam und respektvoll zu nutzen seien, steht in vollem Einklang mit dem Prinzip der Nachhaltigkeit.“ (forum 3-4/2005, S. 76) Das erscheint sehr wichtig, da die Gefahr nicht geleugnet werden kann, dass die Beschäftigung mit dem Kulturerbe nur allzu leicht in eskapistisches Verhalten angesichts der Bedrohungen der Gegenwart ableiten kann. Diese Gefahren der ‚historischen Bildung‘ hat schon Nietzsche scharfsinnig gesehen und diese, wie sie in seiner Zeit verstanden wurde, als „eine Art angeborener Grauhaarigkeit“ scharf kritisiert: „So macht der historische Sinn seine Diener passiv und retrospektiv ...“ (Nietzsche, S. 258 u. 260)

Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass (Welt-)Kulturerbe-Projekte noch häufig zu „touristisch“ angelegt sind und die mit ihnen verbundenen großartigen Lernmöglichkeiten zu wenig genutzt werden. So bietet sich die interkulturelle, ja „weltbürgerliche“ Dimension gerade bei Welterbestätten an, da sie in der Welterbekonvention eine ganz zentrale Rolle spielt. Entsprechend heißt es schon in der Präambel, „dass der Verfall oder der Untergang jedes einzelnen Bestandteils des Kultur- oder Naturerbes eine beklagenswerte Schmälerung des

Erbes aller Völker der Welt darstellt ...“ (Welterbe-Manual 2006, S. 32)

Ein gelungenes Beispiel, wie Welterbeerziehung durch den Fokus auf dem interkulturellen Aspekt in ganz neue Dimensionen vorstoßen kann sowie an Relevanz und Zukunftsfähigkeit gewinnt, ist das gemeinsame Projekt der *unesco-projekt-schulen* Hainberg-Gymnasium Göttingen und Daewon Foreign Language High School Seoul/Südkorea. Im Zentrum dieses Projekts stehen die beiden Klöster und Welterbestätten Lorsch in Deutschland und Haein-sa in Korea sowie die damit verbundenen Klosterkulturen als wichtige Teile der Gesamtkultur (siehe Kleinberg 2006, S. 62f.).

Ein anderes Beispiel für die Integration der interkulturellen Dimension in die Auseinandersetzung mit dem Kulturerbe ist das gemeinsame Projekt der *unesco-projekt-schule* St. Bonaventura-Real-schule Dillingen mit der Marlborough School in Woodstock bei Oxford, wobei es – ausgehend von den erhaltenen historischen Zeugnissen – um die Beschäftigung mit einer weltpolitisch entscheidenden Schlacht und auch um die Erhaltung eines in diesem Zusammenhang wichtigen Denkmals geht, für das die Schülerinnen und Schüler sich konsequent engagierten (siehe Lehr 2005, S. 73-75).

Ein anderer Weg, in der schulischen Arbeit die dynamischen, zukunftsbezogenen Aspekte des (Welt-)Kulturerbes zum Tragen kommen zu lassen, ist ein Ansatz, der problemorientiert und mit kritischen Fragen an die Sache herangeht. Diese Vorgehensweise hat der Leistungskurs Erdkunde des Eichendorff-Gymnasiums Koblenz, seit 2006 mitarbeitende *unesco-projekt-schule*, eindrucksvoll bei der Jahrestagung 2006 der deutschen UNESCO-Welterbestätten demonstriert. So begannen sie ihre Auseinandersetzung mit dem UNESCO-Welterbe Oberes Mittelrheintal mit einer Fragebogen-Aktion, bei der herauskam, dass die meisten Jugendlichen kein Interesse an Welterbestätten haben und die Erwachsenen von diesen unzutreffende Vorstellungen. Die Schülerinnen und Schüler unterbreiteten auch Vorschläge, wie diese Defizite behoben werden könnten (siehe S. 42ff.). Für eine Auseinandersetzung mit dem Weltkulturerbe, bei der Probleme der Gegenwart und Zukunft starke Beachtung finden, eignen sich auch ganz besonders Welterbestätten, die im Zentrum divergierender Interessen und kontroverser Diskussionen stehen, wie zum Beispiel zurzeit Dresden.

Die hier vorgestellten Gedanken zeigen deutlich, welche zentrale Rolle der kulturellen Bildung für die Umsetzung der UNESCO-Ziele und der Schwerpunkte der *unesco-projekt-schulen* zukommt. Abschließend werden die Überlegungen in Form von Thesen zur kulturellen Bildung pointiert:

Thesen zur kulturellen Bildung

These 1: Kulturelle Bildung ist werteorientiert und ihr sollte in der Zeit der Globalisierung höchste Priorität eingeräumt werden, da sie die Identität junger Menschen stärkt. Verstärkte und neu konzipierte kulturelle Bildung muss die nach den PISA-Tests begonnenen Reformen, die einseitig auf „formale“ Kompetenzen bezogen sind, ergänzen.

These 2: Kulturelle Bildung vermittelt Jugendlichen in einer von Medien- und Konsumangeboten dominierten Gesellschaft, die häufig den passiven Konsumenten zum Ziel haben, die Voraussetzungen für ein aktives und selbstbestimmtes Leben.

These 3: Um wirksame Bildungsprozesse in Gang setzen zu können, muss kulturelle Bildung eine möglichst gleichberechtigte Partizipation auch der Schülerinnen und Schüler gewährleisten.

These 4: Kulturelle Bildung stellt ein Erkenntnismedium dar und ermöglicht kritische Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Realität und somit Veränderungen in der Zukunft. Kulturelle Bildung ist integraler Bestandteil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.

These 5: Die Didaktik der kulturellen Bildung geht von der Gleichwertigkeit der Kulturen aus und erwartet positive Wirkungen vom Austausch zwischen Kulturen ohne Dominanzattitüde. Ausgeschlossen ist allein, was im Widerspruch zu den Menschenrechten steht. Kulturelle Bildung ermöglicht Brücken zwischen den Kulturen – im eigenen Land wie auf der internationalen Ebene.

These 6: Durch den gleichberechtigten Austausch zwischen Kulturen, der sich aber an einem Wertekonsens orientiert, fördert kulturelle Bildung wirksam die Integration. Auf internationaler Ebene trägt kulturelle Bildung zu einer Kultur des Friedens bei.

These 7: Kulturelle Bildung thematisiert alle Arten von Verschiedenheit und von Gegensätzen und

trägt durch die Entwicklung wechselseitigen Verständnisses, von Anerkennung und die Ermöglichung von Dialog zur Gewaltprävention bei.

These 8: Kulturelle Bildung weckt Interesse für das Kulturerbe, sollte dabei aber dessen politisch-gesellschaftliche, interkulturelle und internationale Dimensionen – auch Konflikte – nicht vernachlässigen, wie es oft geschieht. Sie sollte junge Menschen gerade in der Auseinandersetzung mit dem Kulturerbe auch dazu ermuntern, eigenen kulturellen Ausdruck zu finden.

These 9: Kulturelle Bildung muss sich an Qualitätskriterien orientieren, die den im Bereich schulischer Qualitätsentwicklung erarbeiteten Maßstäben entsprechen, und sich auch diesen Prozessen stellen.

These 10: Kulturelle Bildung öffnet Schule: Einerseits werden Expert(inn)en von außerhalb, z. B. Künstler(innen), in den Unterricht geholt und andererseits wird Schule zum lokalen Kulturzentrum, das z. B. einer breiteren Öffentlichkeit interkulturelles Lernen ermöglicht und somit Hilfen zur Integration vermittelt.

Literatur

Ahnen, Doris: Wie engagieren sich die Länder in der kulturellen Bildung? In: Deutscher Kulturrat, Max Fuchs, Gabriele Schulz u. Olaf Zimmermann (Hrsg.): Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion. Konzeption Kulturelle Bildung III. Berlin 2005

Bamford, Anne: The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 2006

de Haan, Gerhard: Bildung für nachhaltige Entwicklung – ein neues Lern- und Handlungsfeld. In: UNESCO heute, Heft 1/2006, S. 4-8

Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.): Welterbe-Manual. Handbuch zur Umsetzung der Welterbekonvention in Deutschland. Bonn 2006

Flehsig, Karl-Heinz: Kulturelle Identität als Lernproblem. In: Christoph Wulf/Christine Merkel (Hrsg.): Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann (Europäische Studien zur Erziehung und Bildung, Bd. 15), 2002, S. 64-74

Fuchs, Max: Bildung für nachhaltige Entwicklung – kulturelle Bildung – kulturelle Vielfalt. Wächst nunmehr zusammen, was zusammengehört? In: UNESCO heute, Heft 1/2006, S. 58-61

Kleineberg, Monika: Deutsch-koreanisches Welterbeprojekt. Schüleraustausch zwischen der *unesco-projekt-schule* Hainberg-Gymnasium Göttingen und einer Schule in Seoul. In: forum, Heft 1/2, 2006, S. 62f.

Lehr, Agathe: Projekt „Simonsmühle“. Eine *unesco-projekt-schule* setzt sich für das Kulturerbe ein. In: forum, Heft 3/4, 2005, S. 73-75

Luhmann, Niklas: Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1999

Maier, Hans: Wenn Mozart heute zur Schule ginge. Glossen zur Zeit. Freiburg i. Breisgau: Herder, 2006

Nestvogel, Renate: Zum Verhältnis von „Interkulturellem Lernen“, „Globalem Lernen“ und „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. In: Christoph Wulf/Christine Merkel (Hrsg.): Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann (Europäische Studien zur Erziehung und Bildung, Bd. 15), 2002, S. 31-44

Nietzsche, Friedrich: Unzeitgemäße Betrachtungen. In: F. N.: Werke in drei Bänden. Hrsg. v. Karl Schlechta. München 1954

Reimer, Annett: Die Bedeutung der Kulturtheorie von Geert Hofstede für das internationale Management. Wismar 2005 (Wismarer Diskussionspapiere, H. 20/2005)

Schulz, Gabriele/Zimmermann, Olaf: Kulturelle Bildung und Bildungsreform. In: Deutscher Kulturrat, Max Fuchs, Gabriele Schulz u. Olaf Zimmermann (Hrsg.): Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion. Konzeption Kulturelle Bildung III. Berlin 2005, S. 9-154

Spanhel, Dieter: Interkulturelle Bildung. Wie kann Schule dieses Ziel verwirklichen? Der Aufbau interkultureller Kompetenz – Thesen zur Grundlegung einer Leitidee, <http://www.ups-schulen.de> (Unterrichtsmaterialien/Bausteine interkultureller Kompetenz)

Welterbeerziehung im Rahmen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Diskussionsergebnisse und Empfehlungen der AG zur Welterbeerziehung (40. Jahrestagung der *unesco-projekt-schulen* zum Thema „Nachhaltigkeit lernen“). In: forum, Heft 3/4, 2005, S. 76f.

*Dr. Karl-Heinz Köhler
Bundeskoordinator der
unesco-projekt-schulen*