



# KULTURELLE SCHULENTWICKLUNG: SCHLÜSSELTEXTE ZU THEORIE UND PRAXIS



## INHALT >>

<b>EINLEITUNG UND ÜBERBLICK</b> .....	<b>2</b>
<b>THEORETISCHE GRUNDLAGEN</b> .....	<b>7</b>
Kulturelle Bildung und Schule <i>Viola Kelb</i> .....	7
Kulturelle Schulentwicklung: Auf dem weg zu einer neuen Lernkultur <i>Tom Braun</i> .....	12
Kulturschule und Schulkultur – Raum schaffen für ästhetisches Lernen <i>Tom Braun</i> .....	19
Mit kultureller Schulentwicklung zu mehr Bildungsgerechtigkeit – theoretische Überlegungen und praktische Umsetzungen <i>Olaf Axel Burow</i> .....	25
Kunst macht Schule – Künste als Basis von Schul- und Unterrichtsentwicklung <i>Max Fuchs</i> .....	40
Dimensionen ästhetisch-künstlerischen Lernens in der Schule – Ein Plädoyer gegen den Verlust ihres Bildungsauftrags <i>Ludwig Duncker</i> .....	50
Inklusion als systematischer Ansatz für eine kulturelle Schulentwicklung <i>Tom Braun</i> .....	63
Schulen kooperieren mit Kulturinstitutionen: leichter gesagt als getan <i>Max Fuchs</i> .....	79
<b>PRAXISERFAHRUNGEN</b> .....	<b>88</b>
Aller Anfang ist schwer... nichts motiviert mehr als Erfolge! <i>Max Fuchs</i> .....	88
Kulturelle Bildung als Baustein der Unterrichtsentwicklung <i>Dirk Stute und Gisela Wibbing</i> .....	99
„Lernen heißt erfinden“. Über kulturelle Bildung und die Bedeutung von Kunst und Imagination für Lernen und Schule <i>Peter Fauser</i> .....	112
Art in lessons – Künstlerisches Arbeiten im Fachunterricht initiieren <i>Saskia Köhler</i> .....	129
Der Kompetenznachweis Kultur in der Schule: Unterstützung auf dem Weg zu einer veränderten Lernkultur <i>Brigitte Schorn</i> .....	138
<b>IMPRESSUM</b> .....	<b>148</b>

## EINLEITUNG UND ÜBERBLICK >>

# GESCHICHTE DER KULTURELLEN SCHULENTWICKLUNG/

## KULTURSCHULE

Noch vor zehn Jahren hätte man bei einer Suchanfrage im Internet nur sehr vereinzelt den Begriff der Kulturschule und vermutlich überhaupt nicht den Begriff der kulturellen Schulentwicklung gefunden. Dies hat sich inzwischen nachhaltig geändert. Denn offensichtlich ist das Thema kulturelle oder ästhetische Bildung so in der Gesellschaft angekommen, dass es nicht bloß von relevanten Akteuren in Politik und Wirtschaft positive Bekenntnisse zum Wert der kulturellen Bildung gibt, es gibt auch gut ausgestattete Fördertöpfe und groß angelegte Initiativen. Die meisten dieser Initiativen beziehen sich auf die Schule sowie auf eine verbesserte Kooperation der Schule mit außerschulischen Partnern. Denn es wird mit guten Gründen davon ausgegangen, dass über die Schule und insbesondere über die Grundschule alle Kinder und später auch die Jugendlichen in unserer Gesellschaft erreicht werden.

Der Begriff der Teilhabe ist grundlegend in der Begründung dieser Initiativen, und dies gilt sowohl für die Bildungs-, die Jugend- und die Kulturpolitik. Teilhabe darf auf der Basis der Menschenrechte als der am besten begründete Zielbegriff der Politik insgesamt betrachtet werden, wobei man zwar politische, ökonomische, soziale und kulturelle Teilhabe unterscheiden kann, aber insgesamt feststellen muss, dass diese unterschiedlichen Teilhabebeformen aufs engste miteinander zusammenhängen.

Gerade vor dem Hintergrund, dass Teilhabe ein Menschenrecht ist, ist die Feststellung umso schmerzhafter, dass es gerade im Bereich von Bildung und Kultur deutliche Probleme gibt. So hat PISA erhebliche strukturelle Ungerechtigkeiten in unserem Bildungssystem aufgezeigt und Nutzer\*innen-Studien im Kulturbereich zeigen, dass hier von einer „Kultur für alle“ noch lange nicht die Rede sein kann, wenn nur ein kleiner Prozentsatz der Bevölkerung diese Einrichtungen nutzt.

Es ist daher festzustellen, dass Schule, kulturpädagogische und Kultureinrichtungen mit dem Begriff der Teilhabe dieselbe Zielstellung haben. Es ist aber auch festzustellen, dass Schule und außerschulische Partner dasselbe Problem mit der Realisierung einer umfassenden Teilhabe haben, sodass sich sinnvollerweise daraus ergibt, dass alle bei der Lösung des Teilhabeproblems eng zusammenarbeiten.

Das vor einigen Jahren in der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) entwickelte Konzept einer Kulturschule geht von diesem Gedanken einer Kooperation von Schule mit außerschulischen Partnern, mit Künstlerinnen und Künstlern, mit Kultur- und mit kulturpädagogischen Einrichtungen aus. Eine solche Kooperation musste grundsätzlich nicht erfunden werden. Denn es dürfte keine Schule in Deutschland geben, in der nicht zumindest gelegentlich der Besuch eines Theaters oder eines Museums stattgefunden hat. Andererseits dürfte es kaum eine Kultureinrichtung geben, die nicht im Rahmen eines pädagogischen Programms eine solche Zusammenarbeit gesucht hat. Auch viele kulturpädagogische Einrichtungen und Initiativen haben viele Erfahrungen mit solchen Kooperationen.

All dies fand allerdings oft genug eher zufällig statt, sodass es sinnvoll war, eine solche Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen Partnern mit einer größeren Verbindlichkeit vorzusehen. In einigen der folgenden Beiträge wird dieses Thema der Kooperation vertiefend aufgegriffen und es werden die dabei entstehenden Probleme reflektiert und Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Das Konzept einer Kulturschule geht allerdings über den Aspekt einer Kooperation von Schule mit außerschulischen Partnern deutlich hinaus. Denn auf der Basis früherer Erfahrungen mit solchen Kooperationen ist die BKJ zu der Einsicht gelangt, dass diese Kooperationen umso besser gelingen, je mehr Erfahrungen eine Schule mit kultureller Bildungsarbeit hat. Daher hat die BKJ das Konzept einer Kulturschule entwickelt, wobei eine Kulturschule in unserem Verständnis ein Haus des ästhetischen Lebens und Lernens ist. Dies bedeutet, dass Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler in der Schule umfassende Möglichkeiten bekommen, ästhetische Erfahrungen zu machen. Eher technisch heißt dies, dass in allen Bereichen, die die in allen Bundesländern vorhandenen Referenzrahmen zur Schulqualität identifizieren, das Prinzip Ästhetik angewandt werden muss. Dies schließt regelmäßige und nachhaltig organisierte Kooperationen mit außerschulischen Partnern ein, geht aber insofern darüber hinaus, als etwa die Gestaltung des Gebäudes, eine entsprechende Kommunikation und Kooperation innerhalb derselben Schule, eine partizipative und demokratische Organisation von Schule und insbesondere eine ästhetisch orientierte veränderte Lernkultur in einen entsprechend angelegten Schulentwicklungsprozess einbezogen werden.

## BEITRÄGE UND PUBLIKATIONEN ZUM THEMA

Auf der Grundlage dieser Ideen haben die Stiftung Mercator und die Bundeskulturstiftung das Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ entwickelt, das zunächst einmal in fünf Bundesländern knapp 150 Schulen in einen solchen Entwicklungsprozess eingebunden hat.

Das Besondere an diesem Projekt war, dass mit Kulturagentinnen und Kulturagenten Fachleute aus dem Kultur- oder Bildungsbereich für die Beratung der betreffenden Schulen gesucht und dann auch qualifiziert worden sind.

Dieses Kulturagentenprogramm ist inzwischen in eine zweite (Transfer-)Phase gekommen, nachdem eine erste Phase ausgesprochen erfolgreich abgeschlossen werden konnte. Flankiert wird dieses Programm nunmehr durch ein weiteres Programm, das ebenfalls von der Stiftung Mercator auf den Weg gebracht wurde, nämlich das Programm „Kreativpotentiale“. Dieses Programm bietet einen Rahmen für die beteiligten Länder, einen eigenen Weg dazu zu finden, mehr Kunst und Kultur in die Schule zu bringen, wobei die verschiedenen Länder durchaus verschiedene Wege bei der Realisierung dieses Programmes gehen.

Die hier vorliegende Zusammenstellung verschiedener Schlüssel- und Grundlagen-Texte, die alle im Kontext der ersten Phase des Kulturagentenprogramms als Reflexionen der Praxis, als Beiträge zu Tagungen oder als Vorlagen für Qualifizierungsmaßnahmen entstanden sind, greifen unterschiedliche Aspekte dieses komplexen Projektes auf.

Das allgemeine Konzept einer Schule als Haus des Lernens, so wie es seinerzeit von der Bildungskommission NRW formuliert wurde, bedeutet im Hinblick auf eine Kulturschule, dass ästhetisches Lernen eine zentrale Rolle spielen muss. Einige Artikel in diesem Reader (*Viola Kelb, Ludwig Duncker, Peter Fauser*) erläutern und reflektieren dieses Verständnis von Lernen.

Die Schule als Lebenswelt zu betrachten ist die Konsequenz der Entwicklung hin zu einer Ganztagschule, in der die Schülerinnen und Schüler und die Lehrerinnen und Lehrer einen Großteil ihrer Zeit verbringen. Die Schule war

immer schon nicht bloß ein Ort des formalen Lernens, sondern auch ein Ort des non-formalen und informellen Lernens. Gerade letzteres wird durch eine ästhetische Gestaltung der Lebenswelt Schule aufgegriffen. Wie dies gelingt, wird in den Beiträgen von *Tom Braun*, *Max Fuchs* und *Olaf-Axel Burow* beschrieben.

Eine Kooperation von Schule mit außerschulischen Partnern gelingt nicht nur auf der Basis notwendig vorhandener Ressourcen, sie hat auch Folgen für die beteiligten Personen und Institutionen. Dies wird in dem Beitrag von *Max Fuchs* aufgegriffen.

Unter dem Stichwort der Entwicklung einer neuen Lernkultur gerät die Schule als Ganzes als zu gestaltender ästhetischer Lern- und Erfahrungsort in den Blick. Dies reflektiert der Beitrag von *Brigitte Schorn*.

Die Kernaufgabe von Schule ist der Unterricht. Die verstärkte Einbeziehung einer ästhetischen Dimension in den Unterricht in allen Fächern wird heute mit dem Begriff einer „kulturellen Unterrichtsentwicklung“ beschrieben. Die Beiträge von *Saskia Köhler* sowie von *Dirk Stute* und *Gisela Wibbing* greifen dieses Thema auf.

Oft genug wird die Schule als diejenige Instanz gesehen, die bestimmte gesellschaftliche Problemlagen aufgreift und möglicherweise sogar beheben helfen soll. Dies bedeutet, dass der Erwartungsdruck auf die Schule hoch ist, wenn sie etwa einen Beitrag zur Implosion, zur Integration, zur individuellen Förderung, zur Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit etc. leisten soll. Wenn die verstärkte Einbeziehung von Kultureller Bildung in der Schule bloß als zusätzliche Aufgabe verstanden wird, die additiv zu den schon vorhandenen verbindlichen Aufgaben dazu kommt, dann ist es verständlich, dass sich die Schule gegen eine solche Arbeitsüberlastung wehrt. Es kommt daher darauf an, dass nicht bloß im Rahmen einer entsprechenden Schulkonzeption, sondern ganz real in der alltäglichen Schulpraxis gezeigt wird, dass mit Kultureller Bildung die genuinen Aufgaben von Schule besser erfüllt werden können. Der Beitrag von *Tom Braun* diskutiert dies am Beispiel der Inklusion.

Aus dem Kontext der BKJ sind in den letzten Jahren zahlreiche Publikationen und Arbeitshilfen entwickelt worden, die sich vertiefend mit all diesen Problemen befassen. Eine wichtige Rolle spielten die beiden Bände „Wege zur Kulturschule“ sowie der schultheoretisch angelegte Band „Die Kulturschule“, die im kopaed-Verlag erschienen sind. Im Hinblick auf die weitere theoretische Fundierung des Konzeptes der Kulturschule konnten im Rahmen eines von der Stiftung Mercator finanzierten Forschungsprojektes Fragen der Schultheorie, der Unterrichtsentwicklung, der ästhetischen Gestaltung von Schule und nicht zuletzt der Möglichkeit einer Implementierung dieses Konzeptes aufgegriffen werden. Drei Berichtbänder aus diesem Forschungsprojekt sind im Verlag Beltz/Juventa erschienen. BKJ hat sich zudem an der Abschlusspublikation des Forums K&B der ersten Phase des Kulturagentenprogramms beteiligt. Inzwischen liegt zudem eine „Einführung in die kulturelle Schulentwicklung“ vor, die ebenfalls im Beltz/Juventa-Verlag erschienen ist. Diese Publikationen werden im Jahre 2018 ergänzt durch einen Band zur kulturellen Unterrichtsentwicklung.

## SCHLUSSFOLGERUNGEN UND KONSEQUENZEN

Aus all den Praxis-Erfahrungen und Reflexionen lassen sich einige Konsequenzen für die weitere Arbeit ableiten.

- 1) Die in den genannten Programmen beteiligte Anzahl von Schulen ist durchaus beachtlich. Allerdings existieren in Deutschland ca. 38.000 Schulen. Wenn es so ist, dass Kulturelle Bildung nicht bloß notwendig ist für die Entwicklung der Menschen (die UNESCO spricht inzwischen von einem Menschenrecht auf Kulturelle Bildung), dann dürfen wir es nicht hinnehmen, dass Kinder und Heranwachsende von einer solchen Möglichkeit ausgeschlossen sind. Dies bedeutet, dass wir uns anstrengen müssen, über den Kreis der in den Programmen beteiligten Schulen hinaus auch anderen Schulen die Möglichkeit zu geben, in

- einen ähnlichen kulturellen Schulentwicklungsprozess einzusteigen. Die bislang in den Projekten beteiligten Schulen können dann als Modell- oder Referenzschulen für andere Schulen gelten. Dies wird allerdings nicht im Selbstlauf geschehen, sondern es bedarf der Organisation.
- 2) Dieser Prozess muss unterstützt werden durch die Bereitstellung geeigneter Materialien und Arbeitshilfen, die bei einem solchen kulturellen Schulentwicklungsprozess genutzt werden können. Es geht dabei um Checklisten, Fragebögen, es geht um Hinweise auf geeignete Verfahren, es geht um die Bereitstellung aufbereiteter gelungener Praxismodelle, es geht auch um die Entwicklung von Qualifizierungsmöglichkeiten für diejenigen, die in ihren Schulen einen solchen Prozess initiieren wollen.
  - 3) Auf der politischen Ebene geht es darum, dass Rahmenbedingungen geschaffen oder weiterentwickelt werden müssen, die einen solchen Entwicklungsprozess der einzelnen Schule erleichtern. Vor diesem Hintergrund ist das Ziel der Stiftung Mercator positiv zu bewerten, in allen Qualitätsrahmen der Länder Kulturelle Bildung als ein Qualitätsmerkmal verbindlich zu verankern. Weitere Klärungen von Rahmenbedingungen sind notwendig, z. B. die Regelung des Rechtsstatus außerschulischer Partner in der Schule oder eine mögliche Stundenentlastung notwendiger Kulturbeauftragter im Lehrerteam.
  - 4) Mit der Entwicklung des Profils eines\*r Kulturagent\*in – als Mittlerperson zwischen Kultur und Schule, Moderator\*in und Prozessbegleitung – ist zudem eine hilfreiche Qualifikation für die Unterstützung einer derartigen Schulentwicklungsmaßnahme gelungen. Die entsprechenden Fachkräfte sind zu nutzen, weitere Fachkräfte sind zu qualifizieren. Allerdings müssen Finanzierungsmöglichkeiten geschaffen werden.
  - 5) Wichtig ist zudem die Einbeziehung von Kultureller Bildung in die erste und/oder zweite Phase der Lehrer\*innen-Ausbildung. Erste Erfahrungen mit der Entwicklung entsprechender Module in beiden Phasen liegen vor. Diese müssen ausgewertet und in die Fläche gebracht werden.
  - 6) Wenn Unterricht zu dem Kernbereich der schulischen Aufgaben gehört, dann ist kulturelle Unterrichtsentwicklung ein zentraler Bestandteil einer kulturellen Schulentwicklung. Es gibt bereits eine Menge an Erfahrungen und aufbereiteten Unterrichtseinheiten, in denen die Einbeziehung ästhetischer Methoden in den nicht-künstlerischen Fachunterricht demonstriert wird. Es werden allerdings noch sehr viel mehr aufbereitete Unterrichtseinheiten benötigt, wobei ein erster Schritt darin bestehen kann, dass schon vorhandene Erfahrungen an einem zentralen und leicht zugänglichen Ort gesammelt werden.
  - 7) Wir wissen schon lange, dass der räumliche Kontext, dass das Gebäude erhebliche Bildungs- und Erziehungseinflüsse hat. Die Zuständigkeit hierfür liegt beim Schulträger, in der Regel also bei der Kommune. Diese muss daher dringend einbezogen werden, wenn es um eine kulturraffine Gestaltung bei der Renovierung oder Neuerrichtung von Schulen geht. Dass dies gelingen kann, dass also die Schule mitverantwortlich in die Planung und Ausführung entsprechender kommunaler Bauprozesse einbezogen wird, zeigen einige Beispiele. Doch in vielen Fällen findet eine solche Kooperation zwischen Schule und Kommunalverwaltung nicht statt.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre und freuen uns über Rückmeldungen und Diskussionen!

Max Fuchs für die Herausgeber\*innen

#### PUBLIKATIONEN UND ARBEITSHILFEN

Braun, Tom/Fuchs, Max/Kelb, Viola (2010): Auf dem Weg zur Kulturschule. Bausteine zu Theorie und Praxis der Kulturellen Schulentwicklung. Schriftenreihe Kulturelle Bildung, vol. 17. München: kopaed.

Braun, Tom/Fuchs, Max/Kelb, Viola (2013): Auf dem Weg zur Kulturschule II. Weitere Bausteine zu Theorie und Praxis der kulturellen Schulentwicklung. Schriftenreihe Kulturelle Bildung, vol. 33. München: kopaed.

Fuchs, Max (2012): Die Kulturschule. Schriftenreihe Kulturelle Bildung, vol. 32. München: kopaed.

Fuchs, Max (2017): Kulturelle Schulentwicklung. Eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.) (2015): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen, Kritik. Bd. 1: Schultheorie und Schulentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.) (2016): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen, Kritik. Bd. 2: Zur ästhetischen Dimension von Schule. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.) (2016): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen, Kritik. Bd. 3: Politische Rahmenbedingungen einer erfolgreichen Implementierung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.) (2017): Kulturelle Unterrichtsentwicklung. Grundlagen – Konzeptionen – Beispiele. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

## THEORETISCHE GRUNDLAGEN >>

### KULTURELLE BILDUNG UND SCHULE<sup>1</sup>

von Viola Kelb<sup>2</sup>

„Bildung ist mehr als Schule!“ Der seit 2002 vielzitierte Slogan der „Leipziger Thesen“ (Bundesjugendkuratorium u.a. 2002) sollte bis heute, in Zeiten von Ganztagschulen und lokalen Bildungslandschaften, allgemeiner Konsens sein. Seither existieren zahlreiche Positionierungen, die eine Stärkung der Kulturellen Bildung an Schulen fordern: Die „Unesco-Road Map zur Kulturellen Bildung“ (2006), die Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ des Deutschen Bundestages (2007) und die „Aachener Erklärung“ des Deutschen Städtetags (2007) sind nur einige Beispiele.

Fachlich wie politisch scheint man sich einig zu sein: Angebote der Kulturellen Bildung mit ihren Potentialen für ganzheitliches Lernen, für Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung mit und in den Künsten, sollte allen jungen Menschen in umfassendem Maße zur Verfügung stehen. Dieses Ziel ist nur durch die vernetzte Zusammenarbeit von Trägern und Einrichtungen der Kulturellen Bildung mit Schulen zu erreichen. Denn die Schule ist der Ort, an dem potentiell alle Kinder und Jugendlichen erreicht werden. Doch wie steht es, über die künstlerischen Schulfächer hinaus, um die Kulturelle Bildung an allgemeinbildenden Schulen?

#### BEST PRACTICE VERSUS STRUKTURMANGEL

Ob Zirkuszelt auf dem Schulhof, Matheunterricht im Museum oder Musiktheater im offenen Ganztage – das Praxisfeld „Kulturelle Bildung an Schulen“ hat sich innerhalb der letzten Jahre rasant entwickelt. Der Auf- und Ausbau von Ganztagschulen infolge des PISA-Schocks veränderte die deutsche Schullandschaft ab 2003 stark und beförderte die Zusammenarbeit von schulischen mit außerschulischen Bildungsträgern mehr denn je. Seither ist bundesweit eine vielfältige Kooperationspraxis von Einrichtungen der Kulturellen Bildung mit Schulen entstanden. Die verschiedenen Kunstsparten und Angebotsformen Kultureller Bildung bieten vielfältige Formate für die Zusammenarbeit mit Ganztagschulen. Bundesweit beweist die Praxis: Kultur und Schule können sich unter entsprechenden Voraussetzungen sehr gut vernetzen und Kindern und Jugendlichen in gemeinschaftlicher Zusammenarbeit umfassende Gelegenheiten zu Persönlichkeitsentwicklung, zu Kompetenzerwerb und kultureller Teilhabe bieten. Wettbewerbe für Kooperationen zwischen Kultur und Schule wie „MIXED UP“<sup>3</sup> (BKJ und BMFSFJ) und „Kinder zum Olymp!“<sup>4</sup> (Kulturstiftung der Länder) zeigen dies Jahr für Jahr eindrucksvoll auf.

Die „Best-Practice“-Frage also kann heutzutage als „geklärt“ bezeichnet werden. Bereits seit 2004 beschäftigt sich die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) im Rahmen ihres Netzwerks „Kultur macht Schule“ intensiv mit der Qualitätsentwicklung und Struktursicherung von Kooperationen. Ihr Ziel ist es, die

---

1 Dieser Text wurde erstmals im Handbuch Kulturelle Bildung (Hrsg. Bockhorst/Reinwand/Zacharias 2012) veröffentlicht [ [www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-schule](http://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-schule) ].

2 Siehe [www.kubi-online.de/autorinnen/kelb-viola](http://www.kubi-online.de/autorinnen/kelb-viola).

3 Siehe [www.mixed-up-wettbewerb.de](http://www.mixed-up-wettbewerb.de).

4 Siehe [www.kinderzumolymp.de](http://www.kinderzumolymp.de).



spezifischen Bildungswerte der Kulturellen Bildung innerhalb des Lernortes Schule aufrecht zu erhalten. So wurden 2006 die „11 Qualitätsbereiche für Kooperationen“ (Kelb 2007: 6ff.) generiert und darauf aufbauend das „Qualitätsmanagementinstrument für Kooperationen (QMI)“ (BKJ 2007).

Ebenso wie die Aktivitäten der BKJ trugen weitere bundesweite Initiativen wie die der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung („Ideen für mehr – ganztägig lernen“<sup>5</sup>) und der Kulturstiftung der Länder („Kinder zum Olymp“ s.o.) maßgeblich zur aktuellen Popularität der Kulturellen Bildung bei. Der

„Kooperationsboom“ beschert der Kulturellen Bildung also insgesamt erhöhte Aufmerksamkeit. Und auch in der Politik ist der Bedarf erkannt worden, Kulturelle Bildung an Schulen auszubauen. So sieht beispielsweise die Kultusministerkonferenz „aufgrund der herausragenden Zukunftsbedeutung des Themas den Bedarf, Aktivitäten und Akteure durch geeignete politische Maßnahmen zu flankieren und stärker miteinander zu vernetzen“ (Kultusministerkonferenz 2007: 3). Heinz-Jürgen Stolz kritisiert gar die „überbordenden Erwartungen“ der Politik als realitätsfern, „schulbildungsferne Milieus [...] ausgerechnet per Kultureller Bildung erreichen zu wollen“ (Stolz 2011: 8).

Trotz wachsendem Bewusstsein für ihre Notwendigkeit ist der Ausbau kultureller Bildungsangebote an Schulen noch lange nicht flächendeckend erfolgt. Bundesweit betrachtet erhalten vor allem von Bildungsbenachteiligung betroffene Kinder und Jugendliche immer noch vergleichsweise wenig Möglichkeiten zur Teilhabe an kulturellen Angeboten (siehe Larissa von Schwaneffl/Andreas Walther 2012/2013). Diese bleiben vor allem Jugendlichen der Mittelschicht vorbehalten (Fuchs 2011: 177).

Zudem finden Kulturkooperationen häufig unter einschränkenden Bedingungen statt, z.B. im Rahmen zeitlich begrenzter und finanziell schlecht ausgestatteter Projekte, die keine strukturelle Verankerung finden und damit wenig Nachhaltigkeit in ihren Bildungswirkungen erfahren. Dies liegt vor allem an mangelnden Förderstrukturen in Ländern und Kommunen. Die vom Zentrum für Kulturforschung durchgeführte Evaluation der bundesweiten Beiträge zum Wettbewerb „MIXED UP“ aus den Jahren 2005 bis 2010 zeigt deutlich: Ein überproportionaler Anteil der Wettbewerbsbeiträge wurde aus den Ballungsgebieten Berlin und Hamburg sowie aus NRW eingereicht. Zum einen sind dort reichhaltige kulturelle Infrastrukturen vorhanden. Vor allem aber werden in diesen drei Ländern Strategien zur Vernetzung von Partnern in der Kulturellen Bildung konkret vorangetrieben (Keller/Keuchel 2011).

„Man könnte aufgrund dieser Beobachtung ableiten, dass politische landesweite Initiativen helfen können, die Bedeutung von kultureller Bildung an Schulen zu stärken“ (a.a.O.: 61). Gleichzeitig ergab die Evaluation ein deutliches Defizit eingereichter Kooperationsprojekte aus ländlichen Regionen. Der Strukturaufbau insgesamt und insbesondere in ländlichen Regionen stellt folglich eine der großen zukünftigen Herausforderungen dar.

## VON PROJEKTEN ZU NETZWERKEN

Ein weiteres Phänomen zeigt der Kooperationswettbewerb „MIXED UP“, den die BKJ seit 2005 auslobt, deutlich auf: Was mit überschaubaren Wettbewerbsbeiträgen, bestehend aus zumeist bilateral und zeitlich begrenzt angelegten Kooperationsprojekten, begann, wuchs mit den Jahren zu einer Bewerberschaft heran, die sich zunehmend durch umfassende Netzwerkstrukturen auszeichnet. Nicht selten beteiligen sich mehrere Schulen und mehrere außerschulische Partner gleichzeitig an Projekten, unterschiedliche Künstler/innen und Pädagog/innen, Vereine und Institutionen der verschiedenen Kunstsparten. So zeigte die Evaluation der Wettbewerbsdaten, dass

---

5 Siehe [www.ganztaegig-lernen.de](http://www.ganztaegig-lernen.de).

sogenannte spartenübergreifende Projekte, die verschiedene Kunstdisziplinen thematisieren, am stärksten vertreten sind. Über alle Wettbewerbsjahre hinweg definierte sich fast jedes dritte „MIXED UP Projekt“ (29 %) als spartenübergreifend (a.a.O.: 25). Nicht selten erwächst aus einer sparten-

und trägerübergreifenden Kooperation ein Netzwerk, das kontinuierlich zusammenarbeitet und die Verzahnung der Angebote innerhalb einer Region bzw. eines Stadtteils befördert. Eine neue Qualität von Verbindlichkeit erhalten Bildungsnetzwerke durch die Verortung in kommunalen Strukturen (siehe Schorn 2012/2013).

## ZENTRALE STRATEGIEN FÜR MEHR NACHHALTIGKEIT

Derzeitig scheinen zwei Strategien Bildungsk Kooperationen konzeptionell fortzusetzen und zu erweitern und damit dem Ziel „Mehr kulturelle Teilhabe für alle“ auf nachhaltige Weise näher zu kommen, von zentraler Bedeutung:

### KULTURELLE BILDUNG IN LOKALEN BILDUNGSLANDSCHAFTEN FEST VERANKERN

Diese Strategie setzt auf eine eher dezentrale Organisation von Bildung und verfolgt die gleichwertige Einbeziehung aller schulischen und außerschulischen Bildungspartner einer Kommune, einer Region oder eines Stadtteils. Dahinter steht die Überzeugung, dass eine Vielfalt von Bildungsgelegenheiten bessere Bedingungen des Aufwachsens für Kinder und Jugendliche schaffen. Es existieren einige gelungene Beispiele, wie Kulturelle Bildung durch gute Vernetzung innerhalb einer lokalen Bildungslandschaft eine gewisse Struktursicherheit erfährt.

### MEHR TEILHABE DURCH KULTURELLE SCHULENTWICKLUNG

Seit des „Kooperationsbooms“ erwächst bei den Trägern und Einrichtungen der Kulturellen Bildung auch der Anspruch an den schulischen Partner. Für zahlreiche außerschulische Fachkräfte gilt das erklärte Ziel, an einer Schulreform mitzuwirken und die Bildungswirkungen von Schule und Jugendkulturarbeit unter dem Dach eines „neuen Haus des Lernens“ zusammenzuführen (Becker 2007:77). Für die Gestaltung „neuer Häuser des Lernens“ bietet Kulturelle Bildung vielfältige Möglichkeiten. Die Erfahrungen haben gezeigt, dass Schulen, die sich in allen Bereichen durch eine gewisse Kulturaffinität auszeichnen, gute Voraussetzungen für Kooperationen mit außerschulischen Partnern mitbringen (siehe Braun 2012/2013).

Betont sei, dass keine der beiden Strategien durch die jeweils andere ersetzbar ist. Im Gegenteil brauchen wir dringend beides: Schulen, die offen sind für ganzheitliche Bildung, für vielfältige Bildungsgelegenheiten, außerschulische Kooperationspartner und dritte Lernorte. Und wir brauchen kommunal verantwortete Bildungslandschaften, die eine systembezogene Vernetzung der Träger und Einrichtungen Kultureller Bildung mit den Orten der formalen Bildung, insbesondere der Schulen und Kindertagesstätten, ermöglichen.

„Von Projekten zu Strukturen“ zu kommen lautet also die zentrale Herausforderung, für dessen Umsetzung vor allem die Politik gefragt ist. Im Allgemeinen gilt: Kulturelle Bildung ist eine Querschnittsaufgabe der Ressorts Jugend(-hilfe), Kultur und Schule bzw. Bildung. Und im Besonderen: Auf den relevanten Ebenen Bund, Länder und Kommunen muss dieser Querschnitt im Rahmen von Förderprogrammen, Netzwerken und Kooperationsvorhaben aktiv gestaltet werden.

Mindestens so dynamisch, wie sich Kulturelle Bildung und Schule in den letzten Jahren aufeinander zu bewegt haben, fallen bis heute die Fachdebatten rund um dieses Thema aus. Dabei ist vor allem die fehlende „gleiche Augenhöhe“ der Kooperationspartner vielfach bemängelt worden. Allen Hürden entgegen jedoch steht das Leitziel „kulturelle Teilhabe für alle Kinder und Jugendlichen“. Und dies ist ohne Bildungsk Kooperationen nicht zu erreichen.

## LITERATUR

Becker, Helle (2007): Auf dem Weg zur neuen Bildung. Trägererfahrungen evaluiert. In: Kelb, Viola (Hrsg.): Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen, neue Lernqualitäten (73-90). München: kopaed.

Braun, Tom (2012/2013): Kulturelle Schulentwicklung. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online [[www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-schulentwicklung](http://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-schulentwicklung), letzter Zugriff: 04.10.2017].

Bundesjugendkuratorium (BJK)/Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht/Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (2002): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Bonn u.a.: BJK.

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKJ) (2007b): Qualitätsmanagementinstrument für Kooperationen „Kultur macht Schule“. Remscheid: BKJ.

Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2007): Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“. Drucksache 16/7000. Berlin.

Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetags anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007: [http://ec.europa.eu/education/migration/germany9\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/migration/germany9_de.pdf) (Letzter Zugriff am 08.10.13).

Fuchs, Max (2011): Teilhabe, kulturelle Bildung und die Schule. Anmerkungen zum Modellprojekt „Lebenskunst lernen“. In: Braun, Tom (Hrsg.): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung“ (176-182). München: kopaed.

Kelb, Viola (2007): Qualität und Struktur der Zusammenarbeit: Ergebnisse aus dem Projekt ‚Kultur macht Schule‘. In: Kelb, Viola (Hrsg.): Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen – neue Lernqualitäten (55–72). München: kopaed.

Keller, Wolfgang/Keuchel, Susanne (Zentrum für Kulturforschung) (2011): Zur Chronologie von „MIXED UP“. Empirische Daten zur Kooperation von Kultur und Schule. Im Auftrag der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e.V. Sankt Augustin.

Kultusministerkonferenz (2007): Empfehlungen zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2017 i. d. F. vom 10.10.2013 [[www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_02\\_01-Empfehlung-Jugendbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_02_01-Empfehlung-Jugendbildung.pdf), letzter Zugriff: 04.10.2017].

Schorn, Brigitte (2012/2013) Kulturelle Bildung in kommunalen Gesamtkonzepten. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online [[www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-kommunalen-gesamtkonzepten](http://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-kommunalen-gesamtkonzepten), letzter Zugriff: 04.10.2017].

Larissa von Schwanefflügel/Andreas Walther „Partizipation und Teilhabe“. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online [[www.kubi-online.de/artikel/partizipation-teilhabe](http://www.kubi-online.de/artikel/partizipation-teilhabe), letzter Zugriff: 04.10.2017].

Stolz, Heinz-Jürgen (2011): Lokale Bildungslandschaften. Gelingensbedingungen und Perspektiven für die Kulturelle Bildung. In: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Hrsg.): Magazin Kulturelle Bildung Nr. 8/Lokale Bildungslandschaften (7-9). Remscheid.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2006b): Road Map for Arts Education. Lisbon.

## WEITERFÜHRENDE LITERATUR

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) (2011): [www.bkj.de/kooperationen-bildungslandschaften](http://www.bkj.de/kooperationen-bildungslandschaften). (Letzter Zugriff am 10.10.13).



Braun, Tom (Hrsg.) (2011): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung. München: kopaed.

„Ganztägig lernen“ (Programm): [www.ganztaegig-lernen.de](http://www.ganztaegig-lernen.de).

Kelb, Viola (2007): Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen – Neue Lernqualitäten. München: kopaed.

Kulturstiftung der Länder: „Kinder zum Olymp!“: [www.kinderzumolymp.de](http://www.kinderzumolymp.de).

„Mixed Up“ (Wettbewerb): [www.mixed-up-wettbewerb.de](http://www.mixed-up-wettbewerb.de).

## KULTURELLE SCHULENTWICKLUNG:

### AUF DEM WEG ZU EINER NEUEN LERNKULTUR >>

von Tom Braun

#### EINLEITUNG

Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf vollen Zugang zum kulturellen Leben sowie eigene künstlerische und kulturelle Betätigung. Dies ist ein in § 31 der UN-Kinderrechtskonvention verbrieftes Recht (Bundeszentrale 2004: 178). Da Schule alle Jugendlichen und Kinder erreicht, kann sie als der zentrale gesellschaftliche Ort verstanden werden, um die Forderung der UN-Kinderrechtskonvention nach kultureller Teilhabe umzusetzen. Aktuell geraten die Schulen darüber hinaus zunehmend unter Druck, eine weitaus flexiblere individuelle Förderung der Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen als bisher. Ausgehend von sich immer rasanter vollziehenden gesellschaftlichen und technologischen Veränderungen stehen die Schulen vor keinen geringen Anforderungen: Immer mehr liegt ihre Aufgabe darin, Jugendliche und Kinder zu einem lebenslangen Lernen zu befähigen. Damit rückt das einzelne Individuum mit seinen biographischen, sozialen und kulturellen Ressourcen und Bedürfnissen in den Mittelpunkt der schulischen Bildungsarbeit. Dies verlangt von den Schulen, ihre Flexibilität in Unterrichtsgestaltung und Lehrinhalten, in Leistungsbewertung sowie zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen radikal auszubauen.

In den Schulen und in der kulturellen Kinder- und Jugendbildung hat sich deshalb das gemeinsame Interesse entwickelt, bisher unverbundene Arbeitsansätze – ganz im Sinne einer Kultur eines gerechten Aufwachsens – stärker aufeinander zu beziehen und damit Jugendlichen und Kindern verbesserte Ausgangsbedingungen für eine gelungene Bildungsbiografie und die Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu bieten. Wem die Aufgabe gelingen will, die ästhetisch-kulturelle Dimension in allen Bereichen des Schullebens zu stärken, dem/der stellen sich zwei zentrale Herausforderungen. Zum einen müssen ästhetische und künstlerische Praxis für die in den Schulen arbeitenden Fachkräfte als tatsächlicher Mehrwert für ihre tägliche Arbeit erfahrbar werden. Zum anderen setzt dies eine Veränderung der schulischen Rahmenbedingungen voraus. Diese bezieht sich auf alle Ebenen der Schule: Auf die Lehr- und Lernsituationen im Unterricht ebenso wie auf den sogenannten „geheimen Lehrplan“. Sie betrifft die organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen ebenso wie die Vernetzung der Schule im Sozialraum, ihre Haltung zu externen Expert/innen und die Qualifizierung des Schulpersonals.

Wenn von der Annehmbarkeit kultureller Angebote für Schulen die Rede ist, dann muss daher berücksichtigt werden, dass sich Handlungsstrukturen in einer Schule sowohl aus den jeweils gültigen Schulgesetzen bzw. Schulformen als auch aus ihren gesellschaftlichen Funktionen der Qualifikation, Sozialisation, Selektion, Allokation und Legitimation (vgl. Fend 1980) ableiten. Genauso muss jedoch beachtet werden, dass jede Schule über eine eigene Schulkultur verfügt. Jede Einzelschule tritt in ihrer vielfältigen strukturellen und kulturellen Einbettung mit einer eignen Schulidentität auf. Sie ist das Produkt einer aktiven, fortlaufenden Identitätsarbeit der schulinternen Akteure und realisiert sich über Haltungen, Mentalitäten, Werte, Arbeitsweisen und Strukturen. Max Fuchs verweist auf das zentrale Gelingenskriterium für jede wirksame Schulentwicklung: „Die Einzelschule muss Subjekt und Objekt eigener Gestaltungs- und Entwicklungsprozesse sein: Die Schule besteht aus einer Vielzahl von internen Akteursgruppen (Mikropolitik), sie agiert aber auch selbst in ihrem Kontext als eigenständiger Akteur“ (Fuchs/Braun 2011: 249; vgl. Fend 2008). Die Aufgabe einer wirksamen Schulentwicklung ist es daher, gleichermaßen für die in

der Schule handelnden Menschen und für die Institution selbst, Möglichkeiten der Selbstreflexion und Weiterentwicklung zu schaffen. Schulentwicklung bedeutet daher in diesem doppelten Sinne immer Identitätsbildung.

Die Antwort auf die Frage, wie die Voraussetzungen für die Annehmbarkeit von Kultureller Bildung an Schulen verbessert werden können, ist demnach unmittelbar an die Lernprozesse der jeweiligen Schulkultur gebunden. Dass dies die gesetzgebenden und steuernden Ebenen in den Ländern und Kommunen jedoch nicht davon entbindet, entsprechende Voraussetzungen für mehr Kulturelle Bildung an Schulen zu schaffen, verdeutlicht das Qualitätstabelleau für Kulturelle Schulentwicklung der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Abb. 1). Es bietet eine komprimierte Übersicht zu allen beteiligten Handlungsfeldern und Akteuren.

	Strukturqualität Infrastrukturen / Ressourcen	Prozessqualität Organisationsentwicklung / Management	Ergebnisqualität Wirkungen / Output	Partizipative Evaluation Reflexion / Kritik
Theorieebene Konzeptionelle Grundlagen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wissenschaftliche Flankierung in Hochschulen, Verbänden, Stiftungen</li> <li>- Ressourcen für Konzeptentwicklung und Forschung (Studien, Projekte)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Theoriebildung</li> <li>- Weiterentwicklung und Zusammenführung von Konzepten der Schulentwicklung und der Kulturellen Bildung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transferierbare Konzepte kultureller Schulentwicklung</li> <li>- Qualitätsstandards, Checklisten, Leitfäden, Instrumente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transfer von Praxiserfahrungen</li> <li>- Konzeptkritik</li> <li>- Kritische Reflexion theoretischer Grundlagen</li> </ul>
Makroebene Politischer Rahmen / Öffentlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Richtlinien, Erlasse, Förderprogramme der Länder und Kommunen</li> <li>- Rahmenvereinbarungen</li> <li>- Kommunale Bildungslandschaften</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Förder- und Unterstützungsprogramme in Ländern und Kommune</li> <li>- Verortung innerhalb der Kommune</li> <li>- Verankerung in Bildungsnetzwerken</li> <li>- Qualifizierungsangebote für Lehrer und Fachkräfte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Politische Unterstützung</li> <li>- Unterstützung durch Fachstrukturen und Verbände</li> <li>- Öffentlichkeitswirksamkeit</li> <li>- Nachhaltigkeit und Verstetigung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Politische Forderungen</li> <li>- Stellungnahmen (Resolutionen, Positionen)</li> <li>- Empfehlungen zu Aus-, Fort- und Weiterbildung</li> </ul>
Mesoebene Schule / Träger	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schulprogramme</li> <li>- Zeitstruktur</li> <li>- Organisationsform der Schule</li> <li>- Kooperationsstrukturen</li> <li>- Rechtsrahmen</li> <li>- Personalausstattung, Koordination</li> <li>- Bildungspartner</li> <li>- Finanzielle Ressourcen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gesamtkonzept zur kulturellen Schulentwicklung</li> <li>- Leitung und Zuständigkeiten</li> <li>- Teamentwicklung und kollegiale Beratung</li> <li>- Kommunikation und Dialog</li> <li>- Partizipation</li> <li>- Öffentlichkeitsarbeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transfermöglichkeiten des Konzepts (Modellhaftigkeit)</li> <li>- Schulklima und Schulkultur</li> <li>- Vernetzung im Sozialraum</li> <li>- Qualifikation des Personals</li> <li>- Identifikation der Mitarbeiter/innen</li> <li>- Zufriedenheit der Eltern</li> <li>- Öffentlichkeitswirksamkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kritische Reflexion des Entwicklungsprozesses (intern und extern)</li> <li>- Kritische Bestandsaufnahme der Ergebnisqualität</li> <li>- Evaluation</li> </ul>
Mikroebene Lehr- Lernsituation / Interaktionen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Personelle Ausstattung (Lehrer/innen, Künstler/innen, Kulturpädagogen/innen)</li> <li>- Raumausstattung</li> <li>- Materialausstattung, Mittel, Medien</li> <li>- Erreichbarkeit von Drittlernorten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Konzepte, Inhalte und Methoden der Kulturellen Bildung</li> <li>- Unterrichtsentwicklung</li> <li>- Stärkenorientierte Anerkennungsverfahren</li> <li>- Qualifizierung</li> <li>- Qualität von Unterricht und Angeboten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ästhetisch- künstlerische Qualität</li> <li>- Unterrichtsqualität</li> <li>- Integration kulturpädagogischer Bildungsprinzipien</li> <li>- Öffentliche Darstellung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kontinuierlicher Fachdiskurs um geeignete Konzepte und Methoden</li> <li>- Kritische Bestandsaufnahme der Unterrichtsqualität und der künstlerischen Qualität</li> </ul>
Subjektebene Das lernende Individuum	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sozialisation</li> <li>- Bildungsbiografie</li> <li>- Erfahrungsorte</li> <li>- Ökonomisches, kulturelles, soziales Kapital</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partizipation und Identifikation mit dem Prozess</li> <li>- Reflexion von Lernprozessen</li> <li>- Motivation, Mitgestaltung, Aneignung</li> <li>- Individuelle Förderung</li> <li>- Gestaltung von Beziehungen</li> </ul>	<p>Ziel / Vision:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fachkompetenzen</li> <li>- Sozial-, Personal- und Methodenkompetenzen</li> <li>- Künstlerische Kompetenzen</li> <li>- Emanzipation</li> <li>- Zufriedenheit, Selbstwirksamkeit</li> <li>- Schul- und Bildungslaufbahn</li> </ul> <p>= Lebenskompetenz</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dokumentation der Kompetenzentwicklung (Kompetenznachweis Kultur)</li> <li>- Langzeitdokumentationen der individuellen Laufbahnen</li> </ul>

Abb. 1: Qualitätstableau für Kulturelle Schulentwicklung (Braun/Fuchs/Kelb 2010: 73)

## KULTURELLE BILDUNG IN DER SCHONRAUMFALLE

Das Bemühen, die Erweiterung des schulischen Bildungsangebots durch kulturelle Bildungspartnerschaften nachhaltig abzusichern, zielt in der Praxis häufig auf eine Verzahnung, die eine friedliche Koexistenz der beiden Bildungswege ermöglichen soll. In diesem Umgang mit der Unterschiedlichkeit der beiden Bildungsformen liegt jedoch eine zentrale Barriere für die Entwicklung einer neuen Lernkultur in der Zusammenarbeit von Kultur und Schule. Im Sinne einer Integration eines willkommenen Anderen/Fremden, bemühen sich die Vertreter/innen der Schule in der Regel, temporäre Schonräume einzurichten, innerhalb derer ein künstlerisches Arbeiten der Kooperationspartner mit den Kindern und Jugendlichen ermöglicht wird. Dieses Einräumen von Sonderspielräumen bedeutet für die beteiligten Lehrer/innen, ihre unmittelbaren Kolleg/innen und letztlich das gesamte System innerhalb der Schule eine erhöhte Anstrengung. Darüber hinaus beinhaltet dieser Umgang zugleich eine Unterscheidung zwischen den „zusätzlichen“ Kunst- und Kulturprojekten und der „eigentlichen“ Schulidentität. Die künstlerischen und kulturellen Lernräume bleiben auf diese Weise von den schulinternen Entwicklungsprozessen strukturell getrennt. Eine verbesserte Annehmbarkeit von Kultureller Bildung an Schulen verlangt daher einen grundlegenden Perspektivenwechsel: Die Bedeutung der ästhetisch-künstlerischen Praxis liegt nicht nur in der Erweiterung der schulischen Bildungsarbeit durch Kooperationsprojekte. Vielmehr geht es darum, sie als zentrale Dimension des Schullebens zu etablieren, von der aus die gesamte Organisationsentwicklung wie auch die Unterrichts- und Personalentwicklung stattfinden. Diese Perspektive bedeutet, dass ästhetisch-kulturelle Praxis nicht nur zur 'Kultivierung' der Kinder und Jugendlichen eingesetzt wird. Sie verdeutlicht gleichermaßen das Ziel der Schule, sich durch ästhetisch-künstlerische Praxis selbst zu kultivieren (vgl. hierzu auch Liebau 2009)

## ECKPUNKTE FÜR EIN KULTURELLES SCHULPROFIL

- Ein solcher Prozess der 'Selbstkultivierung' einer Schule kann in ein kulturelles Schulprofil einmünden, für das sich elf Eckpunkte beschreiben lassen.
- Alle Schüler/innen haben regelmäßig qualitativ hochwertige Möglichkeiten zu eigener künstlerisch-ästhetischer Praxis.
- Künstler/innen, außerschulische Kulturpädagog/innen und Kulturmanager/innen gestalten als Bildungspartner gemeinsam mit Lehrer/innen Unterricht. Außerhalb des Unterrichts gibt es zahlreiche Angebote künstlerischer Arbeitsgemeinschaften, die von den Schüler/innen gemeinsam mit schulischen und außerschulischen Expert/innen umgesetzt werden.
- Alle künstlerischen Fächer werden von ausgebildeten Fachkräften unterrichtet und kontinuierlich für alle Schüler/innen angeboten.
- Kulturell-ästhetische Lernwege sind Bestandteil auch aller nichtkünstlerischen Schulfächer. Neben der Integration der Künste als Medien des Lernens und Forschens sind Prinzipien der kulturellen Bildung, wie z. B. Selbstwirksamkeit, Partizipation und Stärkenorientierung, Kernbestandteile einer neuen Lernkultur.
- Der Stundenplan ist so gestaltet, dass längere Zeit und fächerübergreifend an einem künstlerischen Vorhaben gearbeitet werden kann. Kulturell-ästhetische Bildungsangebote sind nicht ausschließlich auf den Nachmittagsbereich verschoben. Im Sinne eines umfassenden Bildungskonzepts rhythmisieren Unterricht und kulturelle Angebote einander ergänzend als gleichberechtigte Lernformen den Schultag.
- Es sind Räume mit entsprechender Ausstattung vorhanden, die ein Arbeiten im Medium der Künste ermöglichen. Dies betrifft sowohl Arbeits- als auch Aufführungsräume.
- Neue Lernorte und Erfahrungsräume werden in das Bildungskonzept integriert. Schüler/innen und Lehrer/innen nutzen regelmäßig die Räume und das Angebot der Einrichtungen vor Kultureinrichtungen vor Ort sowohl im Rahmen des Unterrichts als auch im Rahmen nichtformaler kultureller Angebote der Schule.



- Nicht nur im Unterricht und Ganztagsbereich wird eng mit Kultur- und Kunsteinrichtungen im Stadtteil oder der Kommune zusammengearbeitet. Die Schule ist auch selbst ein offener Ort der Begegnung und Präsentation.
- Kulturschulen verfügen über ein Lehrpersonal, das sowohl über kulturell-ästhetische Kompetenzen als auch über die Fähigkeit verfügt, gemeinsam mit außerschulischen Expert/innen ein ganzheitliches Bildungsangebot umzusetzen.
- Alle Mitglieder der Schulgemeinschaft sind an der Gestaltung des Schullebens aktiv und wirksam beteiligt. Für die Gestaltung von Beteiligungsprozessen werden Methoden aus Kunst und Kultur als Reflexions-, Ausdrucks- und Entwicklungswege genutzt.
- Die Schule nimmt das Subjekt in seiner Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Kommunikationsfähigkeit ernst, indem sie über eine Architektur verfügt, die Begegnung ermöglicht und Kreativität anregt. Auch dies macht die Schule für alle sich in ihr bewegenden Menschen zu einem guten Ort des Lernens, Arbeitens und Lebens.

## AUF DEM WEG ZUR KULTURSCHULE

Wenn also eine nachhaltige und wirksame Veränderung der schulischen Rahmenbedingungen als Prozess der Identitätsbildung jeder Schule stattfindet, dann sind Wertschätzung und Partizipation aller Beteiligten – Schulleitung, Lehrer/innen, Schüler/innen, Eltern, Verwaltungspersonal, Hausmeister/innen, päd. Fachkräfte und Kulturpartner/innen – die Voraussetzung. In Anlehnung an den „Index für Inklusion“ (deutschsprachige Ausgabe: Boban/Hinz 2003) lassen sich fünf Fragen formulieren, an denen sich der Prozess einer kulturellen Schulentwicklung orientieren kann:

- Was sind Barrieren für ein Lernen mit Kunst und Kultur in unserer Schule?
- Für wen ergeben sich in unserer Schule Barrieren für ein Lernen mit Kunst und Kultur?
- Was kann dabei helfen, Barrieren für ein Lernen mit Kunst und Kultur in unserer Schule zu überwinden?
- Welche Ressourcen sind in unserer Schule vorhanden, um Lernen mit Kunst und Kultur zu unterstützen?
- Wie können zusätzliche Ressourcen mobilisiert werden, um Lernen mit Kunst und Kultur in unserer Schule zu unterstützen?

Die besondere Qualität dieser Fragen besteht nicht nur darin, dass sie alle in der Schule handelnden Menschen einbezieht. Sie ermöglichen darüber hinaus einen veränderten Umgang mit der Unterschiedlichkeit von Kultur und Schule, indem sie die Unterschiede als Möglichkeit zu Weiterentwicklung des Schullebens aufgreifen.

Damit die Einbindung der Kunst- und Kulturprojekte in den Prozess der Identitätsbildung der jeweiligen Schule gelingen kann, sind demnach entsprechende Grundwerte und Handlungsprinzipien zu berücksichtigen, in deren Zentrum das Verständnis von Bildung als Prozess der Selbstkultivierung steht (nach Fuchs/Braun 2011: 249f. und Braun/Fuchs/Kelb 2010: 101):

- Die Schule wird als fortlaufend lernende Organisation verstanden, wobei es – gerade bei dem Prozess der kulturellen Schulentwicklung – um kulturelles Lernen mit den Mitteln der Kunst geht.
- So wie sich die Bildung des/r Einzelnen als ein Prozess der Kultivierung vollzieht, so ist auch der Prozess der Schulentwicklung ein Prozess der Selbstkultivierung der Institution.
- Im Prozess der kulturellen Schulentwicklung müssen im Sinne der Inklusion die Lernprozesse der Individuen und der Institution als einander bedingend berücksichtigt werden.

- Kulturelle Schulentwicklung wird als ein partizipativer Prozess gestaltet, der die Erfahrungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten aller intensiviert.
- Nicht nur die Organisation der Einzelschule ist als ein soziales System zu verstehen. Auch der/die Einzelne muss im Prozess der Schulentwicklung im Wechselspiel der verschiedenen Persönlichkeitsdimensionen (Kognition, Emotion etc.) berücksichtigt werden.
- Der Prozess der 'Selbstkultivierung' der Schule verlangt einen schulinternen Prozess der Selbstreflexion der eigenen Schulkultur als symbolische Ordnung, die das Handeln der sich in der Schule bewegenden Menschen beeinflusst und die zugleich von ihnen gestaltet wird. Hierbei benötigen Schulen eine Moderation und Beratung durch qualifizierte Fachkräfte.
- Weil der Prozess der kulturellen Schulentwicklung eine Einbindung der Kunst- und Kulturprojekte in die Identitätsarbeit der Schule beabsichtigt, erfolgt er von Beginn an unter Einbeziehung ästhetisch-künstlerischer Zugänge.

## LITERATUR

Boban, Ines/Hinz, Andreas (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schule der Vielfalt entwickeln [[www.inklusionspaedagogik.de/content/blogcategory/19/58/lang,de](http://www.inklusionspaedagogik.de/content/blogcategory/19/58/lang,de); 20.12.2011]

Braun, Tom/Fuchs, Max/Kelb/Viola (2010): Auf dem Weg zur Kulturschule I. Bausteine zu Theorie und Praxis der Kulturellen Schulentwicklung. München: kopaed.

Bundeszentrale für politische Bildung (2004): Menschenrechte. Dokumente und Deklarationen.

Fend, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS.

Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. München/Wien/Baltimore: Urban und Schwarzenberg.

Fuchs, Max/Braun, Tom (2011): Zur Konzeption und Gestaltung einer kulturellen Schulentwicklung. In: Braun, Tom (Hrsg.) (2011): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung (228-260). München: kopaed.

Göhlich, Michael (2001): System, Handeln, Lernen unterstützen. Eine Theorie der Praxis pädagogischer Institutionen. Weinheim/Basel: Beltz.

Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2001): Schulkultur und Schulmythos. Opladen: Leske und Budrich.

Hill, Burkhard/Biburger, Tom/Wenzlik, Alexander (Hrsg.) (2008): Lernkultur und kulturelle Bildung. München: kopaed.

Liebau, Eckart (2009): Schulkünste. In: Liebau, Eckart/Klepacki, Leopold/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste (47-65). Bielefeld: transcript.

## WEITERFÜHRENDE LITERATUR

Braun, Tom/Fuchs, Max/Kelb, Viola/Schorn, Brigitte (2013): Auf dem Weg zur Kulturschule II. Weitere Bausteine zu Theorie und Praxis der Kulturellen Schulentwicklung. München: kopaed.

Braun, Tom (2013): Inklusion als systematischer Ansatz einer Kulturellen Schulentwicklung. In: Stutz, Ulrike (Hrsg.): Kunstpädagogik im Kontext von Ganztagsbildung und Sozialraumorientierung. Zu einer strukturellen Partizipation in der kunstpädagogischen Praxis. München: kopaed.

Braun, Tom (Hrsg.) (2011): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung. München: kopaed.

Burow, Olaf-Axel (2011): Positive Pädagogik. Weinheim: Beltz.

Büchler, Adriana/Karrer, Elisabeth/Jaberg, Jörg (Hrsg.) (2007): Schule muss schön sein. Facetten des ästhetischen Bildungsauftrags. München: kopaed.

Fuchs, Max (2012): Die Kulturschule. Konzept und theoretische Grundlagen. München: kopaed.

Kelb, Viola (2007): Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen – Neue Lernqualitäten. München: kopaed.

## KULTURSCHULE UND SCHULKULTUR

### RAUM SCHAFFEN FÜR ÄSTHETISCHES LERNEN >>

von Tom Braun

Kulturschulen wollen mehr als zeitlich begrenzte Kunstprojekte und regelmäßige Bühnenshows. Ihr Ziel ist es, ausgehend von den besonderen Erfahrungs- und Kommunikationsqualitäten ästhetisch-künstlerischer Praxis Kindern und Jugendlichen neue Bildungswege und eine teilhabegerechte Lernkultur zugänglich zu machen. Die Leitperspektive von Kulturschulen zielt auf das Recht aller Jugendlichen und Kinder auf vollen Zugang zum kulturellen Leben sowie eigene künstlerische und kulturelle Betätigung, wie es in § 31 der UN-Kinderrechtskonvention verbrieft ist.

In Schulen, die sich auf diesen Weg zu einem umfassenden kulturellen Profil machen, stehen die Verantwortlichen vor zahlreichen Herausforderungen. Denn um ein Lernen mit und in den Künsten in allen Bereichen des Schullebens zu ermöglichen, gilt es die individuellen und institutionellen Routinen in der Unterrichtsgestaltung, in den organisatorischen Rahmenbedingungen wie auch in der professionellen Selbstwahrnehmung der aktiv am Schulleben beteiligten Fachkräfte einer Öffnung hin zu neuen Möglichkeiten auszusetzen. Die Frage, wie es einer Schule gelingen kann, die ästhetisch-kulturelle Dimension und damit die Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit der in einer Schule handelnden Menschen in allen Bereichen des Schullebens in den Mittelpunkt zu stellen, führt daher nicht nur zu einer Auseinandersetzung mit der Struktur und den Rahmenbedingungen der Einzelschule, sondern es ist ihre *Schulkultur*, die in den Mittelpunkt rückt. Was aber kann man sich unter Schulkultur vorstellen?

Schulkultur könnte zunächst verstanden werden, als das gelebte Selbstverständnis der an einer Schule beteiligten Menschen, das einerseits von deren Aktionen geschaffen wird, das andererseits bildend auf die Persönlichkeiten und die Strukturen zurückwirkt. Es liegt deshalb nahe, dem Modell einer Kulturschule einen systemischen Ansatz zu Grunde zu legen, in dem Organisationen als dynamische, sich beständig durch eigene kulturelle Praxis entwickelnde Orte verstanden werden. In diesem Verständnis von Schulkultur bleibt jedoch eine ausschlaggebende Ebene unberücksichtigt, die für das Handeln der Akteure eine wichtige Wirkung hat. Sie liegt in dem für die Institution Schule charakteristischen Auftrag zur Vermittlung kulturellen Wissens und der Förderung kognitiver, sozialkognitiver und symbolischer Kompetenzen. Diesen Auftrag realisiert sie im Dreieck von Sozialisation, Qualifikation und Selektion. Die Kultur einer Einzelschule ist wesentlich immer auch ein Produkt des Umgangs mit diesem sie umschreibenden Auftrag. Wie sich dieser Bewältigungsprozess jedoch vollzieht und zu welchen schulkulturellen Produkten er führt, ist dann auch von den konkreten Akteuren, ihren (legitimen) Interessen und der Art und Weise ihres Miteinanders abhängig.

Die folgende Abbildung macht diesen Wirkungszusammenhang der unterschiedlichen organisationalen Ebenen und des Handelns der Akteure in einer Schule sichtbar (Abb. 1). Dabei wird ein Verständnis von Schulkultur als Aushandlungsprozess unterschiedlicher kultureller Ordnungssysteme, wie es Werner Helsper in seinen Arbeiten zu Schulkultur und Schulmythos beschreibt, zugrunde gelegt (vgl. Helsper et al. 2001).

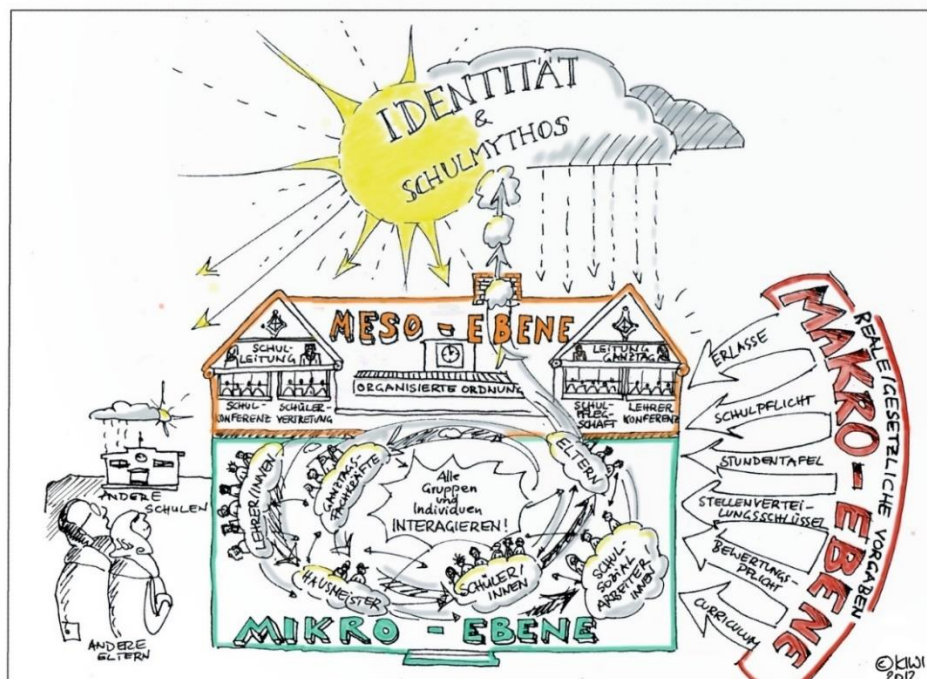


Abb. 1: „Schulkultur als kollektiver Handlungsprozess“, Grafik: Tom Braun, ausgehend von Helsper 2001; Zeichnung: Kirsten Witt.

Der Handlungsraum einer jeden Schule wird durch formale Koordinaten umgrenzt, welche im nationalen Schulsystem festgeschrieben werden. Dies betrifft z.B. die allgemeine Schulpflicht. Neben diesen übergreifenden Strukturmerkmalen, muss jede Schule auch länderspezifischen und regionalen Regelungen entsprechen. Dies betrifft z.B. Rahmenbedingungen landespezifischer Schulformen oder den Umfang der Stundentafel. Die auf dieser Makro-Ebene festgelegten Koordinaten sind verbindlich und können von der Einzelschule nicht umgangen aber sehr wohl gestaltet werden. So können Schulleitungen etwa über darüber entscheiden, ob in 45-, 60- oder 90-Minutenrhythmen unterrichtet wird oder wie die Schule mit außerschulischen Partnern kooperiert. Die organisatorischen Regelungen, die auf dieser Meso-Ebene getroffen werden, bilden zum einen die einzelschulspezifische Ausformung der verbindlichen übergeordneten Koordinaten. Zum anderen stellen sie wiederum einzelschulinterne Koordinaten für die Handlungsräume der Akteure in der Schule bereit. Von besonderer Bedeutung ist dabei, dass aber auch hier die Logik das Leben nicht ersetzt. Dies bedeutet, dass z.B. die Regelungen der Meso-Ebene ständig angepasst werden müssen, um die Vorgaben der Makro-Ebene innerhalb der konkreten örtlichen Gegebenheiten angemessen abzubilden. Es bedeutet natürlich auch, dass das Handeln der Akteure auf der Mikro-Ebene sich nicht auf die durch die Meso-Ebene organisierten Handlungsräume beschränken lässt. Das ist vor allem deshalb der Fall, weil die Akteure ihr Handeln nach weitaus komplexeren Hintergründen ausrichten. Dies wird z.B. an den unterschiedlichen Identifikationen mit dem Ort Schule deutlich: Er ist für die einen z.B. Arbeitsort, für die anderen ein Jugendtreffpunkt, er ist Behörde, Lebensort, er ist für die einen Ort des Erfolgs und für andere ein Ort des organisierten Scheiterns usw. In der Interaktion der Individuen schreibt sich deshalb nicht allein das potenziell konfliktvolle Verhältnis von Makro- und Meso-Ebene fort, sondern es kommt zu weiteren Aushandlungsprozessen der Akteursgruppen sowie der Einzelakteure aufgrund a) ihrer Funktionen im Schulbetrieb wie auch b) aufgrund ihrer individuellen, sozialen und kulturellen Hintergründe. Damit diese Prozesse des Aushandelns und Streitens in ein produktives Miteinander überführt werden können, entwickelt jede Einzelschule eine imaginäre Schulidentität, die sowohl aus den Aushandlungsprozessen der Akteure hervorgeht als auch zugleich durch tradierte Bilder angereichert wird (vgl. hierzu ebd.). Die Schulidentität stellt sozusagen eine beständige Wetterlage über der Einzelschule

dar, die sowohl auf die Schulakteure als auch auf Außenstehende, z.B. Kollegien anderer Schulen oder Eltern, positiv (Sonne) oder negativ (Regen) wirkt. Diese imaginäre Schulidentität dient allen Akteuren als eine weitere wirksame Orientierung für ihr Handeln. Als eine idealisierende oder negierende Ebene hilft sie die Widersprüche des Alltags zu übersehen.

Schulkultur, soviel ist deutlich geworden, ist ein unabschließbarer, fortlaufender Aushandlungsprozess, der zu unterschiedlichen „Produkten“ führt. Wie etwa die Organisation des Stundenplans, die eingerichteten Gremien oder die formalen Wege der Mitbestimmung von Eltern Schüler/innen. Produkte der Schulkultur sind aber auch Haltungen, Werte und alltägliche Rituale.

Schulkultur bedeutet eine fortlaufende und im Zusammenspiel von organisierter Ordnung, akteursgruppenspezifischen Interessen, individuellen Interessenlage, dem sozialräumlichen und dem architektonischen Setting sowie der (tradierten) Schulidentität in der Regel unbewusste Form der Organisationsentwicklung einer Schule. Will eine Schule sich auf die Suche nach neuen Möglichkeiten für eine ästhetisch-künstlerische Lernkultur machen, dann gilt es die unbewusste Schulkultur in einen bewussten und für alle Akteure transparent gestalteten Prozess der Profilentwicklung zu überführen. Es sind vier Felder, die für diesen Prozess einer kulturellen Schulentwicklung ausschlaggebend sind: der schulische Vermittlungsauftrag, die Interessen der schulischen Akteursgruppen und Individuen sowie die organisierte Ordnung der Schule. Die Möglichkeiten ästhetisch-künstlerischer Praxis stellen das vermittelnde Feld dar. Es ist Weg und Ziel zugleich. Durch eine bewusste Planung und gesteuerte Gestaltung dieses künstlerischen Feldes können neue Lern- und Bildungsräume entstehen, in den sich die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen sich den schulischen Handlungsrahmen entsprechend ihrer Funktionen und Verpflichtungen aber auch als Individuen selbstbewusst aneignen können.

Welche Lernräume für das schulische Setting mit ästhetisch-künstlerischer Praxis verbunden sind, verdeutlicht sich im Rückgriff auf Ann Bamfords („The Wow-Factor“) Unterscheidung von „Education in the arts“ und „Education through the arts“. Es ist jedoch sinnvoll, diese beiden Dimensionen um zwei zu erweitern. So sprechen etwa Ludwig Stecher und Hermann Josef Abs, beide Universität Gießen, im Mercator-Forschungsprojekt zum Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“<sup>1</sup> außerdem von „Education for the arts“ und „School change by the arts“:

#### Education in the arts

>> Ziel: Ausbildung künstlerischer Kompetenzen.

#### Education through the arts

>> Ziel: Soziales und kognitives Lernen durch die Künste in allen Fächern.

#### Education for the arts

>> Ziel: Reflektierte Teilhabe an der Rezeption von Kunst und Kultur.

#### School change by the arts

>> Ziel: Schulentwicklung durch Kunst und Kultur.

---

1 Siehe [www.kulturagenten-programm.de](http://www.kulturagenten-programm.de), letzter Zugriff 08.12.2012.

Schulkultur als fortlaufender Prozess des Aushandelns ist abhängig *sowohl* von den Vorgaben der Makro-Ebene aus Bildungspolitik, Schulgesetzen und Schulaufsicht *als auch* von den individuellen Akteuren in der Einzelschule. Schulen, die ein umfassendes kulturelles Profil entwickeln wollen, können dies nur nachhaltig und erfolgreich umsetzen, wenn sie die Anforderungen der Makro-Ebene, die Entwicklungsnotwendigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten der organisierten Ordnung sowie die Bedürfnisse und Ressourcen der Akteure gleichermaßen berücksichtigen. In einem geplanten und moderierten Entwicklungsprozess gilt es deshalb, im Sinne eines Moratoriums alle Ebenen zu beforschen. Welchen Beitrag können sie zur Umsetzung der oben genannten vier Dimensionen ästhetisch-künstlerischen Lernens in der Schule leisten (in ihrer Funktion und als Individuen)? Und welche Ansprüche formulieren sie aus ihrer Sicht dazu jeweils (in ihrer Funktion und als Individuen)?

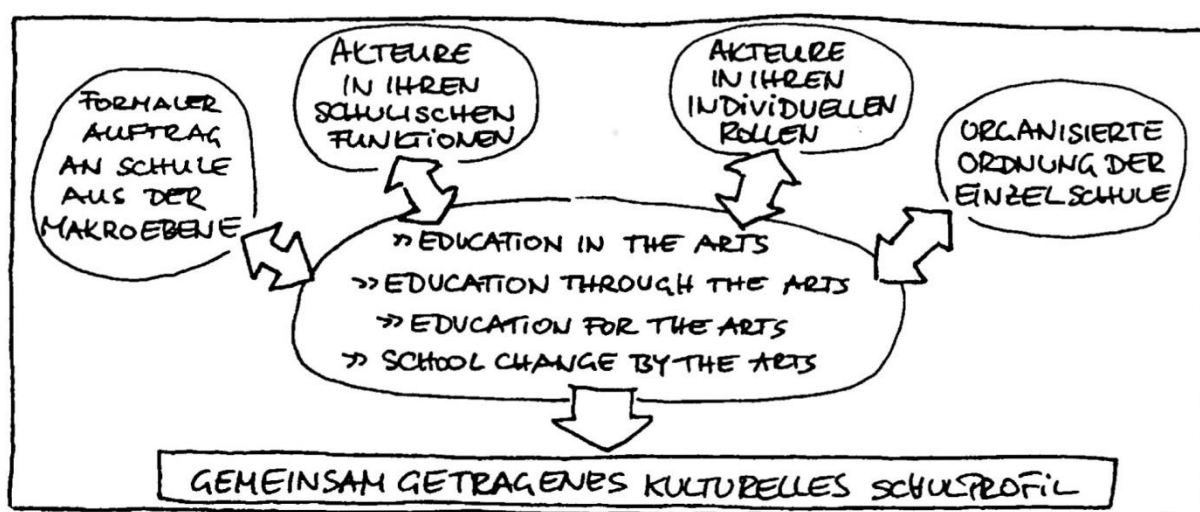


Abb. 2: Die vier Dimensionen ästhetisch-künstlerischen Lernens und ihr Beitrag zum kulturellen Schulprofil (vgl. Braun 2012).

Für einen solchen Prozess des Aufspürens von vorhandenen und gewünschten Möglichkeitsräumen lassen sich mehrere Schritte skizzieren:

### Schritt 1 – Ein Bündnis schmieden:

Es ist eine grundlegende Gelingensbedingung, in einem ersten Schritt die Akteure in der Schule für einen gemeinsamen Prozess zu gewinnen. Hierfür sollten sowohl die regulären Wege der Mitbestimmung über die Schulgremien genutzt als auch neue Formen entwickelt werden. Es bietet sich für Schulen auf dem Weg zu einem kulturellen Profil an, ästhetisch-künstlerische Situationen zu inszenieren, in denen die Schulgemeinschaft sich als ein Handlungsfeld kreativer Akteure erfährt, dem zahlreiche bisher unergriffene Möglichkeiten zur Verfügung stehen. Ziel ist es, in den Blick zu rücken, dass die Schulrealität täglich durch die sich in ihr bewegendenden Menschen hervorgebracht wird. In diesem Schritt werden sowohl die Prozesse, die zu den formalen Produkten der Schulkultur führen, als auch die Prozesse, welche die informellen Produkte bedingen, sichtbar gemacht.

### Schritt 2 – Produkte identifizieren:

Es ist dann notwendig festzuhalten, zu welchen formalen und informellen Produkten die täglichen Aushandlungsprozesse der Schulkultur geführt haben. Es bietet sich an, eine gegliederte Übersicht zu erstellen, die es ermöglicht, die schulkulturellen Bausteine bestimmten Qualitätsbereichen zuzuordnen. In der „Werkzeugbox Kulturelle



Schulentwicklung<sup>42</sup> stellt die BKJ hierfür sechs Qualitätsbereiche und ein darauf bezogenes, fragenbasiertes Analysetool bereit.

### Schritt 3 – Bedarfe feststellen:

Mit dem dritten Schritt gilt es dann, die identifizierten Produkte den funktionsgebundenen und individuellen Ressourcen und Bedürfnissen der unterschiedlichen Akteursgruppen und Akteure gegenüber zu stellen. Welchen Beitrag können sie zur Umsetzung der oben genannten vier Dimensionen ästhetisch-künstlerischen Lernens in der Schule leisten? Und welche Ansprüche formulieren sie aus ihrer Sicht dazu jeweils?

### Schritt 4 – Formate finden:

Nachdem die Interessen der Akteure und die Notwendigkeiten des Schulbetriebs abgeglichen wurden, gilt es nun Übersetzungsarbeit zu leisten. Welche Interessen stehen für die Einzelschule und ihre Akteure im Vordergrund? Welche Formate eignen sich für eine wirksame Umsetzung? Geht es der Schule vor allem darum, die Kinder und Jugendlichen in ihren Schlüsselkompetenzen zu stärken, sie künstlerisch zu befähigen, als Publikum der Kultureinrichtungen zu qualifizieren oder geht es um eine kulturelle Schulentwicklung? Neigungsklassen, ästhetisches Forsuchen im nicht-künstlerischen Unterricht, Kooperationen mit Kulturpartnern und die Einrichtung von Steuerungsgruppen für Kultur etc. implizieren jeweils unterschiedliche Wirkungsabsichten.

### Schritt 5 – Erkenntnis des Nichtkönnens:

Bildung ist Koproduktion. Dies betrifft ebenso die Entwicklung und Umsetzung eines kulturellen Schulprofils. Inwieweit in einer Schule Raum für ästhetisch-künstlerisches Lernen geschaffen wird, hängt wesentlich vom Wissen und Können der Fachkräfte ab. Umso wichtiger ist es, zu erkennen, wo die eigenen Grenzen liegen, und welche Fortbildungsbedarfe bestehen. Die Fortbildungen sollten dann sowohl auf Rollenklarheit, die Erweiterung des eigenen pädagogischen und künstlerischen Blicks als auch auf die Aneignung neuen methodischen Könnens, die Zusammenarbeit mit anderen Professionen und außerschulischen Einrichtungen fokussieren.

### Schritt 6 – Partner gewinnen:

Spätestens jetzt gilt es, Kulturpartner für die gemeinsame konzeptionelle Ausgestaltung des Kulturprofils der Schule zu gewinnen. Dabei ist es entscheidend, dass Kultureinrichtungen, Künstler/innen und Kulturpädagog/innen nicht lediglich als Dienstleister oder Erfüllungsgehilfen gesehen werden. Stattdessen geht es um eine Partnerschaft der schulischen und außerschulischen Akteure, die mit ihrer unterschiedlichen Expertise gemeinsame Ziele verfolgen.

Denn auch für Kooperationen gilt im ersten Schritt: Strukturentwicklung folgt auf die Identifizierung einer gemeinsamen Kultur.

## LITERATUR

Braun, Tom (2012): Kulturschule und Schulkultur – Ein Diskussionsimpuls. In: Kulturelle Bildung. 10 (2012), 16-19.

---

2 Siehe [www.bkj.de/kooperationen-bildungslandschaften](http://www.bkj.de/kooperationen-bildungslandschaften).



Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, R.-T./Lingkost, A. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen: Leske und Budrich.

#### WEITERFÜHRENDE LITERATUR

Braun, Tom (Hrsg.) (2011): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung. München: kopaed.

Braun, Tom/Fuchs, Max/Kelb, Viola (2010): Auf dem Weg zur Kulturschule I. Bausteine zu Theorie und Praxis der Kulturellen Schulentwicklung. München: kopaed.

# MIT KULTURELLER SCHULENTWICKLUNG ZU MEHR BILDUNGSGERECHTIGKEIT – THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN UND PRAKTISCHE UMSETZUNGEN >>

von Olaf-Axel Burow

## 1. MAURER ODER MANAGER: SCHON DIE GRUNDSCHULE GIBT DEN AUSSCHLAG

Neben den gesteigerten Anforderungen der Wirtschaft nach akademisch gebildetem Personal bildete der Ruf nach mehr „Chancengleichheit“ und damit mehr Bildungsgerechtigkeit eine der entscheidenden Triebkräfte der Bildungsreform der späten sechziger und frühen siebziger Jahre. Insbesondere mit dem Ausbau von Gesamtschulen und der Erleichterung des Hochschulzugangs sollte diesen Zielen Rechnung getragen werden. Tatsächlich wurde die Zahl der Studierenden und der gehobenen Bildungsabschlüsse erheblich gesteigert – allerdings immer noch weit unter dem Durchschnitt vergleichbarer OECD-Länder. Die entscheidende Frage lautet: Wurde mit dieser Steigerung auch das schon in den sechziger Jahren formulierte Bürgerrecht auf Bildung eingelöst? Spätestens die internationalen Schulleistungsvergleichsstudien (PISA, TIMMS etc.) zerstörten diese Illusion. Diese und andere Studien belegten, dass Ungleichheit nicht vermindert, sondern auf einem erhöhten Niveau reproduziert und zum Teil sogar verschärft wurde. So zieht der Darmstädter Elitenforscher Michael Hartmann (2003) als Ergebnis seiner langjährigen Forschungen zu Mustern von Elitenbildung und sozialer Ausgrenzung nicht nur eine ernüchternde Bilanz, sondern benennt auch Ursachen des Scheiterns zu vieler Schüler/innen. Nach Hartmann können ein Viertel aller 15-Jährigen nicht richtig lesen oder schreiben und 15 Prozent eines Jahrgangs werden komplett abgehängt und sind ohne Perspektive. Als Ursachen benennt er die Strukturen, die sie aus der Gesellschaft katapultieren“ (ebd.). Einwänden, die behaupten, wir lebten in einer meritokratischen Gesellschaft, in der es vor allem auf die Anstrengungsbereitschaft des Einzelnen ankäme, hält Hartmann entgegen: „Vier von fünf Managern der 100 größten Unternehmen stammen aus den oberen 3 Prozent der Bevölkerung, dem Großbürgertum. Nur ein Chef aus den Dax-30-Unternehmen ist ein Arbeiterkind. Bei den meisten anderen Vorstandschefs waren die Eltern Unternehmer, Manager, hohe Beamte oder Adel. Man kennt sich. Das ist eine wirklich geschlossene Gesellschaft“ (ebd.). Folgt man Hartmann (2002, 2007), dann geht es anders als zu Zeiten einer sozialdemokratisch inspirierten Bildungsreform und einer Öffnung der Gesellschaft Ende der sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts heute – im Angesicht der globalisierten Risiko- und Konkurrenzgesellschaft – weniger um die Förderung sozial Benachteiligter als stärker um die Sicherung der Aufstiegschancen ohnehin privilegierter Kreise. Eine neue Form des Klassenkampfes geht von Teilen des Bürgertums aus, das – wie zuletzt im Hamburger Schulkampf – darum kämpft, sich gegen die unteren Schichten abzugrenzen und mit den Gymnasien oder teuren Privatschulen exklusive Schonräume zu behaupten. Während international eine Diskussion um die „inklusive Schule“, also eine Schule für alle, geführt wird, werden in Deutschland in Fortführung ständischer Traditionen provinziell anmutende Gefechte um den Erhalt der ausgrenzenden „Klassenschule“ geführt – übrigens entgegen erdrückender Einsichten der empirischen Bildungsforschung. Und dies nicht von ungefähr: Beziehen doch die Forscher oft nur nach intensivem Nachfragen eindeutige Positionen, wie ein Spiegel-Interview (2009) mit dem renommierten Direktor des Dortmunder Instituts für Schulentwicklungsforschung, Wilfried Bos beispielhaft zeigt. Fairerweise sei angemerkt, dass Wilfried Bos in anderem Zusammenhang eine eindeutige Wertung lieferte: „Maurer oder Manager, das zeichnet sich be-

reits mit dem Ende der Grundschule ab“, sagt Wilfried Bos. Seine Studien hätten ergeben: Die Wahl ist „eine wichtige Weichenstellung für den weiteren Schul- und Berufsweg, da spätere Korrekturen dieser Entscheidung ausgesprochen selten sind.“

## 2. KULTURELLES KAPITAL ALS INSTRUMENT GESELLSCHAFTLICHER SELEKTION

Viele Untersuchungen zeigen übereinstimmend: Nicht nur in der Wirtschaft, sondern auch in der Schule entscheidet weniger die eigene Leistung als stärker die soziale Herkunft über die Möglichkeiten zu gesellschaftlicher Teilhabe und zu sozialem Aufstieg. Der französische Soziologe Pierre Bourdieu (1982) hat aufgrund einer Vielzahl von detaillierten Untersuchungen aus unterschiedlichen Bereichen die zentrale Rolle des kulturellen Kapitals als Instrument gesellschaftlicher Selektion analysiert. Bourdieus Überlegungen münden in seine Habitus-theorie. Demnach wird das kulturelle Kapital von Einzelnen und gesellschaftlichen Gruppen im „Habitus“ sichtbar, dessen Ausprägung den wichtigsten Schlüssel für sozialen Erfolg darstellt. Der Habitus besteht nach Bourdieu aus den bereits in der Kindheit antrainierten und geformten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata sowie den inkorporierten, im Körper verankerten Gewohnheiten, die wie „Automatismen“ das Auftreten und Handeln der Person bestimmen. Wie wir die Gabel halten oder welcher Sprachmuster wir uns bedienen, all dies gehört zu unserem individuellen kulturellen Kapital, mit dem wir – ohne, dass es uns bewusst ist – unsere Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schicht erkennbar machen. Nach Hartmann entscheiden die habituell geprägten Verhaltensweisen des Einzelnen etwa bei Vorstellungsgesprächen für gehobene Positionen in wenigen Sekunden darüber, ob man als zugehörig und damit geeignet klassifiziert wird. Der Habitus fungiert so als Instrument gesellschaftlicher Distinktion und Selektion. Bourdieu zeigt, dass und wie der klassen- bzw. schichtenspezifisch geprägte Habitus als Produkt spezifischer Klassenlagen durch dauerhaft übertragene Dispositionen den Spielraum des Verhaltens der Akteure bestimmt. Ob wir es wollen oder nicht: Jeder ist durch die sozialisierten Muster der Herkunft in einer Art „Schichtenkäfig“ gefangen, aus denen nur wenigen der Ausbruch gelingt. Denn der Habitus schützt sich vor Krisen und Infragestellungen und ist – selbst bei schnellem gesellschaftlichen Wandel – stabil, sodass u. U. habituelle Dispositionen nicht mehr zu den gewandelten Strukturen passen. Für unseren Zusammenhang ist nun die Einsicht wichtig, dass der Habitus nicht nur durch die soziale Herkunft, sondern auch durch die kulturelle Praxis geprägt wird. Hier deuten sich erste Möglichkeiten von zu entwickelnden „Kulturschulen“ (Braun, Fuchs & Kelb 2010) an, die durch das Angebot vielfältiger kultureller Praxen einen Beitrag zur Verminderung herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung liefern können. Hierzu ist es allerdings nötig, die Mechanismen sozialer Distinktion, wie sie Bourdieu in seiner Theorie unterschiedlicher Kapitalsorten beschrieben hat, zu verstehen. Demnach kämpfen im „sozialen Feld“, so sein Schlüsselbegriff, die verschiedenen Gruppen um Ressourcen und Macht. In diesem Sinne sind soziale Felder Kampffelder. Entscheidend für die Behauptungsmöglichkeiten des Einzelnen im sozialen Feld ist die Verfügbarkeit von vier unterschiedlichen Kapitalsorten:

### 1. Ökonomisches Kapital

Einkommen, Kapitalerträge, Besitz an beweglichen Werten, Grundbesitz

### 2. Soziales Kapital

Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit von Gruppen beruhen

### 3. Kulturelles Kapital

- Inkorporiertes, körpergebundenes, verinnerlichtes kulturelles Kapital. In der primären Sozialisation der Familie erworben – transformiert in Bildungsinstitutionen (Geschmack, Wissen, Benehmen)
- objektiviertes kulturelles Kapital in Form kultureller Güter (Bücher, Gemälde, Musikinstrumente etc.)

- Institutionalisiertes kulturelles Kapital in Form von schulischen Abschlüssen, akademischen Titeln etc.

#### 4. Symbolisches Kapital

Symbolisches Kapital ergibt sich aus dem Zusammenwirken der drei Kapitalsorten und bestimmt den Rang in der Hierarchie der Gesellschaft. So ist es beispielsweise einigen Familienverbänden über Generationen hinweg gelungen, ihre verschiedenen Kapitalsorten so zu konzentrieren und zu akkumulieren, dass bereits die Nennung des Familiennamens eine überragende Bedeutung der Namensträger signalisiert wie es z. B. bei von Weizsäcker oder zu Guttenberg der Fall ist. Die Träger solcher Namen genießen – auch ohne entsprechende eigene Leistung – Distinktionsgewinne, Kompetenzvermutungen und Vertrauensvorschlüsse. Wie die Erziehungswissenschaftlerin Astrid Kaiser (2009) unlängst in einer Studie belegt hat, gibt es auch negatives symbolisches Kapital, das zu Distinktionsverlusten beitragen kann, etwa wenn Unterschichteltern ihrem Kind den Namen „Kevin“ geben – ein Name, der eine vergleichsweise „niedrige“ soziale Herkunft signalisiert. Kaiser kann nachweisen, dass sich eine solche Namensgebung negativ auf die Kompetenzvermutung von Lehrer/innen und die daraus resultierende Leistungsbewertung auswirkt. In seiner bahnbrechenden Untersuchung „Die feinen Unterschiede“ (1982) hat Bourdieu aufgrund differenzierter Lebensstilanalysen gezeigt, dass soziale Klassen bzw. Schichten nicht nur ökonomisch unterschiedlich sind, sondern dass sie über ein anderes Kunst- und Kulturverständnis verfügen, das vermittels spezifischer Distinktionsstrategien als Machtmittel eingesetzt wird.

### 3. KULTURELLE BILDUNG UND KULTURELLE SCHULENTWICKLUNG ALS KORREKTIV GESELLSCHAFTLICHER SELEKTION

Für unseren Zusammenhang können wir festhalten, dass der in einer bestimmten Klasse erworbene Habitus den Lebensstil und die Distinktionsstrategien zwischen den Klassen prägt. Nur die Kenntnis dieser Strukturierungs- und Reproduktionsmechanismen ermöglicht Freiheitsgewinne. Insofern ist das *Programm einer kulturellen Bildung für alle* Voraussetzung zur Erschließung dieser Freiheitsgewinne! Will man also mehr Bildungsgerechtigkeit erreichen, dann reicht es nicht aus, dass Bildungseinrichtungen Wissen vermitteln, sondern sie müssen darüber hinaus den Aufbau kulturellen Kapitals ermöglichen. Aus dieser Perspektive zeigen sich auch die Grenzen der vom ehemaligen Generalsekretär der SPD, Olaf Scholz, verfassten „13 Thesen für die Zukunft des Sozialstaats und die Zukunft sozialdemokratischer Politik“: Statt der traditionellen Verteilungsgerechtigkeit, so forderte er, müsse in Zukunft Chancengerechtigkeit im Vordergrund der politischen Bemühungen stehen. Er folgte damit Tony Blairs Credo: Unequal but fair. Mit Erinnerung an Willy Brandts Formel sieht er Bildung als zentralen Gerechtigkeitsmotor. Doch der Elitenforscher Hartmann kann zeigen, dass diese Formel an der Wirklichkeit vorbeigeht. In seinem Buch „Der Mythos von der Leistungselite“ (2002) hat er die Wirkungen unseres Bildungssystems untersucht. Sein Fazit ist ernüchternd: So wie beim Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule weniger die Leistung als eher die soziale Herkunft entscheidend ist, so zählt auch für die Besetzung von Führungspositionen in der deutschen Wirtschaft weniger die Leistung – wie ihre Repräsentanten immer wieder behaupten –, sondern der klassenspezifische Habitus. Ebenso wie schon bei den Grundschulern erfolgt die Entscheidung für bestimmte Kandidaten nach einigen wenigen Persönlichkeitsmerkmalen, zu denen z. B. die Souveränität des Auftretens gehört. „Nicht >unequal but fair<, sondern >unequal and unfair<, so sieht die Wirklichkeit aus“, so Hartmanns Fazit (2002): „Arbeiterkinder können noch so viel Talent und Arbeit aufwenden, um all die ihnen im Weg stehenden Hindernisse zu überwinden und hohe Bildungsabschlüsse zu erringen, ihre Karriereaussichten bleiben dennoch weit hinter denen zurück, die ihre aus den Familien von Unternehmern, leitenden Angestellten oder Grundbesitzern stammenden Kommilitonen aufweisen.“ Und mehr noch: „Von einer meritokratischen Gesellschaft, in der ganz überwiegend die individuellen Fähigkeiten und Anstrengungen über die eigene berufliche Zukunft entscheiden,

kann keine Rede sein. Die Gegenüberstellung von Verteilungs- und Chancengerechtigkeit verschleiert die realen Verhältnisse. Wirkliche Chancengerechtigkeit ist ohne Verteilungsgerechtigkeit nicht möglich.“

#### 4. KULTURELLE SCHULENTWICKLUNG ALS KORREKTIV SOZIALER UNGLEICHHEIT

Aus alledem ergibt sich – unter Berücksichtigung der begrenzten Einflussmöglichkeiten von Bildungseinrichtungen in einem Ungleichheit fördernden gesellschaftlichen Umfeld –, dass kulturelle Bildung und die Entwicklung von „Kulturschulen“ ein Schlüssel nicht nur zur Freisetzung bislang ungenutzter kreativer Potenziale, sondern auch zur Verminderung sozialer Ungleichheit sind. Wenn Habitus und kulturelles Kapital Schlüssel für die Bewältigung von privaten und beruflichen Lebensherausforderungen sind, brauchen wir eine Schule, die nicht nur Wissen, sondern auch praktische Lebenskunst vermittelt. Auch angesichts des Wandels von der Industriegesellschaft alten Typs zur Wissensgesellschaft, in der ein immer größerer Teil der Wertschöpfung aus kreativen Prozessen entsteht, brauchen wir einen Paradigmenwechsel von der traditionellen Schule als Unterrichts- und Belehrungsanstalt zur Kulturschule bzw. zur Schule als „Kreatives Feld“ (Burow & Pauli 2006).

#### 5. FUNKTION STATT KONVENTION: SIEBEN WEGE DER KULTURELLEN SCHULENTWICKLUNG

Wenn man verfolgt, wie in der Geschichte der Pädagogik innovative und zukunftsfähige Schulen entstanden sind, dann stößt man auf das Prinzip *Funktion statt Konvention*. Zukunftsfähige Schulen und innovative pädagogische Modelle entstehen nicht durch eine Optimierung des traditionellen Schulmodells, sondern durch eine Überwindung der Grammatik der Schule! Die Grammatik der Schule, das sind die seit über 150 Jahren sich perpetuierenden Elemente wie die Sortierung der Schüler nach Alterskohorten, die in rechteckige Klassenräume gesperrt frontal ausgerichtet durch eine Lehrperson im 45-Minuten-Takt instruiert werden, wobei alljährlich der „Ausschuss“, also die Schüler/innen, die nicht mitkommen, aussortiert wird. In Deutschland betraf das laut einer Studie des Bildungsforschers Klaus Klemm (2010) im Jahr 2007/2008 über 250.000 Schüler/innen, obwohl Untersuchungen seit den siebziger Jahren bis heute immer wieder belegt haben, dass Sitzenbleiben keinen positiven Effekt hat. Hinzu kommt, dass dieses Instrument der Selektion völlig willkürlich gehandhabt wird. Wie Klemm in seiner Studie nachweisen kann, hängt das Risiko, sitzen zu bleiben, entscheidend von der Wahl des Bundeslandes ab, da es in unterschiedlicher Schärfe genutzt wird. Lehner & Widmaier haben in einer Studie für die GEW bereits 1992 dieses tradierte Grundmodell, dem die meisten unserer Schulen noch immer folgen, als getreues Abbild des Fließbandmodells der Fabrikation zu Zeiten der uniformen Massenproduktion charakterisiert. Dennoch werden Klemm zufolge Jahr für Jahr ca. 1 Milliarde Euro für die Aufrechterhaltung dieses ineffektiven schülerschädigenden Selektionssystems ausgegeben. Dass die 45-Minuten-Stunde nur selten funktioniert, ist ebenfalls durch Studien belegt. Die Grammatik der Schule scheint unveränderbar und doch gab es zu allen Zeiten innovative Schulreformer/innen. Was verbindet sie? Ob es sich um Maria Montessori oder Celestine Freinet handelt, Rudolf Steiner oder Loris Malaguzzi, sie scherten sich nicht um die Konvention, sondern suchten die Funktion aus Sicht der Kinder radikal neu zu definieren. Sie waren Pädagogen mit einem sensiblen Einfühlungsvermögen für die Bedürfnisse ihrer Schüler/innen. So schuf Montessori schülergerechte Schulmöbel und verwandelte öde Klassenzimmer in eine anregende, „vorbereitete Umgebung“. Freinet erfand Lernateliers, die Schuldruckerei, den freien Text und war so ein Mitbegründer des selbst organisierten Lernens. Steiners Betonung des Epochenunterrichts und der Kunst trug dazu bei, Defizite fragmentierten Schulunterrichts zu überwinden. Man muss nicht mit jedem Detail dieser Konzepte übereinstimmen, doch geben sie wichtige Anregungen für die Weiterentwicklung der Belehrungs- und Unterrichtsschule tradierten Typs zur Kulturschule. Nachfolgend möchte ich sieben mögliche Wege skizzieren, wie

Schulen das Prinzip Funktion statt Konvention nutzen können, um auf dem Weg der kulturellen Schulentwicklung zu echten Kulturschulen zu werden.

### 5.1. Schule als „Kreatives Feld“: Auf die Mischung kommt es an!

Unser Bildungssystem orientiert sich noch überwiegend an der Messung von Leistungen isolierter Individuen. Dahinter steht ein Menschenbild, das letztlich Leistungen dem Einzelnen zurechnet. Wie Kris & Kurz (1995) gezeigt haben, wirkt hier die in der Renaissance entstandene Künstlerlegende fort, die kreative Schöpfungen vor allem als Ausdruck eines mit überragenden Begabungen versehenen Einzelgenies sieht. Zwar geht es in der Schule eher selten um genialische Leistungen, doch basiert auch die alltägliche Notengebung auf einer Überschätzung der Bedeutung individueller Leistungen. Dies ist tragisch, denn nur die wenigsten von uns verfügen über herausragende Begabungen – ein Argument, dass die Verfechter einer rigiden Selektionspraxis zur Begründung separierter Elitenförderung anführen. Wie ich in „Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural“ (Burow 1999) gezeigt habe, führt diese Auffassung allerdings in die Irre, denn einerseits sind alle herausragenden Leistungen letztlich Ergebnis spezifisch konstruierter sozialer Felder, und andererseits können auch durchschnittlich begabte Personen – in der für sie passenden Umgebung – zu herausragenden Leistungen beitragen. Wie neuere Forschungen zeigen (Gladwell 2009), wird nämlich die Bedeutung eines hohen IQ und spezifischer Begabungen für Spitzenleistungen überschätzt. Auch mit vergleichsweise durchschnittlicher Ausstattung kann man zu überragenden Leistungen beitragen. So habe ich (Burow 1999) anhand der Entwicklung der Musik der Comedian Harmonists, der Beatles, aber auch der Entwicklung des Apple Personalcomputers gezeigt, wie Personen mit bescheidenen schulischen Leistungen, häufig auch Schulabbrecher, zu überragenden Leistungen in der Lage sind, wenn es ihnen gelingt, passende Partner/innen mit unterschiedlichen Fähigkeiten zu finden, die einander in kreativer Konkurrenz herausfordern und sich synergetisch ergänzen. In solchen Beispielen zeigt sich: Entscheidender als die individuelle Begabung ist das unterstützende Synergiefeld, das ich als „Kreatives Feld“ bezeichnet habe. Meine Thesen zur Genese schöpferischer Leistungen sind jüngst durch die Untersuchungen Keith Saywers (2007) bestätigt worden. Demnach sind kreative Leistungen *immer* Ausdruck spezifisch aufgebauter sozialer Felder. Sawyer spricht vom „Group Genius“ – so auch der Titel seiner Untersuchung. Ob Einstein, Mozart oder Brecht: Die nähere Befassung mit den Hintergründen zeigt, dass diese Personen eher eine Art „Kristallisationskern im Feld“ sind, die aufgrund ihrer besonderen Befähigung dazu in der Lage sind, Ideen, Anregungen etc. ihrer sozialen Umgebung zu bündeln und zuzuspitzen. Ob es sich um den ersten Motorflug, die Erfindung des Mountainbikes, des Gesellschaftsspiels Monopoly, des Fernsehens, die Entwicklung der Evolutionstheorie oder die Erfindung der E-Mail handelt: Stets wirken eine Vielzahl von unsichtbar miteinander verbundenen Menschen im Hintergrund zusammen, bis die als „Genie“ fantasierte Person als eine Art *Kristallisationskern im Feld* (Burow 1999) den Durchbruch erringt. Sawyer spricht von „invisible cooperation“. Kollaboration treibt die Kreativität, weil Innovation immer das Ergebnis einer Reihe von Verbesserungen ist und niemals das Ergebnis eines einzelnen Geistesblitzes. Sie werden sich jetzt vielleicht fragen, was diese Überlegungen mit der Entwicklung von Kulturschulen zu tun haben. Ich meine, dass wir eine neue Pädagogik brauchen, die ich in Analogie zur Positiven Psychologie Seligmans (2005) als „Positive Pädagogik“ bezeichnen möchte. Zentrale Aufgabe von Pädagogen/innen ist es demnach, Schüler/innen dazu zu befähigen, ihre „Signaturstärken“ zu entdecken und zu fördern, also denjenigen Bereich, der ihnen besonders liegt und den sie entwickeln wollen. Es gilt den Abschied zu wagen vom traditionellen Unterrichtskonzept, das letztlich darauf abzielt, allen zur gleichen Zeit das Gleiche zu vermitteln. In einer arbeitsteilig organisierten Gesellschaft geht es – abgesehen von den Basiskompetenzen – gar nicht darum, dass alle das Gleiche können, sondern darum, dass jeder ein individuell einzigartiges Profil entwickelt, das er/sie in den gemeinsamen Lern- und Arbeitsprozess einbringen kann. Schulen sollten mehr Lernumgebungen schaffen, die die Schüler/innen dazu herausfordern, ihre individuellen Neigungen zu erkennen und in folgenreichen, attraktiven Projekten in gegenseitiger Konkurrenz und Unterstützung zu entwickeln. Dabei sind gerade die Unterschiede wichtig.

Das, was ich nicht kann und was die Schule zu oft als zu bekämpfende Schwäche verfolgt, erweist sich in diesem Konzept als der Anziehungspunkt für mögliche Synergiepartner, die meine Schwäche ausgleichen. Ja, erst durch diese Schwäche bin ich ja für sie attraktiv. Die Theorie des Kreativen Feldes betont anknüpfend an Bourdieu, dass gute Leistungen und Kreativität ein Effekt des Feldes sind. Aufgabe der Kulturschule ist es in dieser Perspektive, geeignete Angebote zu initiieren, die es jedem ermöglichen – über den engen schulischen Leistungsbegriff hinaus – die Umgebung bzw. das Feld zu kreieren, das für die Entfaltung der jeweiligen Begabung förderlich ist. In Projekten kultureller Bildung passiert genau das.

## 5.2. Wandel der Lehr-/Lernkultur

Der Wandel der Schule von der tradierten Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld bzw. zur Kulturschule erfordert die Entwicklung einer veränderten Lehr- und Lernkultur. In der traditionellen Auffassung von Lehren und Lernen kommt den unterrichtenden Lehrer/innen die Schlüsselposition zu: Schwerpunktmäßig instruktionsorientiertes Lehren erfordert eine aktive Position der Lehrenden und zwingt die Lernenden vorrangig in eine rezeptive Haltung und eine passive Position. Aufgabe der Lehrpersonen ist hier die Gestaltung gegenstandszentrierter Lernumgebungen. Diese Form des Unterrichts ist immer dann geeignet, wenn es um eine Einführung in neue Gegenstände geht. Ein Übergewicht instruktionsorientierten Lehrens hat sich aber als wenig effektiv erwiesen und kann zur Ausbildung *trägen Wissens* führen. Neuere Untersuchungen (Overwien 2009) zeigen, dass wir mindestens 50 Prozent unseres Wissens und Könnens in *informellen Zusammenhängen* erwerben. Ein Beispiel für die verblüffende Wirkung informeller Umgebungen sind Lerncamps, wie sie Baumert und Stanat untersucht haben. So veranstaltete die Jacobs-Stiftung in Bremen Sommercamps zur Sprachförderung für Kinder ausländischer Herkunft (Kahl 2006). Die Kinder arbeiteten an Theaterstücken, hatten ausreichend Zeit zum Spielen, Toben und für Abenteuer und erhielten zusätzlich täglich zwei Stunden Sprachunterricht. Das Resultat verblüffte die Forscher, konnten sie doch nach drei Wochen einen Sprachfortschritt feststellen der 1 1/2 Schuljahren entspricht. Wegen der besonderen Umstände zogen sie ein halbes Jahr ab. Ein Jahr Lernfortschritt in drei Wochen, wie ist das möglich? Über ähnliche Erfahrungen berichtet der Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers (2010) durchgeführt und evaluiert wurde (Binder et al. 2005). Ein halbes Jahr erarbeiteten sich die Oberstufenschüler/innen den Lernstoff selbstständig und hatten einmal in der Woche die Möglichkeit, an einer Sprechstunde ihrer Lehrer/innen teilzunehmen. Auch hier ergab die Begleitforschung ein verblüffendes Ergebnis: Die Schüler erreichten fachlich vergleichbare Leistungen, wie diejenigen, die von Lehrer/innen unterrichtet wurden. In der Einschätzung aller Beteiligten haben die Schüler nicht nur fachliche, sondern vor allem auch überfachliche Kompetenzen wie anspruchsvollere Lernstrategien ausbilden können. Knapp 70 Prozent der Schüler geben an, sie hätten mit dieser Form besser gelernt als im gewohnten Unterricht (Oelkers 2010, S. 4/5). Auf dieser Linie sagten Lehrkräfte in den Interviews: „Es war ernüchternd für mich. Die Schülerinnen und Schüler brauchten mich nicht ... Oft wollten (sie) nicht, dass man sich darum kümmert, wie sie lernen ... Sie wollten nicht, dass ich als Lehrperson in ihre Welt der Lerngruppe eindre.“ (ebd., S. 26) Die Einsichten aus solchen Lehr-/Lernexperimenten mit veränderten Lehr-/Lernarrangements deuten darauf hin, dass wir die Wirkungen traditionellen Unterrichts überschätzen und gut daran täten – zumindest ergänzend – offenere Formen anzubieten, die nicht nur zu optimierten Lernergebnissen führen, sondern auch geeignet sind, Lehrer/innen zu entlasten, indem den Schüler/innen mehr Verantwortung für die eigenständige Gestaltung ihres Lernprozesses übertragen wird. Dieses Konzept wird auch als „konstruktivistische Auffassung“ vom Lernen bezeichnet, weil sie davon ausgeht, dass Lernende nicht wie ein passiver Trichter funktionieren, in den der Lehrstoff eingefüllt wird, sondern dass sie ihr Lernen aktiv selbst konstruieren. Lernen wird hier als konstruktiver, situativer Prozess gesehen, in dem die Lernenden eine aktive Position einnehmen und die Lehrenden eher in eine reaktive Position kommen, in der sie vor allem als Lernbegleiter und Coach fungieren. Wichtigste Aufgabe in dieser Perspektive ist die Gestaltung situierter Lernumgebungen. Lehrer/innen werden so



zu Lernumgebungsdesignern, deren vordringliche Aufgabe nicht Instruktion, sondern situations- und personenbezogene Unterstützung, Anregung und Beratung ist. Kulturelle Jugendbildung bietet mit ihren vielfältigen Kunst- bzw. Kulturprojekten attraktive Möglichkeiten für diese neue Form des Lehrens und Lernens.

### 5.3. Die „Weisheit der Vielen“ nutzen

Der amerikanische Wissenschaftsjournalist James Surowiecki (2005) hat noch vor der Finanzkrise ein aufsehenerregendes Buch mit dem programmatischen Titel „Die Weisheit der Vielen – Warum Gruppen klüger sind als Einzelne“ vorgelegt, in dem er auf die desaströsen Fehleinschätzungen von Finanzexperten hinweist. Anhand detaillierter Analysen und einer Zusammenstellung empirischer Untersuchungen belegt er, dass wir die Leistungen von Experten auch in anderen Feldern dramatisch überschätzen. Sie irren sehr viel häufiger, als wir es meinen, und unter bestimmten Umständen sind sogar zufällig zusammengesetzte Gruppen von mindestens 150 Mitgliedern klüger als sie. Wie ist das möglich? Wie Surowiecki zeigt, liegt dieses überraschende Ergebnis an einer mathematischen Regel: Wenn die Gruppe groß genug ist und ausreichende Kenntnisse bzw. Erfahrungen über die betreffende Fragestellung hat und nicht manipuliert ist, werden die Extreme ausgeglichen. Die Theorie der Weisheit der Vielen geht zurück auf Darwins Neffen Sir Francis Galton. Der wollte um die Jahrhundertwende die Dummheit der Massen belegen und so mittelte er bei einer Viehauktion, bei der die einfachen Bauern das Gewicht eines Ochsen schätzen sollten, die ca. 800 Schätzwerte. Das Ergebnis verblüffte ihn: Es gab exakt das Gewicht des Ochsen wieder. Surowiecki zieht aus solchen und ähnlichen Experimenten zwei Schlussfolgerungen, die auch für die Schulentwicklung von großer Bedeutung sind: 1. Mehrheitsentscheidungen sind weiser als Entscheidungen von Einzelpersonen. 2. Die Kooperation von Menschen verschiedener Expertise und Intelligenz garantiert bessere Outputs als Einzelentscheidungen. Im Rahmen dieses Textes kann ich nicht detailliert auf die Bedingungen eingehen, die im Einzelnen beschreiben, wann Gruppen Experten überlegen sind und wann sie irren. Cass Sunstein (2009), Professor und Wahlkampfberater Barak Obamas, hat sich in seinem lesenswerten Buch „Infotopia“ mit dieser Frage detailliert auseinandergesetzt. Nur so viel: Die betreffende Gruppe muss über das zu entscheidende Thema eigene Erfahrungen und gute Kenntnisse besitzen. Sie darf nicht manipuliert sein und es muss ein Klima herrschen, das es erlaubt, jede Meinung – sei sie auch noch so abwegig – zu äußern. Die Abstimmung muss nach demokratischen Regeln erfolgen. Was haben diese Überlegungen mit unserem Thema, der kulturellen Schulentwicklung, zu tun? Kulturelle Schulentwicklung ist immer dann erfolgreich, wenn es gelingt, einen offenen Raum zu schaffen, in dem sich alle an Schule beteiligten Schlüsselpersonen begegnen und gemeinsam ihr Wissen austauschen als Grundlage für gemeinsame Entwicklungsprojekte. Nach unseren langjährigen Erfahrungen in der Arbeit mit einer Vielzahl von Schulen und Bildungseinrichtungen ist – ganz in Übereinstimmung mit Surowieckis Theorie – der beste Schulentwicklungsexperte eine vielfältige gemischte Gruppe von Personen, die unterschiedliche Fähigkeiten und Erfahrungen in die gemeinsame Projektplanung einbringen können. Es geht darum, das verborgene und oftmals unterschätzte Wissen von Lehrer/innen, Schüler/innen, Eltern, von Kitas, der Jugendhilfe, sonstigen Bildungsakteuren und anderen Dienstkräften, aber auch der Verwaltung und Politikern sowie Wissenschaftlern zu nutzen. Neuere Forschungen (Christakis & Fowler 2010) haben die zentrale Bedeutung sozialer Netzwerke für das Denken, Fühlen und die Handlungsperspektiven aller Beteiligten nachgewiesen. Demnach handeln wir nicht als isolierte Individuen, sondern unsere Einsichten und Handlungen werden in hohem Maß durch die sozialen Netze, in denen wir uns bewegen, gesteuert. Die Idee der Regionalentwicklung durch kommunale Bildungslandschaften, in der sich die Akteure einer Region synergetisch ergänzen, sucht die Chancen des Netzwerkparadigmas zu nutzen und dies nicht von ungefähr. In unserer arbeitsteilig ausdifferenzierten Gesellschaft besteht zunehmend das Problem der Fragmentierung. Durch Netzwerkbildung kann – wie untenstehende Abbildung zeigen soll – Fragmentierung überwunden und ein kohärentes soziales Feld, ein Kreatives Feld gebildet werden. Hierbei haben sich Verfahren der prozessorientierten Zukunftsmoderation, die das Wissen auch großer Gruppen zusam-



menbringen, als hilfreich erwiesen (vgl. Burow & Schratz 2009). Zukunftswerkstätten, Zukunftskonferenzen, Open-Space-Veranstaltungen und Verfahren wertschätzender Schulentwicklung ermöglichen innerhalb von ein bis zwei Tagen einen konzentrierten Austausch oftmals unverbunden nebeneinanderher laufender Gruppen und Institutionen und münden nicht selten in die Entdeckung des „gemeinsamen Grundes“, so der Titel einer Untersuchung des New Yorker Managementprofessors Marvin Weisbord (1992). In „Discovering the Common Ground“ belegt er, dass Organisationen über einen verborgenen gemeinsamen Grund verfügen, dessen Freisetzung in geeigneten Konferenzformen dazu führen kann, dass die versprengten Energien wirksam auf die Erreichung gemeinsamer Ziele ausgerichtet werden. Entscheidend ist hier die gemeinsame Entwicklung, eines von allen geteilten Zukunftsbildes. Der Begründer der Zukunftsforschung und Erfinder der Zukunftswerkstatt, Robert Jungk, hat schon vor Jahrzehnten auf eine verhängnisvolle Verengung unseres Denkens hingewiesen, die ich in nachfolgendem Schaubild verdeutlicht habe: In der Regel verlängern wir Entwicklungen aus der Vergangenheit in die Gegenwart und schreiben sie in der Zukunft fort. Um ein Beispiel zu geben: Wir haben eine einspurige Straße und ärgern uns, dass sie jeden Nachmittag zur Rushhour verstopft ist. Um diesem Missstand abzuhelpfen, bauen wir eine zweispurige Straße. In Los Angeles können Sie in sechzehn Spuren bewegungslos im Stau stecken und vergiftete Luft atmen. Es handelt sich hier um Lösungen nach dem Mehr-desselben-Prinzip, die auf linearem Denken beruhen. Jungk schlägt nun einen radikalen Perspektivenwechsel vor: Statt alte Lösungen in die Zukunft zu verlängern, sollten wir uns für einen Moment von den Sachzwängen der Gegenwart lösen und aus unseren Denkroutinen ausbrechen, um uns zu öffnen für unsere Fantasien und Wünsche: Wie würden wir ein optimales, ressourcenschonendes und optimale Mobilität erlaubendes Beförderungssystem gestalten, wenn alles möglich wäre? Oder übertragen auf Bildungseinrichtungen: Wie würden wir Lernen, Schule und unsere Bildungslandschaft gestalten, wenn es möglich wäre, alle unsere Wünsche und Vorstellungen zu realisieren? Diese gemeinsam entwickelten Zukunftsbilder wirken wie Magnete, die unserem gemeinschaftlichen Handeln im Hier und Jetzt einer Kompassnadel gleich eine neue Ausrichtung geben und mittelfristig zu grundlegenden Veränderungen führen können

#### 5.4. Von der Einzelschule zur Bildungslandschaft

Wirkungsvolle und innovative Bildungslandschaften entstehen aus dieser Perspektive dann, wenn es gelingt, die versprengten Einzelkräfte auf ein gemeinsames Handeln hin zu orientieren. Aus der Perspektive der Netzwerkforschung geht es darum, die Begrenzung auf die Entwicklung der Einzelschule zu überwinden und in den Sozialraum hineinzuwirken. Malcom Gladwell (2002) hat in seinem Buch „Tipping Point“ gezeigt, welche erstaunlichen Wirkungen eine Einbeziehung des sozialen Umfeldes haben kann. Um ein Beispiel zu geben: Es ist völlig unproblematisch, wenn in einer Straße drei Geschäfte leer stehen; sobald es sich aber um 20 Geschäfte handelt, breiten sich Graffitis aus, werden Scheiben eingeworfen, entsteht Kriminalität. Hier zeigt sich: Es gibt einen „Tipping Point“ – einen Umschlagpunkt, der allerdings auch in die andere Richtung wirken kann. Gladwell zufolge kann es in einer Kommune genügen, dass ca. 5 Prozent der Schlüsselpersonen einer Region hochstehende Werte überzeugend vorleben. Ihr Beispiel trägt zu einem mentalen Umschwung in die positive Richtung bei. Im Rahmen des Wettbewerbs „MIXED UP“, in dem Kulturschulen ihre Projekte einreichten, haben wir ein Beispiel für einen Tipping Point aus dem Schulbereich prämiert. An der IGS Horn, die in einem sozialen Brennpunkt in Hamburg liegt, begann ein Künstler mit dem Aufbau eines Cachon-Orchesters, an dem über 100 Schüler/innen teilnahmen. Diese Aktivität trug nicht nur dazu bei, die Beziehungen zwischen Schüler/innen untereinander und zu Lehrer/innen zu verbessern, sondern es kam darüber hinaus zu einem Umschwung im Stadtteil. So entstand eine regelmäßige Konzertreihe, an der auch bekannte Künstler teilnahmen. Einige Schüler gründeten eine professionelle Schülerfirma, die diese Percussion-Instrumente produzierte ... Hier zeigt sich: Die Öffnung der Schule zu ihrem Umfeld und die Einbeziehung von Personen unterschiedlicher Professionen, insbesondere auch Künstlern, kann nicht nur zu einer Bereicherung des schulischen Angebots beitragen, sondern auch einen über den engen Schulkontext hinaus wirkenden Tipping Point anstoßen.

### 5.5. Pictorial Knowledge als dritten Wissenstyp nutzen

Bei der Entwicklung gemeinsam geteilter Zukunftsbilder, die dazu beitragen, Fragmentierung zu überwinden und dem vernetzten Handeln ein orientierendes Ziel zu bieten, ist es – wie wir gesehen haben – wichtig, sich aus der Mehr-desselben-Falle zu befreien. Viele der derzeit dominierenden Strategien der Schulentwicklung scheitern auch deswegen, weil sie zu oft darauf abzielen, die tradierte Form des Schulemachens, die Grammatik der Schule, zu optimieren. Doch angesichts einer rasant sich entwickelnden globalisierten Risikogesellschaft gilt es der Formel „Funktion statt Konvention“ zu folgen. Wenn wir zukunftsfähige Schulen entwickeln wollen, dann müssen wir uns von vielen Konventionen verabschieden, etwa – wie wir oben gesehen haben – dem Übergewicht von Frontalunterricht. Es geht darum, Schule von ihrer geänderten Funktion in einer entstehenden Wissens- und Kreativgesellschaft mit gesteigerten Anforderungen an die Selbstorganisationskompetenzen der Beteiligten her neu zu denken. Dabei ist eine Erweiterung der berücksichtigten Wissensformen nötig. So unterscheidet der Hirnforscher Ernst Pöppel, den ich vor einiger Zeit kennenlernte und der mich zu den folgenden Überlegungen anregte, drei Formen des Wissens:

1) *Begriffliches oder explizites Wissen (Nennen, Sagen)*

Dieser Wissenstyp, der an unseren Bildungseinrichtungen dominiert, ist ausgezeichnet geeignet, komplexe Sachverhalte aufzuhellen. Er hat allerdings einen entscheidenden Nachteil: Wie wir z. B. aus Untersuchungen zum Umweltverhalten wissen, haben mehr Information und Aufklärung kaum Auswirkungen auf Verhaltensänderungen. Ein Grund dafür ist, dass explizites Wissen in der Regel Ich-fern ist und kaum Einfluss auf unsere Verhaltensdispositionen hat.

2) *Implizites oder Handlungswissen (Schaffen, Tun)*

Wenn wir einmal Fahrradfahren oder Skifahren erlernt haben, dann beherrschen wir die nötigen Bewegungsabläufe unser gesamtes Leben lang, weil implizites oder Handlungswissen direkt mit unserem Körper verbunden ist.

3) *Bildliches oder Anschauungswissen „pictorial knowledge“ (Sehen, Erkennen)*

In Übereinstimmung mit dem Hirnforscher Gerald Hüther (2004), der ein eigenes Buch über „Die Macht der inneren Bilder“ verfasst hat, behauptet Pöppel, dass unser Handeln durch ca. 800 innere Bilder bestimmt wird. Dabei handelt es sich um die Verdichtung emotional tief berührender Erfahrungen im Verlaufe unserer Biografie, die wir in inneren Bildern abspeichern. Diese Bilder bestimmen unser Denken, Fühlen und Handeln lebenslang, sie prägen die mentalen Modelle, die unser Wahrnehmen, Bewerten und Handeln steuern. Zugleich verdichten sich in diesem „Bildwissen“ (Burow 2008) unsere Grundbedürfnisse, die wir in der Regel mit anderen teilen, weswegen ihre Freisetzung ein wichtiges Mittel ist, um mehr über die Voraussetzungen für gelingende Lehr-/Lernprozesse und damit für eine „gute“ Schule zu erfahren. Wenn wir also Kulturschulen entwickeln wollen, dann dürfen wir uns nicht auf die Vermittlung expliziten Wissens beschränken, sondern müssen nach vielfältigen Zugängen suchen, um das in inneren Bildern vorhandene „Tiefenwissen“ freizusetzen. Genau dies geschieht – als eine Art unbeabsichtigte Nebenwirkung – in vielen Projekten kultureller Bildung.

### 5.6 Wertschätzende Schulentwicklung

Im Rahmen von pädagogischen Tagen nutzen wir das pictorial knowledge, d.h. das in den inneren Bildern verborgene pädagogische Tiefenwissen, im Verfahren der „Wertschätzenden Schulentwicklung“ (Burow 2009). Mit diesem Verfahren soll der gesamten Schulgemeinde ermöglicht werden, mehr Bewusstheit über ihre handlungsleitenden inneren Bilder zu erhalten und sie zur Optimierung ihrer Lehr-/Lern- und Schulkultur zu nutzen. So fordern wir Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern auf, sich an eine Situation zu erinnern, in der Schule, Unterricht oder eine Beziehung zu Kollegen/innen oder Schüler/innen so war, wie sie sie sich wünschen. Auf einem vorbereiteten

Blatt sollen die Teilnehmer/innen links oben in ein Kästchen ein Symbol für diese Situation mit Ölkreiden malen. Daneben befindet sich ein zweites Kästchen, in dem sie ein Wort oder einen Satz eintragen sollen, der die Essenz der Situation beschreibt. Auf der unteren Hälfte des Blattes sollen in wenigen Spiegelstrichen die Kernelemente der Situation beschrieben werden. Was kommt bei diesem Verfahren, das wir inzwischen an einer Vielzahl von Schulen durchgeführt und zum Teil evaluiert haben, heraus? Innerhalb von zehn Minuten erhalten wir bis zu 200 Erfolgsgeschichten und haben erreicht, dass die Beteiligten ihre Aufmerksamkeit auf die Gelingensfaktoren von Schule konzentrieren. Im Anschluss findet der „Marktplatz“ statt: Alle Teilnehmer gehen mit ihren Arbeitsblättern durch den Raum, betrachten Symbole und Kernaussagen und bilden nach einiger Zeit Gruppen mit ähnlichen oder sie interessierenden Symbolen. Sonnen, Herzen, blühende Bäume bestimmen das Bild, aber auch symbolisch verdichtete Darstellungen gelungener Unterrichtssituationen. Die Stimmung ist fröhlich und gelöst, erhält doch jeder die Gelegenheit, über Gelungenes zu berichten. Die Arbeitsgruppen bearbeiten vier Aufgaben: In einer ersten Runde berichtet jeder über seine Erfolgserfahrung. Dann einigen sich die Gruppenmitglieder auf drei Kernprinzipien gelungenen „Schulemachens“, die in allen Geschichten enthalten sind, und schreiben sie auf Metaplankarten. Anschließend wählen sie eine Geschichte für die Präsentation im Plenum aus. Die „Erfolgsgeschichten“, die anschließend von Lehrern/innen, Schülern/innen und Eltern vorgetragen werden, führen in der Regel dazu, dass alle Beteiligten tief beeindruckt sind, machen sie doch deutlich, wie viel gute Arbeit bereits geleistet wird. Die Zusammenstellung der Prinzipien aus den Teilgruppen, die geclustert werden, mündet in die Erkenntnis, dass einige wenige (8–10 Prinzipien) entscheidend sind für eine gute Schulkultur und gelingende Lehr-/Lernsituationen. Die Wirkung dieser Phase ist die eines „Empowerments“, weil sie im Sinne der positiven Psychologie Seligmans (2005) nicht an den Schwächen und Fehlern ansetzt, sondern den Beteiligten ihre (oft vergessenen) „Signaturstärken“ deutlich macht und sie ermutigt, diese in die tägliche Arbeit einzubringen. Darüber hinaus findet mit der „Entdeckung des Gemeinsamen Grundes“ (Weisbord 1992) eine Zentrierung der Kräfte aller Beteiligten statt. Im Idealfall entsteht ein kohärentes Feld – nach dem Begründer der Salutogenese, Aron Antonovsky, eine zentrale Voraussetzung für eine „gesunde Schule“.

### 5.7 OASE = Open Art Space in der Schule

Inkorporiertes kulturelles Kapital manifestiert sich, wie wir gesehen haben, im Habitus. Ohne dass es uns bewusst ist, haben sich die Einflüsse von Sozialisation und Erziehung in gewisser Weise in unseren Körper verankert und üben Einfluss auf Haltung und Verhalten aus, weswegen Joachim Bauer (2004) aus Sicht der Hirnforschung auch vom „Gedächtnis des Körpers“ spricht. In der traditionellen Unterrichtsschule ist für die Auseinandersetzung mit dieser wichtigen Dimension so gut wie kein Raum. Im Unterschied dazu eröffnen die verschiedenen Formen kultureller Bildung im Medium von Kunst und ästhetischem Gestalten Zugänge zu diesen unterschätzten Ressourcen für die Entwicklung der Person. Im Rahmen der Lehrerbildung haben wir (Burow & Schmieling-Burow 2005) ein Seminarkonzept entwickelt, das es angehenden Lehrern/innen ermöglicht, mehr Aufschluss über ihr kulturelles Kapital und die damit verbundenen kreativen Potenziale zu erhalten. Dieses Konzept ist auch im Unterricht oder in Bereichen der kulturellen Schulentwicklung einsetzbar. Nach einer vierstündigen Einführungsitzung setzen sich die Studierenden selbstständig mit einem Biografiefragebogen zur Entdeckung ihres „persönlichen Mythos“ auseinander. Fragen nach den wichtigsten Personen im bisherigen Lebenslauf, nach Vorbildern und Helden, nach positiven und kritischen Lebensereignissen, sowie die Darstellung zentraler Etappen und Wendepunkte münden in die Erkenntnis einer kohärenten Selbsterzählung. Dieses auf den amerikanischen Psychologen Dan P. McAdams (1996) zurückgehende Verfahren basiert auf der Beobachtung, dass ein zentrales Charakteristikum unseres Menschseins darin besteht, dass wir alle Geschichtenerzähler sind und unablässig daran arbeiten, unser Leben nach Art einer Heldengeschichte zu strukturieren. Mit dem persönlichen Mythos, den wir auf diese Weise entwickeln, versuchen wir, unserem Leben Sinn, Bedeutung und Kohärenz zu geben. Nach der Einzelanalyse treffen

sich die Studierenden in Gruppen, tauschen sich über ihre individuellen Geschichten aus und erarbeiten drei verbindende Einsichten, die sie uns vor Beginn eines Wochenendworkshops mailen. In diesem von Freitag bis Sonntag stattfindenden Workshop geht es nun darum, die Einsichten aus dem narrativen Zugang durch eine Auseinandersetzung im Medium von Kunst und ästhetischem Gestalten zu erweitern und zu vertiefen. Anschließend an den Austausch über die gewonnenen Kerneinsichten erarbeiten die Teilnehmer/innen ein „Expressives Selbstportrait“ (80 cm x 1 m in Acryl). Nach einem von Christel Schmieling-Burow (2009) entwickelten Verfahren (Beispiele unter [www.art-coaching.org](http://www.art-coaching.org)) erarbeiten die Studierenden schrittweise ein Bild, in dem sie wesentliche Dimensionen ihrer Person und ihres Wollens ausdrücken. In einem Wechsel zwischen ersten Gestaltungsschritten, der Auseinandersetzung mit Werken der Kunst (in Form von ca. 300 Kunstdrucken, die im Raum ausliegen), meditativen Besinnungsphasen sowie der Formulierung existenzieller Entwicklungsfragen entstehen bis zum späten Sonnabend ausdrucksstarke, großformatige Bilder, die die Einsichten aus der Arbeit mit dem Biografiefragebogen um eine existenzielle Tiefendimension erweitern. Nicht von ungefähr lautet ja der Titel des Seminars „Beruf, Berufung, Professionalität“ – erkennen doch viele Studierende im Verlaufe dieses Prozesses ihre „innere Berufung“. Nicht wenige entdecken, dass sie gar nicht Lehrer werden wollen, andere werden in ihrer Entscheidung bestärkt. Offenbar stecken im Prozess der Selbstgestaltung mit ästhetischen Mitteln andere Informationen als in der bloß sprachlichen Bearbeitung. Dies zeigt sich auch in der Abschlussphase, in der die Studierenden Gruppen nach ähnlichen oder sie ansprechenden Bildern bilden, eine persönliche Entwicklungsaufgabe formulieren und sich gegenseitig bei deren Umsetzung beraten. Als Abschluss bieten wir ihnen mit dem Lernteamkonzept (dargestellt in: Burow 2000, S. 156–161) ein leicht umzusetzendes Verfahren zur selbst organisierten Peerberatung an. Die Auswertung zeigt, dass über die Begegnung mit den Bildern kreative Personenmischungen entstehen, die oft über längere Zeiträume weiter zusammenarbeiten und sich gegenseitig bei der Bewältigung von Herausforderungen unterstützen. Dieses kombinierte Art-Coaching-Verfahren scheint vielen Teilnehmer/innen dazu zu verhelfen, ihrem Leben Sinn und Orientierung zu geben und ihre Ziele zu klären. Die Verbindung von kultureller Praxis und Selbstreflexion stellt einen wichtigen Ansatz auf dem Weg zur Kulturschule dar.

### 5.8 „Glücksschulen“ entwickeln

Der erste Lehrstuhlinhaber der Pädagogik, Johann Christian Trapp, formulierte 1780 an der Universität Halle als Ziel aller Bildung die „Erziehung zur Glückseligkeit.“ Wie der Erziehungshistoriker Timo Hoyer und ich in einer Studie herausgearbeitet haben (Burow & Hoyer 2010), ist seitdem das Glück ausgerechnet aus der deutschen Erziehungswissenschaft verschwunden, während sich in anderen Bereichen, etwa der Ökonomie, die Glücksforschung hohen Ansehens erfreut (vgl. Frey 2010). Diesem Missstand suchte unlängst der Heidelberger Schulrektor Fritz-Schubert (2008) durch die Einführung eines „Schulfachs Glück“ abzuwehren. Hier sollten die Schüler das lernen, worauf es – so Fritz-Schubert – im Leben wirklich ankomme und wofür in der Schule die Zeit gefehlt habe. So verdienstvoll und wichtig sein Versuch, das Glück in die Schule zurückzuholen, auch ist, so geht er unseres Erachtens in eine problematische Richtung: Durch die Abdrängung elementarer Schülerbedürfnisse in ein Schulfach wird die Tendenz zur Abspaltung und Missachtung existenzieller Bedürfnisse, die weite Teile der öffentlichen Schule nach PISA mit ihrem verengten Bildungsverständnis mehr denn je charakterisiert, verstärkt. Wenn, wie zahlreiche Studien zeigen (Schaarschmidt 2005, 2007), ein erschreckend hoher Teil von Lehrer/innen und auch Schüler/innen durch die traditionelle Art des Schulemachens sogar in bedrohlichem Ausmaß gesundheitlich belastet ist, dann kann diese Fehlentwicklung nicht durch die Einführung eines die Defizite kompensierenden Schulfaches überwunden werden. Vielmehr muss es darum gehen, unser Bildungsverständnis insgesamt zu überdenken und neue Formen bedürfnisgerechter Schulen zu entwickeln. Kulturelle Bildung und der Aufbau von Kulturschulen, also Schulen, die einem umfassenden, „ganzheitlichen“ Bildungsverständnis verpflichtet sind und insbesondere auch die Potenziale der Künste und freier Gestaltungsräume erschließen, ist ein Weg in dieser Richtung. In unseren Schulentwicklungswerkstätten erhalten wir auf die Frage, was gelingende Lernsituationen und eine gute Schule

ausmacht, in hoher Übereinstimmung unterschiedlichster Kollegien seit vielen Jahren einen Kernsatz von wenigen Erfolgsprinzipien benannt: An erster Stelle stehen Gemeinschaft, Wertschätzung, Vertrauen, Kooperation und Freiheit. In Projekten kultureller Jugendbildung, wie sie z. B. im bereits erwähnten Wettbewerb „MIXED UP“ der BKJ prämiert wurden, wurden genau diese Prinzipien realisiert. Eine Analyse der eingereichten Projekte kultureller Jugendbildung zeigt, dass sie in ihrer Mehrzahl dem Prinzip „Bildung zur Freiheit“ (Burow 2010) folgen. Meine These: Wir brauchen Schulen, in denen Schüler/innen, aber auch Lehrer/innen mehr Lern- und Arbeitsfreude, ja bisweilen sogar Glück erfahren. Wem das angesichts der steigenden Anforderungen in einer globalisierten Konkurrenzgesellschaft als naiv erscheint, dem sei die Lektüre der langjährigen Studien des Glücksforschers Mihalyi Csikszentmihalyi (2004) empfohlen. Er stellte fest, dass die Erfahrung von „Flow“, ein Zustand, den man als Glück erfährt, nicht nur eine Voraussetzung für Wohlbefinden und Gesundheit, sondern auch für Spitzenleistungen ist. „Flow“ entsteht immer dann, wenn wir persönlich bedeutsamen Anforderungen ausgesetzt werden, die leicht über unsere Fähigkeiten liegen, aber durch Anstrengungsbereitschaft von uns gelöst werden können. Aufgabe von Schule ist es aus dieser Perspektive, Schüler/innen weder zu über- noch zu unterfordern, sodass sie ihren persönlich Flow-Kanal erschließen können. Im einseitig kognitiv und instruierend angelegten Unterricht steigen zu viele Schüler/innen aus, entweder weil sie im Modus der Überforderung oder der Unterforderung sind. Auch die Hirnforschung, die derzeit Konjunktur hat, bestätigt dies. Lernen ist nur dann effektiv und nachhaltig, wenn es in einer zwar herausfordernden, aber angst- und stressfreien Umgebung stattfindet. Entscheidend ist, dass die Schule dem Einzelnen – Schüler oder Lehrer – die Möglichkeit gibt zu entdecken, was seine spezifischen Fähigkeiten sind und wie er sie am effektivsten einsetzen kann. John Dewey formulierte das schon vor über hundert Jahren: „Herauszufinden, wozu man sich eignet, und eine Gelegenheit zu finden, dies zu tun, ist der Schlüssel zum Glücklichen.“ Schüler/innen mit Mitteln der kulturellen Bildung die Möglichkeit zu eröffnen, ihre spezifischen Fähigkeiten und damit ihr kulturelles Kapital zu entwickeln, ist in diesem Sinne nicht nur ein Weg zu mehr Freude und Glück, sondern fördert zugleich auch vielfältige Kompetenzen und trägt darüber hinaus zum Entstehen von Spitzenleistungen bei.

## LITERATUR

- Bauer J. (2004): Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. Göttingen: Eichborn.
- Bos W. (2008). „Wer das Gymnasium abschaffen will, wird abgewählt.“ Spiegel online 17.12.2008.
- Bourdieu P. (1982): Die feinen Unterschiede. Zur Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Braun T., Fuchs M. & Kelb V. (2010): Auf dem Weg zur Kulturschule. Bausteine zu Theorie und Praxis der Kulturellen Schulentwicklung. München: kopaed.
- Burow, O.-A. (1999): Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart: Klett-Cotta (vergriffen; online erhältlich unter [www.uni-kassel.de/fb1/burow](http://www.uni-kassel.de/fb1/burow)).
- Burow, O.-A. (2000): Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Burow O.-A. (2008). Bildwissen als Quelle wirksamer Personal- und Organisationsentwicklung. Wie die Organisation zum Kreativen Feld wird. In: Gruppendynamik und Organisationsentwicklung, Nr. 4.
- Burow, O.-A. (2009): Wertschätzende Schulentwicklung: Wie Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern ihr verborgenes Wissen entdecken und es zur gemeinsamen Schulentwicklung nutzen können. In: Journal für Schulentwicklung 13, Heft 1, S. 48–55.
- Burow O.-A. & Hoyer T. (2010): Schule muss nicht bitter schmecken. Glück als unterschätzte Dimension der Ganztagschulentwicklung. In: Jahrbuch Ganztagschule 2010. Schwalbach/TS: Wochenschauverlag.

- Burow O.-A. & Pauli B. (2006). *Ganztagsschule entwickeln. Von der Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld*. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag.
- Burow O.-A. & Schmieling-Burow C. (2005): *Art-Coaching: Das expressive Selbstportrait als Weg zur Klärung der persönlichen und beruflichen Identität im Pädagogik-Studium*. In: Burow & Hinz (Hrsg.) (2005). *Die Organisation als Kreatives Feld*, Kassel: University Press, S. 247–278.
- Burow, O.-A./Schratz, M. (2009): *Die Weisheit der Vielen nutzen. Verfahren der Großgruppenmoderation als Instrumente effektiver Schulentwicklung*. In: *Journal für Schulentwicklung* 13, Heft 1, S. 4–15.
- Christakis N.A. & Fowler Jh. (2010): *Connected! Die Macht sozialer Netzwerke und warum Glück ansteckend ist*. Frankfurt: S. Fischer.
- Csikszentmihalyi, M. (2004): *Flow im Beruf. Das Geheimnis des Glücks am Arbeitsplatz*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fritz-Schubert E. (2008): *Schulfach Glück*. Freiburg.
- Gladwell M. (2002): *Tipping Point. Wie kleine Dinge Großes bewirken können*. München: Goldmann.
- Hartmann M. (2002): *Der Mythos von den Leistungseliten* Frankfurt: Campus.
- Hartmann M. (2003): *Zum Manager wird man geboren*. Spiegel online, 26.3.2003.
- Hartmann M. (2007): *Eliten und Macht in Europa. Ein internationaler Vergleich*. Frankfurt: Campus.
- Kahl R. (2006): „Ein schöner Sommer“. in: *Pädagogik* 9/06, S.64.
- Kaiser A. (2009): „Warum es Max und Sophie so viel besser haben als Kevin und Mandy“. Spiegel online 18.9.2009.
- Klemm K. (2010): „Sitzenbleiben ist teuer.“ Spiegel online. 23.6.2010.
- Kris E. & Kurz O. (1995): *Die Legende vom Künstler. Ein geschichtlicher Versuch*: Frankfurt: Suhrkamp.
- Oelkers J. (2010): *Die Vision der selbstständigen Schule. Vortrag auf der Pädagogischen Tagung 2010 des Hessischen Philologenverbandes in der Tagungsstätte Weilburg am 25. Februar 2010*.
- Sawyer K. (2007): *Group Genius. The Creative Power of Collaboration*. New York: Basic Books.
- Schaarschmidt, U. (2005): *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2007): *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz.
- Schmieling-Burow C. (2009): *OASE (Open Art Space). Schulentwicklung durch Kunst und kreatives Gestalten in großen Gruppen*. In: *Journal für Schulentwicklung*, 1, 2009, S. 36–43.
- Schubert, Fritz E. (2008): *Schulfach Glück*. Freiburg.
- Seligmann M. E. P. (2005): *Der Glücks-Faktor. Warum Optimisten länger leben*. München: Goldmann.
- Sunstein C. R. (2009): *Infotopia*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Surowiecki J. (2005): *Die Weisheit der Vielen — Warum Gruppen klüger sind als Einzelne und wie wir das kollektive Wissen für unser wirtschaftliches, soziales und politisches Handeln nutzen können*. München: C. Bertelsmann.
- Weisbord M. (Hrsg.) (1992): *Discovering Common Ground*. San Francisco.

## WEITERFÜHRENDE LITERATUR

- Antonovsky A. & Franke A. (1997): Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt.
- Bauer J. (2006): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Binder, H.-M./Feller-Länzlinger, R. (2005): Externe Evaluation des Pilotprojekts „Selbstlernsemester“ an der Kantonsschule Züricher Oberland. Luzern: Interface.
- Blanke, T. (2002): Unternehmen nutzen Kunst. Neue Potentiale für die Unternehmens- und Personalentwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bockhorst H. (2010). Kulturelle Bildung und Teilhabe – Zur Idee von Freiheit in der BKJ. Tagungsdokumentation. BKJ-Tagung „KUNSTstück FREIHEIT. Leben und lernen in der Kulturellen BILDUNG“, Remscheid, Oktober 2009.
- Bos W. (2004/2009). „Managersohn aufs Gymnasium, Arbeitertochter auf die Hauptschule.“ Spiegel online 2.2.2004 – Gleiche Äußerung in Spiegel 20, 2009, S. 58–59.
- Burow, O.-A. (2003): Prinzipien erfolgreicher Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Burow O.-A. (2008a): Ganztagschule entwickeln: Durch die „Weisheiten der Vielen“ von der Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld. In: Bosse D., Mammes I., Nerowski C. (Hrsg.) (2008). Ganztagschule – Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. S. 19–42, Bamberg, University Press.
- Burow O.A. & Hinz H. (2005). Die Organisation als Kreatives Feld. Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung. Kassel: University Press.
- Frey B.S. & Frey-Marti C. (2010): Glück: Die Sicht der Ökonomie. Zürich: Rütger.
- Fuchs M. (2008): Kulturelle Bildung. Grundlagen – Praxis – Politik. München: kopaed.
- Gruber, H., Mandl, H., Renkl, A. (1999): Was lernen wir an Schule und Hochschule: Träges Wissen? Forschungsberichte 60. LMU-München.
- Kaliber 38 (2001): Gottes Gehirn – Ein Interview mit Jens Johler. Download: [www.kaliber38.de/features/johler/interview.htm](http://www.kaliber38.de/features/johler/interview.htm)
- Hartmann M. (2003): Macht muß gelernt sein. Interview in: Junge Welt, 19.9.2003.
- Hartmann M. (2004): Elitesozioologie. Eine Einführung. Frankfurt: Campus.
- Hüther G. (2006): Die Macht der inneren Bilder. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Johler J. & Burow O.A. (2010): Gottes Gehirn. Wissenschaftsthiller. Berlin: Ullstein.
- John-Steiner V. (2000): Creative Collaboration. Oxford: Oxford University Press.
- Kaniuth, T (2006): Lernen durch und von der Kunst – Impulse der Kunst für die Organisationsentwicklung. Sowi-online Journal. Bielefeld.
- Kebir S. (1997): Ich fragte nicht nach meinem Anteil. Elisabeth Hauptmanns Arbeit mit Bertolt Brecht. Berlin: Aufbau.
- Kelb, V. (Hrsg.) (2007): Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen – neue Lernqualitäten. München: kopaed.
- Lehner, F./Widmaier, U. (1992): Eine moderne Schule für eine moderne Industriegesellschaft. Strukturwandel und Entwicklung der Schullandschaft in Nordrhein-Westfalen. Essen: Neue Deutsche Schule gesellschaft mbH.
- Lennon C. (2005): John. München: Goldmann.
- McAdams, D. P. (2006): Das bin ich – Wie persönliche Mythen unser Selbstbild formen. Hamburg: Kabel.



- Oelkers J. (2009): John Dewey und die Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Overwien, Bernd: Informelles Lernen. In: Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim 2007, S. 119–130.
- Pöppel E. (2006): Der Rahmen. Der Blick des Ich auf sein Gehirn. München: Hanser.
- Rogers C.R. (1972/1984): Lernen in Freiheit/ Freiheit und Engagement. München: Kösel.
- Spitzer M. (2002): Lernen. Spektrum Akademischer Verlag.
- Stark R., Schnurer K. & Mandl H. (2005): Auf dem Weg in eine neue Lehr-Lern-Kultur. In: Burow & Hinz (Hrsg.). Die Organisation als Kreatives Feld. Kassel: University Press, S. 213–235.
- Weisbord M. (1997): Discovering Common Ground. San Francisco.
- Weisbord M. & Janoff S. (2001): Future Search. Die Zukunftskonferenz. Wie Organisationen zu Zielsetzungen und gemeinsamem Handeln finden. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Werner G. W. (2007): Einkommen für alle. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Werner G. W. & Goehler A. (2010): 1000 Euro für Jeden. Freiheit – Gleichheit – Grundeinkommen. Berlin: Econ.
- Wilkinson R. & Pickett K. (2010): Gleichheit ist Glück. Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind. Frankfurt: Zweitausendeins.



## KUNST MACHT SCHULE<sup>1</sup> >>

von Max Fuchs

Möglicherweise irritiert der Titel dieses Beitrages. Denn eigentlich hält man es eher für selbstverständlich, dass die Schule Kunst macht. Dies geschieht etwa in den künstlerischen Fächern, also in der Musik, der bildenden Kunst, dem Theater und in vielen Arbeitsgemeinschaften.

Der Ansatz von LTTA (Learning through the Arts) geht dabei schon einen anderen Weg, denn hierbei werden die Künste als Mittel der Unterrichtsentwicklung verwendet. Im Rahmen von LTTA gilt der Slogan: Kunst macht Unterricht. Eine künstlerisch-ästhetische Praxis soll dabei helfen, das Kerngeschäft von Schule, nämlich den Unterricht, zu verbessern. Es ist dabei zu zeigen, dass dieses Vorgehen einen Nutzen für alle Beteiligten hat: für die Lehrerinnen und Lehrer, weil es das Lehren erleichtert, und natürlich für die Schülerinnen und Schüler, bei denen mithilfe der Künste das Lernen besser gelingen soll.

Mein Anliegen, das ich im Folgenden erläutern will, geht noch einen Schritt weiter. Denn es geht mir hierbei zwar auch um Unterrichtsentwicklung, bitte diese allerdings ein in die Entwicklung der gesamten Schule. Hintergrund dieses Ansatzes ist das berühmte Dreieck, das Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung (von Lehrerinnen und Lehrern) und Schulentwicklung in einem Zusammenhang sieht (Bohl 2010). In einem ersten Teil werde ich einige grundsätzliche Überlegungen zur Schule, insbesondere zur Entwicklung der Schule in der Moderne vortragen; im zweiten Teil werde ich diese in Beziehung zu den Künsten setzen.

### TEIL 1: EINIGE GRUNDSÄTZLICHE ÜBERLEGUNGEN ZUR SCHULE

#### 1. Was ist eine Schule?

Unterricht ist wie oben erwähnt das Kerngeschäft von Schule und damit der Hauptgegenstand der Arbeitstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern. Dazu werden sie sowohl im Studium als auch in der zweiten Ausbildungsphase ausgebildet. Es weiß allerdings jeder, dass sowohl bei Lehrerinnen und Lehrern als auch bei Schülerinnen und Schülern der Unterricht nur einen Teil ihres jeweiligen Schullebens ausmacht. Doch wird dies immer wieder übersehen. Deshalb haben Expertinnen aus den verschiedenen pädagogischen Disziplinen im Anschluss an eine problematisch verlaufende Diskussion über die ersten Pisa-Ergebnisse in den "Leipziger Thesen" vor etwa zehn Jahren formuliert: Bildung ist mehr als Schule und Schule ist mehr als Unterricht.

Man muss sich nur einmal überlegen, wer alles mit Schule zu tun hat (Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Handwerker, Hausmeister, Lieferanten, Verwaltungskräfte, Küchenkräfte, die Schulaufsicht etc.) und welche Rolle die Schule für die verschiedenen Beteiligten spielt (Fuchs 2012).

So ist Schule unter anderem:

- eine Institution der Vergabe von Berechtigungen
- ein Schonraum für Kinder und Jugendliche
- ein Schutzraum für Kinder und Jugendliche
- ein Arbeitsplatz für viele Berufe

---

1 Vortrag bei dem LTTA-Kongress am 19.2.2014 in Würzburg.

- ein Ort der Begegnung von Generation, sowohl unter den Schülern (man beachte nur den Altersunterschied zwischen Schülerinnen und Schülern der fünften und der 13. Klasse; auch bei den Lehrerinnen und Lehrern kann es zu einem Altersunterschied von fast 40 Jahren kommen)
- ein Ort systematischen Lehrens und Lernens
- ein Ort der Begegnung mit Gleichaltrigen (Peer Group)
- eine Instanz der Selektion
- ein Ort der Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung
- eine Sozialisationsinstanz
- ein Ort der Befreiung vom Elternhaus
- ein Ort der Anerkennung und Demütigung
- ein Ort, der in einer entscheidenden Lebensphase einen sehr hohen Zeitanteil in Anspruch nimmt mit einem bestimmten strengen zeitlichen Regime
- ein gestalteter räumlicher Kontext.

All diese Bestimmungsmerkmale führen zu der These:

## **I. Die Schule ist eine komplexe Lebenswelt eigener Art.**

### **2. Die Schule und die Moderne**

Die Schule ist eine Lebenswelt mit eigenen Regeln und Abläufen. So sind etwa die Schülerinnen und Schüler freigestellt von der Arbeit. Heute gilt das zumindest für die entwickelten Länder als selbstverständlich, doch hat es einige Jahrhunderte gebraucht, bis sich die Gesellschaften dies auch leisten konnten. Die Schule ist zudem eine teure Einrichtung, denn in den 36.000 Schulen arbeiten knapp 700.000 Lehrerinnen und Lehrern, die alle den höchsten erreichbaren Berufsabschluss haben, nämlich ein akademisches Studium. Wie teuer die Schule ist, kann man an einer zurzeit wieder kursierenden Zahl sehen: Es wird darauf hingewiesen, dass ein Schüler, der ein Jahr wiederholen muss (der „sitzen bleibt“), den Staat 40.000 € kostet.

Mit der großen Zahl der Beschäftigten ist die Schule auch einer der größten Arbeitgeber im Lande. Die Schulzeit ist zudem ein zentrales biografisches Ereignis. Selbst Hochbetagte erzählen gern von der Schule, erzählen von Erfolgen und Kränkungen in einer Weise, dass man den Eindruck erhält, es wäre erst kürzlich geschehen. Die Schule ist neben den Peers, der Familie und den Medien ein Sozialisationsort, wobei sie der einzige Sozialisationsort in der Hand des Staates ist. Dies bedeutet insbesondere, dass die Schule nicht bloß der zentrale Ort der formalen Bildung ist, sondern Schule ist auch ein zentraler Ort für non-formale und informelle Lernprozesse. Dies weiß man eigentlich schon seit den 1970er Jahren, als man über den „heimlichen Lehrplan“ in der Schule diskutierte: Man hat nämlich erkannt, dass Schülerinnen und Schüler selbst im Unterricht sehr viel mehr Dinge tun, als sich die Inhalte des Lehrplans anzueignen.

Die Schule als Idee ist alt. Bekanntlich geht das Wort Schule auf das griechische Wort *schole* zurück, das unter anderem Muße heißt. Die berühmtesten Schulen der griechischen Antike sind vermutlich die Akademien von Platon und Aristoteles für die gut betuchten männlichen freien Jugendlichen. Hier ging es eindeutig um eine Elitebildung, so dass man beide Bildungseinrichtungen heute sicherlich zu einem so genannten Exzellenzcluster zählen würde. Als flächendeckendes System ist die Schule sehr viel jünger. Zwar gab es schon Ende des 18. Jahrhunderts in Preußen ein Gesetz, das die Einrichtung einer allgemeinbildenden Elementarschule für alle vorsah, doch hat es bis zu dem Beginn des 20. Jahrhunderts gedauert, bis eine solche Schule auch eingeführt war. Daher kann man behaupten (vgl. Berg 1987ff.):

## II. Die Schule ist ein Kind der Moderne.

### 3. Die Moderne in der Kritik

Ohne mich hier mit Überlegungen zur Abgrenzung der Moderne beschäftigen zu können, kann man feststellen, dass die Moderne viele zivilisatorische Errungenschaften mit sich gebracht hat, auf die keiner heute verzichten möchte. Man erinnere sich nur an den Slogan der Französischen Revolution: Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit.

Es ist seither eine Grundüberzeugung aller Gesellschaften, die sich als moderne Gesellschaften verstehen, dass man sich darum bemüht, diese Grundsätze auch umzusetzen. Die Genese dieser Grundsätze lässt sich bis in die Renaissance zurückverfolgen, als man erstmals davon gesprochen hat, dass der Mensch als einzelnes Individuum selbstbewusst sein Leben selbst gestalten müsse (Fuchs 2001). Begriffe wie Menschenwürde wurden in dieser Zeit erstmals aufgegriffen und durchdekliniert. Damit wurden zugleich Visionen einer Moderne formuliert, die die zunehmend als einengend empfundenen Unterdrückungsverhältnisse des Mittelalters überwinden sollten. Die Erwartungen waren also hoch, so dass es nicht verwundert, dass es schon relativ früh eine heftige Kritik an der mangelhaften Realisierung dieser Visionen gegeben hat.

Viele Autoren kritisierten dabei nicht nur die mangelhafte Umsetzung, sondern sahen in den Grundprinzipien der Moderne die Problematik. Ich erinnere nur an die fulminante Kampfschrift von Jean-Jaques Rousseau, der schon Mitte des 18. Jahrhunderts in seiner Antwort auf eine Preisaufgabe der Akademie von Dijon, inwieweit die Errungenschaften der modernen Wissenschaften zu einer Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse geführt hätten, einen möglichen Fortschritt vehement abstritt. Die Entwicklung der Moderne wird seither von einer heftigen Kritik begleitet, wobei es insbesondere die Kultur der Moderne ist, die im Mittelpunkt dieser Kritiken stand (Bollenbeck 2006). Im Mittelpunkt dieser Kulturkritik der Moderne stand eine Klage über das Leiden der Menschen an dieser Moderne, an der Zerstörung der Natur durch die Technik, an der Entfremdung und Zerrissenheit.

Was hat all dies mit Schule zu tun? Es wurde oben angemerkt, dass die Schule ein Kind der Moderne ist. Als Teil dieser Moderne sind somit auch alle Pathologien der Moderne in der Schule und an der Schule festzustellen (Honneth 1994).

Andererseits ist es ein zentrales Anliegen der Pädagogik in der Moderne, bei der Entwicklung starker Subjekte helfen zu wollen. Subjekte sollen sogar so stark sein, dass sie die Pathologien der Modernen nicht bloß aushalten, sondern möglicherweise auch beseitigen können. Es geht um die Autonomie des Einzelnen, die man als Kern eines jeglichen modernen Denkens betrachten kann (Gerhardt 1999).

Dieser Gedanke findet sich auch in jedem der Schulgesetze in Deutschland an einer zentralen Stelle, nämlich gleich am Anfang, wo die Erziehungs- und Bildungsziele formuliert werden. Wir haben es also mit einer Situation zu tun, bei der die Schule als Teil einer pathologischen Moderne eine Vision realisieren helfen soll, die diese Pathologien geradezu verhindert. Daher komme ich zu einer dritten Feststellung:

## III. Die Schule ist strukturell widerspruchsvoll.

### 4. Die Kunst in der Moderne

Eine künstlerisch-ästhetische Praxis von Menschen ist schon sehr früh in der Geschichte nachweisbar. Man kann sogar noch weiter gehen und feststellen, dass eine solche künstlerisch-ästhetische Praxis ein entscheidender Evolutionsvorteil war, so dass man nicht bloß mit guten Gründen behaupten kann, dass ohne Kunst menschliches

Leben unvollständig ist: Ohne Künste wäre menschliches Leben erst gar nicht entstanden. Die Künste gehören zu dem Kernbereich der Anthropogenese (Frey 1994).

Jung ist allerdings die Idee autonomer Künste. Der Gedanke, dass Künste autonom sind, dass also innerhalb der Künste selber entschieden werden soll, wie die Gestaltungsprozesse ablaufen und welche Funktionen zu erfüllen sind, dieser Gedanke ist erst im 18. Jahrhundert entstanden. Dieser Gedanke ist zudem sehr eng verbunden mit der Genese der bürgerlichen Gesellschaft (siehe unten, vgl. Fuchs 2011).

Im Hinblick auf Schule ist festzustellen, dass nur der anthropologische weite Begriff einer künstlerisch-ästhetischen Praxis sinnvoll anzuwenden ist.

Ähnliches gilt für die Reflektion dieser Praxis, die man heute in den verschiedenen Theorien der Künste und vor allen Dingen in der philosophischen Ästhetik praktiziert (Eagleton 1994). Man erinnere sich, dass Ästhetik als philosophische Disziplin erst Mitte des 18. Jahrhunderts erfunden worden ist. Es war Alexander Baumgarten, der zu dieser Zeit ein entsprechendes Buch veröffentlicht hat. Interessant an diesem Vorgang ist, dass es nicht ein primäres Interesse von Baumgarten war, eine neue Theorie des Kunstschönen zu entwickeln. Bekanntlich denkt der Mensch spätestens seit der griechischen Antike über Schönheit in Kunstwerken nach. Ausgangspunkt von Baumgarten war vielmehr ein emanzipatorischer Impuls: Es ging ihm primär um die Rehabilitation der sinnlichen Erkenntnis. Er stützte sich dabei auf die ursprüngliche Wortbedeutung von Ästhetik, nämlich auf das griechische Wort *aisthesis*, das zunächst einmal mit Kunst überhaupt nichts zu tun hat, sondern sich auf die sinnliche Seite des Menschen, auf sinnliche Erkenntnis bezieht.

Ein weiteres Anliegen von Baumgarten bestand darin, einen einheitlichen Begriff von Kunst zu konzipieren, der die unterschiedlichen künstlerischen Ausdrucksformen wie bildende Kunst, Theater, Literatur und Musik zusammenfasste. Denn bis zu dieser Zeit verliefen die jeweiligen Diskurse und Entwicklungen unabhängig voneinander. Unser heutiger Kunstbegriff, nämlich die Idee einer autonomen Kunst, ist erst in der Folgezeit entstanden. Mit der Kritik der Urteilskraft von Kant (1790) und den philosophisch-ästhetischen Studien von Schiller (insbesondere mit seinen Briefen zur ästhetischen Erziehung von 1795) wurde eine Verbindung zwischen Autonomie und Freiheit auf der einen Seite und den Künsten auf der anderen Seite hergestellt.

Diese Verbindung hat sehr viel mit der Genese der bürgerlichen Gesellschaft zu tun, da man zeigen kann, dass zwar über das Kunstschöne geschrieben wurde, man im Hintergrund jedoch über die Genese eines starken (bürgerlichen) Subjekts ist verhandelt hat. Insbesondere ging es von Beginn dieser Entwicklung an immer auch darum, die schon deutlich wahrnehmbaren Pathologien der Moderne zu reparieren. So setzte sich Schiller in seinen berühmten "Briefen zur ästhetischen Erziehung" (1795) sehr ausführlich mit den negativen Folgen der gesellschaftlichen Entwicklung auseinander und bereitet so den Boden für seine Theorie der ästhetischen Praxis:

#### **IV. Die Künste in der Moderne hatten von Anfang an die Aufgabe, als Reparaturbetrieb für die Pathologien der Moderne zu dienen.**

Die Künste wurden so die Hoffnungsträger für eine Verbesserung gesellschaftlicher Verhältnisse, wobei man sofort ihren Möglichkeiten überdehnt hat. Dies hat die Erziehungswissenschaftlerin Yvonne Ehrenspeck zum Gegenstand ihres Buches „Versprechungen des Ästhetischen“ (1998) gemacht.

Was bedeuten diese allgemeinen Bemerkungen über die Genese der Schule einerseits und die Entwicklung der Künste andererseits jetzt für das Thema, die Künste als Mittel einer Entwicklung von Schule zu verwenden. Wir

haben skizziert, dass die Schule als Lebenswelt verstanden werden muss, dass sie als Kind der Moderne allerdings auch unter den Pathologien der Moderne in besonderer Weise leidet. Daraus ergab sich ein Widerspruchscharakter von Schule. Es wurde vermerkt, dass der moderne Diskurs rund um die Künste nicht zu verstehen ist, wenn man diese nicht gleichzeitig als Möglichkeit sieht, Pathologien der Moderne abzufedern. Andererseits ist unser Verständnis von Kunst ebenfalls ein Kind der Moderne und hatte in diesem Zusammenhang eine klare gesellschaftliche Funktion.

Wie lassen sich also beide Felder, das Feld der Schule und das Feld der Künste zusammenbringen, um einen Entwicklungsprozess in der Schule zu befördern?

## TEIL 2: KUNST MACHT SCHULE

Im Folgenden will ich in vier Überlegungen anstellen, wie sich die Künste auf die Schule beziehen lassen können.

### 1. Kunst und Schule als Handwerk

Die lateinische Bezeichnung von Kunst ist bekanntlich ars. „Ars“ ist die Übersetzung des griechischen Begriffs „techne“. Beide Begriffe haben zunächst mit den schönen Künsten, so wie wir sie heute verstehen, nichts zu tun. Denn beide Begriffe beziehen sich auf ein regelgeleitetes Tun, auf ein handwerkliches Können, auf das Machen und Herstellen von Dingen. Es geht also eher um Kunstfertigkeit als um das, was wir heute unter Kunst verstehen.

Historisch ist allerdings der Zusammenhang enger, als man heute oft meint. Denn ursprünglich haben die Künste ihre Wurzeln im Handwerk. Die frühen Künstler waren keineswegs die auratischen Personen, als die man sie heute gerne betrachten möchte. Sie waren schlicht Handwerker, die bestimmte Dinge als Auftragsarbeiten herstellten. Dies wollten die Künstler auch, denn sie sahen zunächst einmal eine Möglichkeit der Anerkennung ihrer Tätigkeit darin, ebenso wie die Handwerker in Zünften organisiert zu sein. Später allerdings wurden ihnen die strengen Zunftregeln zu eng, so dass es Bestrebungen gab, die Künste zumindest als freie Künste (artes liberales) anerkennen zu lassen, denn solche freien Künste waren Gegenstände in der Lehre der Universitäten (Fuchs 2011).

Allerdings dauerte es sehr lange, bis sich unser heutiges Verständnis der autonomen Künste entwickelt hat. Zum Teil ist dies erst im 19. Jahrhundert geschehen. Bis dahin gab es auch zwischen den Künsten sehr starke Emanzipationsbestrebungen. So gelang es dem Theater erst im 19. Jahrhundert, sich von der Literatur als eigenständige Kunstform zu emanzipieren. Auch die Musik musste ihren Status als autonome Kunst erst erkämpfen. Denn allzu lange galt sie lediglich als Begleitmedium sowohl für soziale Anlässe als auch für die eigentlich wichtigen Texte. Der Ursprung im Handwerklichen hatte zur Folge, dass es eine enge Verbindung zwischen dem gekonnten Machen, verbunden mit der entwickelten Fertigkeit auf der Basis eines kontinuierlichen Übens gegeben hat. Diese enge Verbindung zu dem Handwerk führte allerdings auch dazu, dass im antiken Griechenland die Wertschätzung dieser Tätigkeiten enge Grenzen hatte. Denn in der griechischen Weltanschauung hatte Handarbeit nur einen geringen Status und war eines freien Mannes unwürdig. So gibt es sogar Warnungen bei Aristoteles und Platon, sich zu intensiv mit den Künsten zu befassen, da der handwerkliche Aspekt eher zur Deformation des Geistigen führe.

Bei der Entwicklung der Schule wiederum spielt das Machen, spielt Kunst in diesem mittelalterlichen Verständnis von techne eine wichtige Rolle. Über lange Zeit – und zum Teil bis heute – spricht man von der Kunst der Schule. Damit ist überhaupt nicht der moderne Begriff einer autonomen Kunst gemeint, sondern es ist der handwerkliche Begriff des Machens gemeint. Denn mit diesem Machen ist verbunden, dass die Schule sehr viel mit praktischen Erfahrungen und mit der alltäglichen Praxis zu tun hat, so dass sie kaum Gegenstand einer wissenschaftlichen

Erforschung sein könnte. Daher gehört zur Geschichte der Schule das Ringen darum, wie sich eine wissenschaftliche Schulpädagogik entwickeln kann (Berg 1987ff.).

Interessanterweise gibt es in den letzten Jahren wichtige Bestrebungen, das Handwerk in seiner Wertigkeit zu rehabilitieren. Ich will nur zwei Hinweise geben. Richard Sennett (2008), ein Schüler von Hannah Arendt und Autor vieler kulturgeschichtlich interessanter Werke, hat vor einiger Zeit ein Buch mit dem Titel "Handwerk" vorgelegt. Es geht ihm dabei um die Rehabilitation der Sinnlichkeit, durchaus vergleichbar mit dem Ansatz von Baumgarten Mitte des 18. Jahrhunderts. In unserem Kontext ist dies deshalb interessant, weil Sennett ursprünglich Musiker werden wollte, aber wegen einer Erkrankung an der Hand seine Karriere als Cellist nicht fortsetzen konnte. In seinem Buch beschreibt er die Bedeutung einer sinnlichen Tätigkeit und bezieht sich dabei immer wieder auf Beispiele aus der Musik. Denn auch das Musizieren hat etwas zu tun mit Üben, mit Können, mit Handfertigkeit.

Ein zweiter Hinweis gilt dem Philosophen und Schriftsteller Peter Bieri (Pascal Mercier), der jüngst ein Buch unter dem Titel „Handwerk der Freiheit“ (2001) vorgelegt hat. Mit Handwerk hat dieses Buch in zweierlei Hinsicht zu tun: Zum einen demonstriert der Philosoph Bieri auf hohem Niveau, wie man mit dem Handwerk des Philosophen einen komplizierten Begriff analysieren kann. Zum anderen ist Freiheit keine bloße abstrakte Idee, sondern er zeigt, wie Freiheit in praktischem Handeln täglich erworben und gesichert werden muss. Unterstellt man diese komplexe Bedeutung von Handwerk, dann ergibt sich vielleicht die Plausibilität der folgenden These:

## **I. Die Schule sollte eine Schule des Handwerks sein.**

### **2. Lernen**

Die Pädagogik war lange Zeit eine bloße Kunstlehre. Allerdings gab es immer wieder und verstärkt seit der Aufklärung Bemühungen, Pädagogik auch als Wissenschaft zu konstituieren. Dazu musste sich die Pädagogik zunächst einmal emanzipieren. Insbesondere ging es darum, eine gewisse Unabhängigkeit von der Philosophie zu erlangen. Im 19. Jahrhundert sprach daher der Pädagoge und Philosoph Johann Friedrich Herbart davon, dass die Erziehungswissenschaft wie jede andere anerkannte Wissenschaft sogenannte „einheimische Begriffe“ braucht.

Wenn man sich nun selber oder auch andere befragt, welches denn einheimische Begriffe in diesem Sinne der Pädagogik sein könnten, so bin ich ziemlich sicher, dass nachdem "Erziehung" und "Bildung" genannt worden sind, relativ bald auch der Begriff des Lernens genannt wird. Schlägt man nun aber in einschlägigen Hand- und Wörterbüchern nach, in welcher Weise dieser Begriff definiert wird, so stellt man mit Erstaunen fest, dass der Begriff des Lernens fest in der Hand von Psychologen ist. Insbesondere sind es Psychologen, die auf der theoretischen Grundlage der Verhaltensforschung arbeiten. Im strengen Sinne ist Lernen also überhaupt kein erziehungswissenschaftlicher einheimischer Begriff.

Vor diesem Hintergrund ist es interessant, dass es in der Erziehungswissenschaft seit einigen Jahren ein starkes Bemühen gibt, den Begriff des Lernens als einheimischen Begriff zu konstituieren (Göhlich u.a. 2007). Unterstützt wird diese Tendenz dadurch, dass spätestens seit der Postmoderne eine Wiederentdeckung des Körpers oder des Leibes stattfindet (man erinnere sich an die Bemühungen von Baumgarten Mitte des 18. Jahrhunderts). Man entdeckt nunmehr wieder, dass der Mensch nicht bloß aus dem Gehirn besteht, sondern dass er auch einen Körper und einen Leib hat, dass also wesentlich für den Menschen auch seine sinnliche Seite ist. Vor diesem Hintergrund kann man nunmehr feststellen, dass es wichtige Autoren innerhalb der Philosophie gibt, die für diese Sichtweise des Menschen eine erhebliche Vorarbeit geleistet haben. Insbesondere sind im Rahmen der philosophischen Anthropologie etwa Helmut Plessner oder Maurice Merleau-Ponty zu nennen, die bereits vor Jahrzeh-

ten eine Anthropologie des Leibes vorgelegt haben. Diese Ansätze greift man nunmehr auch in der Erziehungswissenschaft auf und erkennt, dass Lernen insbesondere auch als leibliches Lernen stattfindet. Mit diesem Ansatz wird ein Bezug zu den Künsten hoch plausibel, so dass die nächste These verständlich wird:

## **II. Eine Schule, in der Lernen gelingen soll, muss als Schule der Sinne verstanden werden.**

### **3. Pathologien der Moderne und die Schule**

Aus dem komplexen Feld der Pathologien der Moderne will ich nur einen einzigen Aspekt herausgreifen. Es ist schon sehr früh in den Theorien der Moderne – bekanntlich hat Hegel als erster Philosoph eine komplexe Theorie der modernen Gesellschaft vorgelegt – der Gedanke der „Entfremdung“ als zentrale Pathologie der Moderne diskutiert worden. In den letzten Jahrzehnten spielte dieser Entfremdungsgedanke allerdings keine wichtige Rolle mehr. Umso bemerkenswerter ist es, dass nunmehr wichtige Studien vorliegen, die Entfremdung als eine wichtige Pathologie der Moderne erneut aufgreifen. So publiziert die Philosophin Rachel Jaeggi (2005) im Rahmen der Schriftenreihe des Frankfurter Instituts für Sozialforschung den Versuch einer Wiederbelebung dieses Begriffs und stützt sich hierbei auf die Untersuchungen von Hartmut Rosa (2013), in dessen Ansatz ebenfalls Entfremdung eine zentrale Rolle spielt.

Ein weiterer Autor, der in diesem Zusammenhang eine große Bedeutung hat, ist der kanadische Philosoph Charles Taylor. Sein letztes großes Buch (2009) befasst sich mit dem Prozess der Säkularisierung. Dieses Thema ist für Taylor auch deshalb wichtig, weil er sich zum einen als politischer Philosoph und kritischer Gesellschaftstheoretiker in aktuelle Debatten einmischt, dies aber als bekennender Katholik tun. Diesem Hintergrund muss ihn interessieren, welche Rolle die Religion in der modernen Gesellschaft spielt. Bekanntlich hat die Aufklärung einen zentralen Impetus in ihrem Kampf gegen die Kirche gesehen.

Charles Taylor entwickelt nun den Gedanken, dass wir einerseits auf die Errungenschaften der Aufklärung (Rechtsstaat, rationale Verwaltung etc.) nicht verzichten wollen, aber andererseits in unserem Privatleben alle auch Romantiker sind, also Emotionen, Kreativität, Sinnlichkeit und Fantasie eine wichtige Rolle spielen. Es geht daher darum, nicht die Aufklärung gegen die Romantik auszuspielen, sondern Wege zu finden, wie man beide Dimensionen zu einer Synthese bringen kann. In diesem Kontext entwickelt er den Gedanken der „Fülle“. Es geht darum, dass der Mensch für ein menschenwürdiges Leben, bei dem er seine Fähigkeiten entwickeln kann, auf ein anregungsreiches Milieu angewiesen ist. Es liegt auf der Hand, dass das Ästhetische einen entscheidenden Beitrag zu dieser Fülle leisten kann und damit eine wichtige Rolle in dem Abbau von Entfremdung spielt.

Dies ist kompatibel mit dem Gedanken, dass Entfremdung dadurch entsteht, dass der Einzelne auf die Artikulation seines Lebens keine Resonanz erfährt. Der Mensch möchte sich äußern, er möchte aber auch, dass diese Äußerungen zur Kenntnis genommen werden. Er will ein Echo bekommen auf seine Fragen des Lebens. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird die These einsichtig:

## **III. Die Schule muss als Ort der Fülle gestaltet werden.**

### **4. Das Leiden an der Moderne**

Neben der Entfremdung tauchen immer wieder ähnliche Befunde auf, an denen die Kritik an der Moderne festgemacht wird: Heimatlosigkeit, Fremdheit, Selbstfremdheit. Der Soziologe und Philosoph Georg Simmel sprach davon, dass in der modernen Gesellschaft die Seele nicht mehr Herr im eigenen Hause sei. Er sprach zudem von einer Tragödie der Kultur, die darin besteht, dass Dinge, die von Menschen gemacht worden sind, ihm nunmehr feindlich und fremd gegenüberstehen. Wir haben es also mit vielen Zumutungen zu tun, die aus der Gesellschaft an uns gerichtet werden. Die Frage ist, wie man mit dieser Situation umgeht.

Ein Ansatz, der die medizinische Bedeutung des Redens über „Pathologie“ ernst nimmt, stammt aus der Gesundheitspolitik. Bekanntlich hat die Weltgesundheitsorganisation WHO in ihrer Erklärung von Ottawa definiert, dass Gesundheit mehr sei als die Abwesenheit von Krankheit. Es geht um etwas, was man heute als „Wellbeing“ bezeichnet. In diesem Kontext wird der Ansatz des israelischen Wissenschaftlers Aaron Antonovski mit seinem Konzept einer „Salutogenese“ relevant. Dieser Ansatz spielte etwa in dem vorletzten Kinder- und Jugendbericht des Bundes eine wichtige Rolle, der unter der Leitung des Münchner Sozialpsychologen Heiner Keupp entstanden ist. Ein Aspekt in der Konzeption dieses Berichtes besteht darin, dass die Menschen und insbesondere die Kinder und Jugendlichen in die Lage versetzt werden, Widerstand gegen unzumutbare Forderungen der Gesellschaft zu entwickeln: Widerstandsfähigkeit wird daher zu einem zentralen pädagogischen Leitbegriff (Bernhard 1996).

An dieser Stelle kann man zwanglos einen Bezug zu den Künsten herstellen. Denn zu den (modernen) Visionen rund um die Künste und eine ästhetische Praxis gehört die Vorstellung, dass diese zur Stärkung des Subjektes beitragen. Einer der wichtigsten Autoren in diesem Zusammenhang ist wiederum Friedrich Schiller, insbesondere mit seinen Briefen zur ästhetischen Erziehung.

Als ein aktuelles Beispiel zitiere ich den Musiker und Soziologen Klaus Holzkamp: "So gesehen sind in vorfindlicher Musik stets auf irgendeine Weise Möglichkeiten zur Bewältigung, Gestaltung, Steigerung subjektiver Befindlichkeit historisch kumuliert. Im Vollzug der musikalischen Bewegung hebt sich in meinem Befinden das Wesentliche, Überdauernde, Typische gegenüber deren bloßen Zufälligkeit und Zerstreutheit meines Befindens heraus... In jedem Fall gewinne ich aber über die Musik eine neue Freiheit und Unabhängigkeit gegenüber den Anfechtungen und Wirrnissen des Naheliegenden – ändere ich durch meine Ergriffenheit von Musik, die mir keiner wegnehmen oder ausreden kann, mich selbst, meine Lebendigkeit, meine widerständige Präsenz in dieser Welt. Quasi in reiner und gesteigerter Form erfahre, bin ich – mindestens vorübergehend – weniger bestechlich, nicht mehr so leicht einzuschüchtern." (Holzkamp 1993,70) Ähnliche Befunde lassen sich auch für andere künstlerische Praxen finden. Daher komme ich zur nächsten These:

#### **IV. Die Schule muss als Ort der Stärkung der Widerständigkeit des Subjektes gedacht werden.**

### **SCHLUSSBEMERKUNG**

Man kann sich nun fragen, ob all diese Hoffnungen bloß im Traum existieren und mit der Realität nichts zu tun haben. Daher ist es wichtig festzustellen, dass viele der vorgetragenen Überlegungen inzwischen schon längst in der Realität angekommen sind. Vor diesem Hintergrund haben wir in Remscheid seit einigen Jahren das Konzept einer Kulturschule entwickelt (Fuchs 2012), bei der es darum geht, das Prinzip Ästhetik in allen Qualitätsbereichen von Schule, also natürlich im Bereich des Unterrichts, aber auch im Bereich der Schulkultur oder des Schulgebäudes anzuwenden. Ich will zwei praktische Beispiele geben, in denen soll solche Gedanken auch umgesetzt worden sind.

Erstes Beispiel ist das Projekt creative partnerships in England, bei dem seit vielen Jahren versucht wird, die ästhetisch-künstlerische Dimension in der Schule zu stärken. Inzwischen hat diese Initiative einige 1000 Schulen in England erreicht. In England werden Schulen sehr streng von einer neutralen Instanz evaluiert (OFSTED), so dass man jetzt auch eindeutige Belege dafür hat, dass ein solches kulturelles Profil einer Schule erhebliche Verbesserungen bei den Schülerinnen und Schülern und bei den Lehrerinnen und Lehrern mit sich bringt.



Ein zweites Beispiel ist das inzwischen im dritten Jahr laufende Programm "Kulturagenten für kreative Schulen" der Stiftung Mercator und der Bundeskulturstiftung. Im Rahmen dieses Programmes werden in 150 Schulen in fünf Bundesländern über vier Jahre kulturelle Entwicklungsprozesse in Schulen angeschoben.

Wie mehrfach erwähnt ist Unterrichtsentwicklung der Kern einer jeglichen Schulentwicklung. Der hier vorgetragene Gedanke besteht nun darin, den Nutzen, den eine ästhetisch-künstlerische Praxis in allen Unterrichtsfächern im Hinblick auf eine Verbesserung des Lernens hat, nunmehr auf die Schule insgesamt zu übertragen. Die Künste sollen also nicht nur als Mittel dienen, die Lernkultur in der Schule zu verbessern, sondern es ist auszuloten, wie sie als Medien der Schulentwicklung insgesamt dienen können. Interessanterweise findet sich diese Vision schon in einer sehr frühen Quelle einer sich entwickelnden Schulpädagogik, nämlich in der Großen Didaktik des tschechischen Philosophen und Pädagogen Johann Komensky (Comenius) Mitte des 17. Jahrhunderts. Es geht ihm nämlich um die „vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren“, und zwar „rasch, angenehm und gründlich“. Deshalb gilt es, „die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdross und unnütze Mühe herrschen, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt...“.

## LITERATUR

- Berg, Chr. u.a. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. München 1987ff.
- Bernhard, A. (1996): Der Bildungsprozess in einer Epoche der Ambivalenz. Frankfurt: Peter Lang
- Bieri, P.: Das Handwerk der Freiheit. Frankfurt/M. 2001.
- Bohl, T. u.a. (Hg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn 2010.
- Bollenbeck, G.: Eine Geschichte der Kulturkritik. München 2006.
- Eagleton, T.: Ästhetik. Stuttgart/Weimar 1994.
- Ehrenspeck, Y.: Versprechungen des Ästhetischen. Opladen 1998.
- Frey, G.: Anthropologie der Künste. Freiburg/München 1994.
- Fuchs, M.: Persönlichkeit und Subjektivität. Opladen 2001.
- Fuchs, M.: Kunst als kulturelle Praxis. München 2011.
- Fuchs, M.: Die Kulturschule. München 2012.
- Gerhardt, V.: Selbstbestimmung. Leipzig 1999.
- Göhlich, M. u.a.: Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim/Basel 2007.
- Holzcamp, K. (1993): Musikalische Lebenspraxis und schulische Musik lernen. In: Forum Kritische Psychologie, 32, 67-85.
- Honneth, A. (Hg.): Pathologien des Sozialen. Frankfurt/M. 1994.
- Jaeggi, R.: Entfremdung. Frankfurt/M. 2005.
- Rosa, H.: Beschleunigung und Entfremdung. Frankfurt 2013.
- Sennett, R.: Handwerk. München 2008.
- Taylor, Ch.: Ein säkulares Zeitalter. Frankfurt/M. 2009.

**WEITERFÜHRENDE LITERATUR:**

Bernhard, A.: Allgemeine Pädagogik. Hohengehren 2011.

# DIMENSIONEN ÄSTHETISCH-KÜNSTLERISCHEN LERNENS IN DER SCHULE – EIN PLÄDOYER GEGEN DEN VERLUST IHRES BILDUNGS-AUFTRAGS >>

von Ludwig Duncker

## 1. ÄSTHETISCH-KÜNSTLERISCHES LERNEN IN DER SCHULE – EIN UNZEITGEMÄßES THEMA?

Verfolgt man die aktuelle bildungspolitische Diskussion um die Weiterentwicklung des Schulwesens, so scheinen Überlegungen zur Bedeutung ästhetisch-künstlerischen Lernens unzeitgemäße Betrachtungen zu sein. Die Dimensionen des Ästhetischen und des Künstlerischen erscheinen heute eher wie Fremdkörper im Mainstream einer bildungspolitischen Diskussion, die ganz andere Schwerpunkte setzt. Es wird heute überwiegend ein solches Verständnis von Lernen favorisiert, das mehr die qualifizierende als die bildende Aufgabe der Schule betont. Dies lässt sich an den Folgen der internationalen Vergleichsstudien im Bildungswesen sowie an der Diskussion um die Qualitätsentwicklung und die Ausbreitung von Evaluationsverfahren in Schule und Unterricht festmachen. Insgesamt wird hier eine Trendwende in der Ausgestaltung des Schulwesens in die Wege geleitet.

Durch die einseitige Betonung der Qualifikationsfunktion von Schule werden bestimmte Strukturmomente schulischen Lernens gestärkt. Qualifizierendes Lernen bevorzugt geschlossene Formen, in denen definierte Leistungsanforderungen und Zielvorgaben eine effiziente Ausrichtung der Lernprozesse ermöglichen sollen. Didaktisch wird dies dadurch zu erreichen versucht, indem komplexe Themen und Inhalte in kleine Bestandteile zerlegt und die einzelnen Stücke dann auf eine lineare Weise hintereinander angeordnet werden. Es wird die Form eines treppenförmigen, methodisch-systematischen Lernens intendiert, das die angestrebten Ziele ohne Umwege und möglichst geradlinig erreichbar machen will (Duncker 2006).

Was an der einseitigen Betonung des qualifizierenden Lernens zu kritisieren ist, ist die Verdrängung eines bildenden Lernens (vgl. Buschkühle/Duncker/Oswald 2009). Bildung droht an den Rand gedrängt zu werden in einer Schule, die Lernprozesse nur an Output und Verwertbarkeit, an Effizienz und linearer Optimierung ausrichtet. Konrad Liessmann (2008) diagnostiziert deshalb in den aktuellen bildungspolitischen Trends einen Geist der „Unbildung“.

„Bildung ist kein Arsenal, sondern ein Horizont“ – so sagt es der Philosoph Hans Blumenberg (1998). Bildung meint also einen Horizont, der unser Denken erweitert, der uns in die Lage versetzt, unsere Erfahrung zu reflektieren und ihren Sinn in größeren Kontexten zu klären, einen Horizont, der uns Maßstäbe beschert für die Deutung geschichtlicher und kultureller Veränderung und uns dabei hilft, das Wichtige vom Unwichtigen im Leben zu unterscheiden. Es geht um eine Bildung, die nicht nur fertige Antworten auf vorgegebene Fragen auswirft, sondern auch neue Fragen aufwirft, sogar dann, wenn wir gar keine schnellen und in kalkulierbaren Zeiträumen erreichbare Antworten erarbeiten können. Bildung ist deshalb immer angewiesen auf Verständigung und Offenheit für das Neue, sie sensibilisiert uns für das Staunenswerte und Überraschende. Das offene Suchen und Abtasten, das Ausprobieren und Erkunden, das Innehalten und Auskosten, das spielerische Sondieren von Ideen und Wegen – all

dies sind Momente eines bildenden Lernens, die sich nicht zweckrational verdichten und effizient auf eine gerade Linie bringen lassen.

Bildendes Lernen enthält auch diskontinuierliche Elemente und Umwege, Sackgassen und Aufenthalte, es sind oft die verschlungenen Wege, deren Verlauf sich manchmal erst im Nachhinein rekonstruieren lassen. Das produktive Aufräumen der Erfahrung, die weiträumigen Denkbewegungen, die es zunächst auch erfordern, von sich selbst absehen zu lernen, bevor sie wieder die Verknüpfung mit der eigenen Person suchen, das sich Einlassen auf das Ungewohnte und Fremde, die Ausbildung eines vielseitigen Interesses und eine Offenheit für Phänomene, denen wir begegnen, all das bringt einen Menschen hervor, der aufmerksam und wach, unvoreingenommen und vorurteilsfrei, urteilsfähig, gesprächsfähig und handlungsfähig zu werden vermag.

Diese Momente eines bildenden Lernens werden hier genannt, um auf Strukturmomente von Lernprozessen aufmerksam zu machen, die im Qualifikationsbegriff nicht abgebildet werden können, von denen aber behauptet werden kann, dass sie nicht nur für die eigene Persönlichkeitsentwicklung relevant sind, sondern auch in schulischen Lernprozessen auffindbar sein sollten. Was wir als Grundlage für schulisches Lernen reklamieren müssen, ist deshalb die *dialektische Verbindung von Bildung und Qualifikation* – ein Spannungsfeld, das wir aufrechterhalten und pflegen müssen, wenn der Gesamtzusammenhang des Lernens nicht Schaden erleiden soll (vgl. Duncker 2005). In Zeiten, in denen der Qualifikationsbegriff einseitig das schulische Lernen zu dominieren droht, muss deshalb die Bedeutung des Bildungsbegriffs wieder betont werden.

## 2. DIE SCHULE – EINE FUNKTION DER GESELLSCHAFT?

In einem zweiten Schritt ist kurz auf die schultheoretische Diskussion einzugehen. Diese Diskussion will klären, welche Aufgaben die Schule erfüllt und auch erfüllen soll. In der schultheoretischen Diskussion der letzten 30 Jahre sind jedoch ebenfalls einige Einseitigkeiten festzustellen, die teilweise problematische Folgen für die Lehrerbildung und das Selbstverständnis des Lehrerberufs erzeugt haben.

Über drei Jahrzehnte wurde die Diskussion sehr stark durch sogenannte strukturfunktionalistische Konzepte dominiert wie beispielsweise durch die Theorie der Schule von Helmut Fend (1980). Er versuchte dort nachzuweisen, dass die Schule eine „Funktion der Gesellschaft“ sei. Auf Befunden einer schulischen Sozialisationsforschung beruhend suchte er die These zu erhärten, dass sich diese gesellschaftliche Funktionalität in drei Feldern aufzeigen ließe, nämlich der „Qualifikationsfunktion“, der „Selektionsfunktion“ und der „Legitimationsfunktion“. Zusammengefasst ergeben diese drei Funktionen die „Reproduktionsfunktion“, die besagt, dass die Schule insgesamt dazu da ist, die Gesellschaft so, wie sie ist, zu erhalten.

Eine Kritik soll sich hier auf drei Punkte begrenzen. Sie decken sich auch teilweise mit der Kritik an aktuellen bildungspolitischen Trends:

- In seiner Beschreibung der Qualifikationsfunktion von Schule übersieht Helmut Fend, dass die Schule auch einen Bildungsauftrag hat. Es ist kennzeichnend für seine Schultheorie, dass der Bildungsbegriff in ihr überhaupt nicht vorkommt. Fend mag damit zweifellos analytisch bedenkenswerte Aspekte von Schule erfassen, mit der Preisgabe des Bildungsauftrags wird jedoch die Chance vertan, die Qualifikationsfunktion in Schranken zu verweisen und sie als nur begrenzt gültiges Paradigma schulischen Lernens zu verstehen.
- Die Theorie der Schule von Helmut Fend kann keine geeignete Handlungsperspektive auswerfen. Wer versuchen wollte, aus ihr Handlungsperspektiven zu gewinnen, landet schnell in zynischen Formeln: Soll der Lehrerberuf eine Art Ingenieursberuf sein, der instrumentell und zweckrational die Lernzielmaschinerie

eines output-gesteuerten Lernens in Gang hält? Soll der Lehrer den tieferen Sinn seines Berufs darin sehen, die Schüler nach Leistung zu selektieren? Und, wenn es um die Legitimationsfunktion geht: Soll der Lehrer dafür sorgen, dass die Schüler mit allem einverstanden sind, was die Gesellschaft ihnen anbietet und von ihnen verlangt?

- Drittens muss auf eine problematische anthropologische Implikation verwiesen werden: Welches Verständnis vom Schülersein wird hier zugrunde gelegt? Ist der Schüler nur ein zu belehrendes Objekt? Wo sind Räume für Mitsprache, Kreativität und Kritik? Erst in seiner Überarbeitung von 2006 hat Fend eine Akteursperspektive in seine „neue Theorie der Schule“ zu integrieren versucht, die aber die grundlegende gesellschaftliche Funktionalität von Schule nicht relativiert.

Nimmt man beide Diskussionen zusammen, die bildungspolitische und die schultheoretische, dann muss es nicht verwundern, wenn Fragen eines ästhetisch-künstlerischen Lernens in der Schule an den Rand gedrängt worden sind (vgl. auch Liebau 2009, Bilstein/Ecarius 2009). Im Kontext eines strukturfunktionalistischen Denkens wäre ästhetisches und künstlerisches Lernen geradezu ein Fremdkörper, vielleicht sogar ein Störfaktor. Ästhetisches und künstlerisches Lernen ist jedenfalls mit den Ansprüchen eines qualifizierenden Lernens sowohl schultheoretisch, anthropologisch als auch didaktisch nicht kompatibel.

### 3. BEFUNDE DER JUGENDFORSCHUNG

Bevor ein Verständnis von Schule zu skizzieren ist, in dem Inhalte und Formen eines ästhetischen und künstlerischen Lernens aufgenommen und integriert werden können, soll noch ein Blick auf die Jugendforschung geworfen werden. Die Jugendforschung befasst sich u.a. mit den Erscheinungsformen von Jugendkulturen und will dabei spezifische Merkmale und Eigenschaften jugendlichen Verhaltens aufzeigen. Aus den zahlreichen Forschungsarbeiten soll hier nur ein bedeutsames Merkmal von Jugendkulturen herausgestellt werden (vgl. hierzu ausführlicher Ferchhoff/Neubauer 1997, Göppel 2005):

Jugendkulturen sind primär *ästhetische Kulturen*. Jugendliche unterscheiden sich von Erwachsenen vor allem hinsichtlich der Nutzung unterschiedlicher symbolischer Ausdrucksformen. Jugendliche Identität präsentiert sich symbolisch-ästhetisch durch die Wahl von Kleidung und Frisuren, von Requisiten und Konsumgütern, durch eine Bevorzugung bestimmter Musikstile und Popgruppen, durch Aufenthaltsorte und Treffpunkte, also durch *Inszenierungen des eigenen Auftretens*. Dabei werden auch konkurrierende Stile entworfen und voneinander abgegrenzt, sodass man oft schon äußerlich die Zugehörigkeit zu einer bestimmten jugendlichen Subkultur erkennen kann. Das Ausbalancieren von Anpassung und Protest, von Identität und Abgrenzung geschieht nicht diskursiv und argumentativ, sondern mit den Mitteln einer ästhetischen Praxis. Damit verknüpft ist auch eine gewisse Labilität jugendlicher Identität, weil sie angewiesen ist auf die äußere Abstützung und die Resonanz in der Szene, in der man sich bewegt (Wirth 1984, Ziehe 1991). Ohne diese Abstützung droht das eigene Selbstbewusstsein schwach zu werden, es kann dann oft nicht durchgehalten werden.

Jugendkulturen sind in ihrer ästhetischen und szenischen Stilisierung auf den gegenwärtigen Moment des Lebens hin ausgerichtet. Es geht um das Leben im Hier und Jetzt, auch um Spaß und Genuss, um Action, Fun und Thrill. Daraus folgt auch oft die Anfälligkeit für gesundheitsschädliche Genussmittel, weil sie das Erleben des gegenwärtigen Moments zu steigern versprechen. Auch die Selbstbehauptung als eines sozialen Orientierungsmusters betont die Rückbindung jugendlicher Identität an Formen erlebter Gegenwart.

Es können hier nicht die vielen Ausdifferenzierungen angesprochen werden, die im vertikalen Wandel sich ablösender Jugendgenerationen und im horizontalen Vergleich heutiger subkultureller Erscheinungsformen des Jugendalters auszumachen sind. Was sich jedoch erkennen lässt, ist der drohende Bruch zwischen Jugend und Schule. Wenn Jugend tendenziell auf Gegenwart und ästhetische Praxis, Schule dagegen einseitig auf Zukunft und ein Lernen „für später“ Wert legen, sind Konflikte vorprogrammiert. Eine Schule, die ausschließlich als Qualifikationsinstanz ausgelegt wird, wird von den Schülern nicht mehr angenommen, sie kann dann nur noch schwer ein Ort werden, mit dem sie sich identifizieren möchten. Schüler bauen dann eher eine Abwehrhaltung auf oder sie verstehen Schule als etwas, das man ertragen und erdulden muss, weil es sich in ihren Augen nicht ändern lässt (vgl. Hurrelmann 1983). Und umgekehrt leidet die Schule an den Phänomenen der Bildungsverweigerung, wenn sich die Schülerinnen und Schüler nicht den Anforderungen des Qualifizierens und Trainierens unterwerfen (Duncker 2008).

Natürlich wäre eine solche weitreichende Aussage zu differenzieren, z.B. nach Bildungsgängen. Im Gymnasium sind die Konflikte, die aus dem Auseinanderbrechen von Gegenwarts- und Zukunftsbezug resultieren, meist weitaus geringer ausgeprägt als beispielsweise in der Hauptschule. Dort kann man oft gar nicht mehr mit Notendruck drohen, weil der Wertekanon schulischen Lernens von den Hauptschülern gar nicht geteilt wird.

Nun kann es nicht darum gehen, die Lösung des Problems darin zu suchen, dass die Schule ihren Zukunftsbezug aufgibt und sich den Inhalten und Formen jugendkultureller ästhetischer Praxis annähert oder sich ihnen gar anbietet. Es geht vielmehr darum, ein anderes Verständnis von Schule zu skizzieren, das zumindest auch die Chance enthält, mit Jugendlichen dialogfähig zu bleiben und ihnen *kulturelle Orientierungen* anzubieten.

## 4. SCHULE ALS ORT DER KULTUR

Wir benötigen also ein Verständnis von Schule, das die Verengungen eines strukturfunktionalistischen Denkens vermeidet und die Schule nicht allein als eine Funktion der Gesellschaft betrachtet. Sehr viel aussichtsreicher erscheint es deshalb, wenn wir statt von gesellschaftlicher Funktionalität von der *kulturellen Bedeutung der Schule* sprechen (vgl. auch Duncker 1994, Helsper/Böhme/Kramer 2001, Liebau/Zirfas 2009). Ohne dass hier eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Begriff der Kultur erfolgen und der interdisziplinäre Diskurs um eine Theorie der Kultur aufgenommen werden kann, muss es hier genügen, vier Dimensionen herauszugreifen, die für eine schultheoretische Diskussion besonders fruchtbar zu sein scheinen.

### 4.1 Individuierung und Enkulturation

Eine Schule als Ort der Kultur erlaubt es, schulisches Lernen als Entfaltung von Bildungsprozessen zu konzipieren. Dies lässt sich verdeutlichen, indem man Bildung begreift als eine dialektische Verknüpfung von Individuierung und Enkulturation. Enkulturation meint das Hineinwachsen in eine Kultur, die uns von Geburt an immer schon umgibt. Wir erwerben die Muttersprache, eine bestimmte Art sozialen Verhaltens, wir lernen Normen und Regeln usw. Diese Kultur aufzunehmen, sie zu verstehen und sich in ihr zu bewegen erfordert die Aneignung dessen, was wir vorfinden. Aber gleichzeitig ist dieser Prozess der Enkulturation auch ein Vorgang der Individuierung. Die Entfaltung eigener kultureller Identität hat mit der „Formung des Subjekts“ (Fuchs 2011) zu tun. Eine Habitualisierung von Bildung kann nur im Kontext des Hineinwachsens in eine Kultur erfolgen. Kultur ist immer darauf angewiesen, dass sie gelebt wird und dass die Menschen in der Lage sind, Kultur nicht nur anzueignen, sondern immer auch als Möglichkeit für die Entfaltung der eigenen Person zu begreifen. Hier kann auch die Schule produktiv ansetzen: Der anthropologische Sinn von Schule besteht darin, den Wechselprozess von Individuierung und Enkulturation zur Entfaltung zu bringen, anzuregen und zu unterstützen.

## 4.2 Tradierung und Erneuerung

Kultur ist nichts Statisches, Unveränderliches, kein Arsenal abzählbarer Kulturgüter, sondern ein Prozess, in dem Tradierung und Erneuerung untrennbar zusammengehören. Deshalb kann die Tradierung von Kultur nicht wie eine Vermittlung von Wissen verstanden werden. Es geht bei Prozessen der Kulturaneignung um Vorgänge der Rekonstruktion, die immer auch Konstruktionen einschließen. Vor allem setzt die Auseinandersetzung mit den Beständen der Kultur eine Distanzierung und Bewertung, eine Auswahl des Bedeutsamen und ein Weglassen des weniger Wichtigen mit ein. Und Erneuerung, Innovation, eigenes kreatives Hervorbringen von Kultur machen die schöpferische Dimension des kulturellen Prozesses deutlich. Die aktive und passive Dimension von Kultur sind unauflöslich miteinander verbunden. Kulturaneignung ist deshalb nicht die Herstellung einer Kopie, Erziehung kein Vorgang, um aus der jüngeren Generation ein Duplikat der älteren zu machen. Kulturvermittlung kann nur gelingen, wenn die nächste Generation in die Lage versetzt wird, Kultur eigenständig hervorzubringen, das Neue und Andere zu denken. Damit soll das Bewahren von Kultur nicht klein geredet werden: Die Schule und der Lehrplan entscheiden immer darüber mit, was als erhaltenswert gelten soll. Aber kein Lehrplan und keine Didaktik können den letzten Schlussstein herbeizwingen, dass nämlich das Angebot des Unterrichts von den Schülern auch angenommen und zu eigen gemacht wird. Die Konsequenz daraus lautet, dass Schule dialogfähig sein muss. Sie muss als Ort der Kultur die Begegnung und Auseinandersetzung mit der Tradition so ausgestalten, dass dabei auch Neues und Eigenständiges entstehen kann.

## 4.3 Gespräch zwischen den Generationen

Damit wird drittens die Schule zu einer Drehscheibe des kulturellen Wandels. Jede Generation entscheidet auf ihre Weise darüber mit, welche Aspekte kultureller Tradition sie übernehmen und bewahren will, aber auch darüber, was sie ablehnt, wovon sie sich abgrenzt und wo sie Neues und Alternatives sucht. Wo jugendlicher Protest sichtbar und die Übernahme traditioneller kultureller Orientierungen verweigert wird, wird besonders deutlich, dass kulturelle Entwicklung nicht einfach als lineare Fortschreibung und kontinuierliche Weitergabe dessen begriffen werden kann, was schon da ist und was der älteren Generation wertvoll ist. Kulturelle Entwicklung ist immer eine Mixtur von Kontinuität und Diskontinuität, von harmonischen und widersprüchlichen Elementen, von retardierenden und beschleunigenden Verläufen, von linear aufeinander folgenden, ungleichzeitigen und sich überlagernden Prozessen. Im kulturellen Lernen wird durch Sozialisationsprozesse sehr vieles am Bewusstsein der Beteiligten vorbei weitergegeben, aber andere Dinge sind der Reflexion zugänglich und der eigenständigen Entscheidung der Beteiligten überantwortet.

In einer demokratischen Kultur gilt es, Teilhabe auch in Formen der Mitwirkung auszugestalten, so dass die Erziehung zur Selbständigkeit sich darin ausweist, die jüngere Generation in die Lage zu versetzen, Maßstäbe zu erwerben, um das Bedeutsame und Erhaltenswerte auszuwählen und eigene Formen einer kulturellen Praxis zu entfalten.

Die Schule kann so zu einem Ort werden, um diese Formen der Auseinandersetzung mit Kultur anzustoßen und auszugestalten. Mit dem Angebot, das die ältere Generation macht, wird deutlich, was ihr selbst wichtig ist. Sie versucht dabei auch, sich verständlich zu machen. Deshalb muss die Einführung in und Auseinandersetzung mit Kultur als Gesprächsangebot immer offen sein für Verständigung. In der Art und Weise, wie die Schule Kultur vermittelt, kann sie Tradition und Überlieferung attraktiv machen, aber sie kann Zugänge auch versperren und Ablehnung hervorrufen. Erzwingen lässt sich die Akzeptanz jedoch nicht. Schon immer hat die nachwachsende Generation darüber mitentschieden, welche Aspekte kultureller Überlieferung sie annimmt und welche nicht. Damit öffnen sich Chancen für die Ausgestaltung von Bildungsprozessen.

#### 4.4 Erlernen von Sprachen der Kunst

Ein vierter Punkt führt nun näher hin zu ästhetischen und künstlerischen Dimensionen des kulturellen Prozesses: Kultur ist als ein komplexer Zusammenhang symbolischer Ausdrucksformen zu begreifen. Ernst Cassirer hat in seiner Philosophie der Kultur den Menschen als ein „animal symbolicum“ beschrieben, als ein Wesen, das symbolfähig ist. Und mit dieser Fähigkeit gelingt es ihm, seine eigene Kultur hervorzubringen. Cassirer erklärt die Einheit des schöpferischen Prozesses aus einem anthropologischen Grund heraus. Mit Hilfe der menschlichen Fähigkeit zu Spontaneität, Produktivität und Ausdrucksfähigkeit kann sich der Mensch ein eigenes Universum errichten, „ein symbolisches Universum, das ihn befähigt, seine Erfahrungen zu verstehen und zu deuten, zu gliedern und zu ordnen, zu synthetisieren und zu verallgemeinern“ (1944/1990, S. 335). Der spezifische Charakter der Kultur geht also nicht auf ein „Material“ zurück, sondern auf ihre Form, ihre „architektonische Struktur“. Die Fähigkeit, Symbolsysteme hervorzubringen, ist deshalb eine Methode, mit der sich der Mensch nicht nur an seine Umgebung anpassen, sondern mit der er gleichzeitig eine neue Wirklichkeit erschaffen kann. Cassirer entdeckt deshalb in den symbolischen Formen der menschlichen Kultur eine neue „Zwischenwelt“, die sich zwischen Mensch und Wirklichkeit entfaltet. Sie ist keine Welt harter Fakten. Sie enthält vielmehr den Entwurf von Bildern und Projektionen, von Hoffnungen und Ängsten, von Phantasien und Träumen, die eine ebenso wirksame Realität bedeuten wie die sogenannten Tatsachen. „Eine Welt selbstgeschaffener Zeichen und Bilder tritt dem, was wir die objektive Wirklichkeit nennen, gegenüber und behauptet sich gegen sie in selbständiger Fülle und ursprünglicher Kraft.“ (1921f./1956, S. 175f.)

Cassirers Aussagen können schulpädagogisch interpretiert werden: Wenn sich die Schule nur auf die Vermittlung überprüfbarer Tatsachen beschränkt, klammert sie die symbolische Zwischenwelt und damit auch Kultur aus. Wenn umgekehrt Schule als Ort der Kultur begriffen werden soll, dann muss sie sich auch der symbolischen Zwischenwelt annehmen und der Entfaltung von Spontaneität, Produktivität und Ausdrucksfähigkeit Raum geben.

Gut anschließen lässt sich hier auch die Symboltheorie von Nelson Goodman (1973), der in metaphorischem Sinne von den „Sprachen der Kunst“ spricht, also einer Vielzahl symbolischer Ausdrucksformen, die ähnlich wie eine Grammatik Möglichkeiten generieren, um Sinnzusammenhänge herzustellen und zu kommunizieren. Hier erschließt sich der Formenreichtum von Kultur als Ressource an Möglichkeiten, die den Menschen in die Lage versetzt, den schöpferischen Vorgang kultureller Prozesse gleichsam als Vorgang des „Lesens“ und „Schreibens“ zu begreifen. Dies gilt aber nicht allein für den Bereich der Literalität, sondern auch in den jeweils verschiedenen „Sprachen“ der Kunst, also der bildhaften Kunst, der Musik, des Tanzes oder der Architektur. Kultur ist nicht denkbar ohne die ästhetischen und szenischen Formen menschlichen Ausdrucks, die in den Künsten kultiviert werden, die aber auch vielfältig die Kultur des Alltags bestimmen und prägen.

Wenn die Schule ein Ort der Kultur sein will, muss sie deshalb die Sprachen der Kunst lehren und damit den Schülerinnen und Schülern auch die Instrumente in die Hand geben, die es ihnen ermöglicht, kulturell produktiv zu werden und, wie Cassirer es formuliert hat, eine eigene Kultur zu schaffen. Dies kann jedoch immer nur in der Begegnung und Auseinandersetzung mit dem geschehen, was die Schülerinnen und Schüler als Kultur bereits umgibt. In diesem Sinne muss die Schule ein Ort sein, an dem sich eine Kultivierung symbolischer Formen des Ausdrucks in den Sprachen der Kunst entfalten kann.



## 5. AUSGEWÄHLTE FELDER EINER ÄSTHETISCH-KÜNSTLERISCHEN PRAXIS IN DER SCHULE

Das Postulat von der Schule als einer kulturellen Einrichtung gilt es näher zu konkretisieren. Dies soll hier exemplarisch an zwei Feldern geschehen, dem Kompetenzerwerb im Musizieren und am bildhaften Denken. Es handelt sich dabei unbestreitbar um Felder, die in der Tradition der Schule sogar Schulfächer generiert haben, auch wenn sie heute über den Status von Nebenfächern kaum hinausgewachsen und aufgrund der bildungspolitisch gewollten Stärkung der Qualifikationsfunktion von Schule eher geschwächt und zur fast bedeutungslosen Randerscheinung geworden sind. Worauf es ankommt ist, einen übertragbaren Bildungswert anzusprechen, der erkennen lässt, dass ästhetisch-künstlerische Aktivitäten in der Schule nicht nur illustres Beiwerk zu den „eigentlich wichtigen“ Fächern sind, dass sie nicht Ventil, Kompensation und Ausgleich sind, um die Schüler bei Laune zu halten, dass diese ästhetisch-künstlerischen Aktivitäten vielmehr Qualitäten zur Entfaltung bringen können, die sich in keiner Weise hinter den mathematisch-naturwissenschaftlichen und philologischen Fächerlandschaften verbergen müssen.

Wenn im Folgenden ein besonderer Wert auf die übertragbaren Fähigkeiten gelegt wird, die in den verschiedenen Formen künstlerischer Praxis geborgen liegen, geht es dennoch nicht vorrangig um Überlegungen, wie sie in den fachdidaktischen Diskursen erfolgen. Die Perspektive ist vielmehr eine fächerübergreifende und fächerverbindende, mehr noch, eine grundlegend schulpädagogische und pädagogisch-anthropologische, weil es darum geht, die übergeordnete Balance von Bildung und Qualifikation als eines grundlegenden dialektischen Spannungsfeldes für das Verständnis von Schule wiederzugewinnen.

### 5.1 Kompetenzerwerb durch Musizieren

Wer ein Musikinstrument erlernt, lernt sehr viel mehr als das Spielen eines Musikstücks und die klangliche Umsetzung eines Notenblattes in hörbare Musik. Zunächst einmal ist es die Ausbildung einer Feinmotorik, die Beherrschung dessen, was der Körper mit dem Musikinstrument macht, vorrangig also die Kontrolle über die Finger oder bei Blasinstrumenten auch des Atems, beim Orgelspiel der Beine und Füße. Allein die Koordinationsleistungen von motorischen Abläufen haben Rückwirkungen auf die Synapsenbildung im Gehirn. Die Neurowissenschaften haben nachgewiesen, dass die Ausbildung der Feinmotorik einen bedeutsamen und irreversibel positiven Einfluss auf die Ausbildung neuronaler Netze und ihrer fördernden Wirkung auf die kognitiven Fähigkeiten junger Menschen hat (vgl. Spitzer 2007). Wer statt des Spielens eines Musikinstruments immer nur mit dem rechten Zeigefinger die Maustaste seines Computers bedient, hat deshalb weitaus geringere Chancen, stimulierend auf die Synapsenbildung seines Gehirns einzuwirken als derjenige, der alle zehn Finger differenziert und in feinen Nuancierungen zu nutzen weiß. Pointiert ausgedrückt könnte man deshalb behaupten, dass ein musizierendes Kind mehr Impulse für seine kognitive Entwicklung erhält und damit klüger werden kann als eines, das kein Instrument spielen lernt.

Die ständige und sofort hörbare Rückmeldung über die selbst erzeugten Töne und Tonfolgen erlaubt eine direkte Selbstkontrolle über das, was man tut. Man hört sofort, ob der Ton richtig ist, ob die Intonation stimmt, ob das, was ich dem Instrument antue, geeignet ist, den gewünschten Klang hervorzubringen. Dies befördert einen ehrlichen Umgang mit der eigenen Leistung. Nur schwer kann man sich anlügen oder sich einbilden, dass man doch ein großer Virtuose ist, wenn man ständig über die einfachsten Stellen eines Musikstücks stolpert.

Gewiss, eine Einstellung zum Üben muss ein Stück weit vorausgesetzt werden, aber Üben ist mehr als nur ein stumpfsinniges Einpauken und Wiederholen des immer Gleichen. Üben ist auch ein Sich üben, eine selbst-reflexive Form des Erwerbs von Meisterschaft, die steigerungsfähig ist, die aber auch auf einfachen Stufen schon die Erfahrung des Könnens und damit Erfolgserlebnisse vermittelt (vgl. Bollnow 1991). Aber diese Erfolgserlebnisse beruhen auf einem erarbeiteten Genuss, nicht auf einem oberflächlich durch Konsum bereiteten Spaß. Es ist mehr die beglückende Erfahrung, dass man aufgrund eigener Anstrengung in der Lage ist, etwas hervorzubringen und dabei vielleicht auch andere Menschen zu beglücken. Es ist der Spannungsbogen, der sich aufbaut von den einfachen Gehversuchen und ersten Schritten über die vielen kleinen methodisch-systematisch erarbeiteten Stufen hin zur Aufführung, auf die man zuarbeitet, nicht nur um sich selbst, sondern auch möglichen Zuhörern einen ästhetischen Genuss zu bereiten. In diesem Spannungsbogen bildet sich eine Haltung aus, in der das Üben als ein grundlegender methodischer Weg des Erarbeitens von Zielen habitualisiert wird. Die ästhetische Erfahrung des Genusses gibt es zweifellos auch in unerwarteten Situationen und gleichsam als passiv erlebbares Geschenk, aber ästhetische Erfahrung kann auch der Ertrag einer Arbeit sein, die sich wie beim Musizieren als langfristig angelegte und das Leben begleitende Übung entfaltet.

Auch eine soziale Komponente ist bedeutsam: Wer mit anderen zusammen musiziert, muss vielerlei Absprachen treffen und einhalten. Dies beginnt bei der verbindlichen Terminregelung für das gemeinsame Proben, das pünktliche Erscheinen, die musikalische Vorbereitung, das Durchhalten bis zum Ende der Probe und der Aufführung. Hier zeigt sich exemplarisch der Projektgedanke in vielfältiger Schattierung. Mit verteilten Rollen, die jedem Instrument eines Orchesters oder einer Band zugeordnet sind, auf ein erstrebenswertes Ziel hinzuarbeiten und sich mit dem eigenen Beitrag in eine nur gemeinsam zu erreichende Gesamtleistung einzufügen, erfordert Engagement und Einsatz im Dienste einer Sache. Man muss aufeinander hören, sich präzise abstimmen, auch dann, wenn es je nach Musikgattung interpretatorische und improvisatorische Freiheiten gibt. Auch ein Solist muss sich immer wieder einfügen in den Gesamtzusammenhang des Werkes, dem man dient und dem man gerecht werden muss. Überzeugen kann nur eine solche Musik, bei der sich der Einzelne in den Dienst der Sache stellt, nicht nur der Selbstinszenierung oder der Selbstdarstellung dient. Die Erfahrung der Anerkennung gelungenen gemeinsamen Musizierens durch die Beglückung anderer Menschen schafft einen Nährboden, auf dem sich auch weit über die musikalische Erfahrung hinaus Leistungsfreude und Leistungsbereitschaft entfalten können.

Schulen, die einen Schwerpunkt auf Instrumental- und gemeinsames Musizieren im Schulorchester und Chor, in Ensemblespiel und Bigband pflegen, können einen Leistungszuwachs ihrer Schüler auch in anderen Fächern und Lernbereichen verbuchen. Dies zeigt z.B. eine Untersuchung von Hans Günther Bastian (2002), der in Berlin eine Langzeitstudie mit erweitertem Musikunterricht in Grundschulen durchgeführt hat. Anderenorts zeigen die erfolgreiche Einführung von Bläserklassen oder auch gymnasialer Schulprofile mit Musik als eines verpflichtenden Hauptfaches, dass die Pflege des Musizierens eine pädagogische Wirkung entfaltet, die sich positiv auf Sozialität, auf Lern- und Konzentrationsfähigkeit und auf die Entfaltung von Kreativität auswirkt.

Die gesellschaftlich bedingten Veränderungen in Kindheit und Jugend legen es heute nahe, solch elementare Formen der Pflege einer ästhetisch-künstlerischen Praxis zu reaktivieren. Die Auswüchse der Konsumgesellschaft und die, wie Hans-Günter Rolff und Peter Zimmermann (2008) es formulieren, vermehrt konsumptive Formen von Kulturaneignung, die mit einem Rückgang an Eigenständigkeit verbunden sind, bedürfen der Ermöglichung und der Organisation von Gegenerfahrungen, wie sie besonders wirksam im Erlernen eines Musikinstruments und im gemeinsamen Musizieren möglich sind.

## 5.2 Ästhetisches Denken in Bildern

Ein weiteres Feld ästhetisch-künstlerischer Praxis ist ebenfalls von fächerübergreifender Bedeutung und geht weit über die Belange des Schulfaches Kunst hinaus: Es geht um den Erwerb eines kritisch-konstruktiven Umgangs mit Bildern, um den Aufbau einer Bildkompetenz, die sowohl das Verstehen, das Herstellen wie auch die Verwendung von Bildern in kommunikativen Kontexten einschließt.

Die Schule tut sich bislang schwer, diesen kritisch-konstruktiven Umgang mit Bildern angemessen in ihr didaktisches Portfolio aufzunehmen. Vielleicht ist die Tradition der Schule als eines Ortes der Schrift- und Sprachkultur sowie die philologische Schlagseite gymnasialer Bildung, die auf die anderen Schularten ausstrahlt, der Grund dafür, warum Bilder in der Regel nur als illustratives Beiwerk dienen. Als das vorrangig Wichtige gilt immer noch die Textarbeit, Bilder sollen lediglich Texte auflockern, veranschaulichen, illustrieren. Sie erhalten damit eine dienende, nachgeordnete Bedeutung, um die Übermacht der Texte erträglich zu machen. Als Beleg kann man die Ausgestaltung von Schulbüchern mit Bildmaterial anführen, das in Art und Auswahl, in Anspruchsniveau und didaktischer Intention zumeist hinter der Qualität von Texten zurückbleibt. Die Bilder in Schulbüchern und in Unterrichtsmaterialien zeigen auch eine große Differenz auf zu den Produkten, wie sie in Journalismus und Werbung entstehen. Sie wirken deshalb antiquiert und wie vergangenen Zeiten entnommen. Oft wollen sie die Aussagen von Texten noch einmal bestätigen: Seht her, so ist die Welt (vgl. Duncker/Hahn 2013).

Kinder und Jugendliche wachsen jedoch in einer Mediengesellschaft auf, die weitaus vielschichtiger, aufdringlicher, schriller ist und deshalb oft auch als interessanter wahrgenommen wird. Sie sind täglich umgeben von raffiniert gestalteten und attraktiv gemachten Bilderwelten, sie werden geradezu überschüttet mit Bildern, die die Welt gar nicht darstellen wollen, wie sie ist, sondern die mit Anspielungen, Hoffnungen, Erwartungen, Ängsten, Träumen usw. arbeiten. Es sind Bilder, die die Welt deuten und interpretieren, verfälschen und verfremden, die emotionalisieren und karikieren, distanzieren und vereinnahmen. Wer die Machart solcher Bilder nicht versteht und durchschaut, kann leicht zum Opfer von Werbestrategien und massenmedialer Beeinflussung werden. Bilder besetzen unser Denken oft so stark, dass wir versuchen, unser Leben den Botschaften, die in Bildern transportiert werden, ähnlich zu machen. Wir verfallen ihnen, wenn es uns nicht gelingt, reflektierte Entwürfe dagegen zu halten und im bildhaften Diskurs eine aktive, gestaltende Rolle einzunehmen.

Hinzu kommt, dass Bilder auch Erkenntnisprozesse anstoßen können. Bilder können neue Perspektiven sichtbar machen, die unser Denken anregen. Sie können Wahrheiten enthalten, die wir mit Texten nur umständlich zum Ausdruck bringen können. Natürlich können Bilder auch lügen, sie können uns etwas vormachen, die Welt beschönigen, sie können etwas dramatisieren, übertreiben und vortäuschen.

Schüler benötigen deshalb parallel zur schriftsprachlichen Alphabetisierung auch eine „*ästhetische Alphabetisierung*“ (Duncker/Lieber 2013), um im „Lesen“ und „Schreiben“ von Bildern kompetent zu werden. Mit Bildern lassen sich auf ähnliche Weise Aussagen bilden wie mit schriftsprachlich verfassten Texten. Bilder enthalten ebenfalls eine Art Grammatik, mit der sie gemacht sind und die es uns erlaubt, mit Bedeutungen zu spielen, Aussagen zu verändern, Dinge in ein neues Licht zu rücken und so eine Art Diskurs in Bildern anzustoßen.

Ein solchermaßen didaktisch gestalteter Diskurs in und mit Bildern will kreative Potentiale freisetzen und Schüler in die Lage versetzen, etwas auszudrücken, ohne dass dabei Worte verwendet werden müssen. Ideengeber kommen überall her: Es sind Bilder aus der Werbung, deren Konstruktionsprinzipien auch didaktischen Zwecken

dienen können, wobei es allerdings nicht darum geht, Produkte zu bewerben, sondern darum, die bildsprachlichen Mittel der Werbegrafiker zu übernehmen, um sie für Erkenntnisprozesse zu verwenden. Auch im Journalismus finden wir viele attraktive Ideen, beispielsweise bei der Gestaltung von Titelseiten in Zeitschriften.

Einrahmen, Collagieren, bildhaftes Zitieren und Verfremden sind Kategorien, die wir vielfach in solchen Bildern, nur selten jedoch in Schulbüchern finden. Gerade das Mittel der Verfremdung zeigt eine breite interdisziplinäre Anschlussfähigkeit. Verfremdung gibt es in der Literatur und Musik, in Kunst und Theater. Bertolt Brecht hat dem Prinzip des Verfremdens in seinen Schriften zum Theater (2000) einen besonderen Stellenwert eingeräumt. Verfremdung ist jedoch auch ein wichtiges didaktisches Prinzip (Rauschenberger 2004). Früher wollte die Schule oft nur das Unbekannte und Fremde nahebringen, eine moderne Didaktik muss jedoch auch den umgekehrten Weg gehen, nämlich das Vertraute und Alltägliche, das Gewohnte und selbstverständlich Gewordene wieder fremd machen, also verfremden. So lässt sich Distanz gewinnen, man kann neue Zusammenhänge erkennen, einen Perspektivenwechsel vornehmen – Vorgänge also, die Bildungsprozesse eröffnen.

Eine ästhetisch-künstlerische Praxis hat deshalb vielfältige Möglichkeiten, sich der Sprachen der Kunst zu bedienen. Außer den bildhaften Möglichkeiten der Erkenntnistätigkeit können wir auch Mode und Literatur, Museumssarbeit und Architektur, Tanz und Theater einbeziehen. Diese Felder einer ästhetisch-künstlerischen Praxis können hier nicht näher ausgeführt werden. Es sind jedoch auch dort zahlreiche Möglichkeiten geborgen, kulturelle Stile zu rekonstruieren und neu zu schaffen, Sinnzusammenhänge zu entdecken und neu zu stiften und Innovationen, Grenzüberschreitungen, Selbstreflexionen anzustellen. Auch wäre es interessant, über Mischformen zu sprechen, die entstehen, wenn sich beispielsweise Kunst und Musik, Tanz und Theater, Bild und Literatur verbinden und sich wechselseitig ergänzen und kommentieren. Solchermaßen erzeugte multiästhetische Ausdrucksformen werden auch in den Schulen immer wieder aufgegriffen, etwa in den Performancekünsten oder im Musical. Sie enthalten die Chance, Schule zu einem interessanten und lehrreichen Ort zu machen, der sich in den Sprachen der Kunst mit der Wirklichkeit auseinandersetzt und doch auch in ästhetischem Sinne Brücken zum Jugendalter öffnet. Schule wird dann zu einem „vielsprachigen“ Ort, der in der Begegnung und in Auseinandersetzung mit den Künsten eine eigene Kultur hervorbringt. So können auch Kinder und Jugendliche die ihnen bedeutsamen Fragen aufgreifen und bearbeiten.

## 6. FOLGERUNGEN FÜR DAS SELBSTVERSTÄNDNIS DES LEHRERBERUFS

Das weite Gebiet eines ästhetisch-künstlerischen Lernens konnte hier nur in wenigen Dimensionen begründet und exemplarisch an zwei ausgewählten Feldern verdeutlicht werden. Es sollte aufgezeigt werden, dass der Bildungsauftrag der Schule notwendig auch die ästhetische Dimension des Lernens einschließen und die Künste aufnehmen muss. Umgekehrt gilt es, die bildenden Potentiale, die in den Künsten geborgen liegen, für das Lernen in der Schule produktiv zu erschließen. Auf diese Weise kann auch an das fast in Vergessenheit geratene Verständnis von Schulfächern als von Schulkünsten angeknüpft werden, wie es im lateinischen Begriff der *artes* anklingt.

Andererseits bleiben auch die Künste nicht allein auf einen Dienst an der Bildung beschränkt. Wie am Beispiel des Musizierens aufgezeigt werden konnte, sind hier zahlreiche Aspekte eines Lernens integriert, die als Bestandteile eines formal qualifizierenden Lernens in Erscheinung treten. Denn ziel- und ergebnisorientiertes Arbeiten ist auch im Rahmen künstlerischer Tätigkeiten relevant, die Fähigkeit eines Lernens im Team und eine leistungsorientierte Einstellung müssen auch im Musizieren, in der Arbeit mit Bildern und in den anderen Feldern einer ästhetischen Praxis zugrunde gelegt werden, wenn befriedigende und beglückende Ergebnisse entstehen sollen. Der Ausgangspunkt – und dies ist ein entscheidender Unterschied – kommt jedoch nicht von

außen, von einem gesellschaftlich nachgefragten Bedarf her, sondern geht von den Implikationen eines kulturellen Prozesses aus, der die Dialektik des Aneignens und Hervorbringens von Kultur aufnimmt und zur Entfaltung bringt.

In diesem Sinn bleibt als Anforderung für den Lehrerberuf auch in den Feldern eines ästhetisch-künstlerischen Lernens die Aussteuerung des Spannungsfeldes von Bildung und Qualifikation eine Frage, deren Lösung einer professionellen Antwort bedarf. Sie kann nur dann gelingen, wenn Lehrkräfte auch selbst in den ästhetisch-künstlerischen Prozess eintauchen und darin Erfahrungen und Kompetenzen erwerben (vgl. Buschkühle 2004). Das, was Künste bieten, auf pädagogische Potentiale hin abzutasten und für schulisches Lernen zu erschließen, kann den Blick freisetzen für jene didaktischen Vorhaben, an denen Kinder und Jugendliche partizipieren können. Man könnte auch die Metapher der Brücke bemühen, die gebaut werden muss zwischen Kindern und Jugendlichen auf der einen und den Künsten auf der anderen Seite. Diese Brücke muss in beide Richtungen begehbar sein: Kinder und Jugendliche sollen mit Hilfe didaktischer Anregungen zu künstlerischen Aktivitäten ermutigt und befähigt werden, umgekehrt gilt es aus der Vielfalt der Künste jene Ausschnitte auszuwählen, die den Prozess der Kulturaneignung als Bildungsprozess zur Entfaltung bringen. Der Lehrerberuf ist deshalb eine Art Vermittlerberuf, der nach beiden Seiten hin anschlussfähig und offen sein muss.

Die zahlreichen organisatorischen, fiskalischen und institutionellen Fragen, die auch im ästhetisch-künstlerischen Lernen bedeutsam sind und die sich im Schulalltag in der Perspektive der Betroffenen oft als die dringlichsten und schmerzhaftesten aufdrängen, können hier nicht mehr angesprochen werden. Ihre Bearbeitung und Lösung führen hinein in die Konzepte einer Schulentwicklung, die auch die lokalen und regionalen Bedingungen hinsichtlich ihrer förderlichen wie hinderlichen Aspekte zu klären hat (Braun/Fuchs/Kelb 2010). Dass Schulentwicklung auch die Belange des ästhetisch-künstlerischen Lernens zu beachten hat, sollte neben den in den PISA-Studien erfassten Lernbereichen der Schule zur allseits respektierten Selbstverständlichkeit werden und in den Kanon bildungspolitischer Förderung und Finanzierung aufgenommen werden.

## LITERATUR

Bastian, H.G. (Hrsg.): Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Mainz, 3. Aufl. 2002.

Bilstein, J./ Ecarus, J. (Hrsg.): Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen. Wiesbaden 2009.

Blumenberg, H.: Begriffe in Geschichten. Frankfurt am Main 1998.

Bollnow, O.F.: Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen. Stäfa, 3. Auflage 1991.

Braun, T./Fuchs, M./Kelb, V.: Auf dem Weg zur Kulturschule. Bausteine zu Theorie und Praxis der kulturellen Schulentwicklung. München 2010.

Brecht, B.: Schriften zum Theater: Über eine nicht-aristotelische Dramatik. Frankfurt am Main 2000.

Buschkühle, C.-P.: Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung. Kunstpädagogische Positionen 5, Hamburg 2004.

Buschkühle, C.-P./Duncker, L./Oswalt, V. (Hrsg.): Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität – ein interdisziplinärer Diskurs Wiesbaden 2009.

- Cassirer, E.: Der Begriff der symbolischen Form im Aufbau der Geisteswissenschaften. [1921/1922] Nachgedruckt in: Cassirer, E.: Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs. Darmstadt 1956, S. 171-200.
- Cassirer, E.: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. [engl. 1944] Frankfurt am Main 1990.
- Duncker, L.: Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Weinheim und Basel 1994.
- Duncker, L.: Zwischen Bildung und Qualifikation. Anmerkungen zum Wandel schulpädagogischer Leitorientierungen. In: Neue Sammlung 45 (2005). Heft 1, S. 33-48.
- Duncker, L.: Bilden oder qualifizieren? Folgen der internationalen Vergleichsuntersuchungen zum Bildungswesen. In: Von Stechow, E./Hofmann, Ch. (Hrsg.): Sonderpädagogik und PISA. Kritisch-konstruktive Beiträge. Bad Heilbrunn 2006, S. 53-64.
- Duncker, L.: Bildungsverweigerung – ein übersehenes Problem der Didaktik? In: Kursiv – Journal für politische Bildung, Heft 2/2008, S. 14-24.
- Duncker, L./Hahn, K.: Die affirmative Verwendung von Bildern in Schulbüchern – eine kritische Analyse. In: Duncker, L./Lieber, G. (Hrsg.): Bildliteralität und ästhetische Alphabetisierung. München 2013, S. 247-262.
- Duncker, L./Lieber, G. (Hrsg.): Bildliteralität und ästhetische Alphabetisierung. München 2013.
- Fend, H.: Theorie der Schule. München 1980.
- Fend, H.: Neue Theorie der Schule. Wiesbaden 2006.
- Ferchhoff, W./Neubauer, G.: Patchwork-Jugend. Eine Einführung in postmoderne Sichtweisen. Opladen 1997.
- Fuchs, M.: Die Formung des Subjekts. Kultur verstehen – Kultur lernen: Herausforderungen für die kulturelle Bildung. Unveröff. Ms., Remscheid 2011.
- Goodman, N.: Sprachen der Kunst. Ein Ansatz zu einer Symboltheorie. Frankfurt a. M. 1973.
- Göppel, R.: Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben – Entwicklungskrisen – Bewältigungsformen. Stuttgart 2005.
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A.: Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur. Opladen 2001.
- Hurrelmann, K.: Schule als alltägliche Lebenswelt im Jugendalter. In: Schweitzer, F./Thiersch, H. (Hrsg.): Jugendzeit – Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben. Weinheim und Basel 1983, S. 30-56.
- Liebau, E.: Schulkünste. In: Liebau, E./Zirfas, J. (Hrsg.): Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste. Bielefeld 2009, S. 47-68.
- Liebau, E./Zirfas, J. (Hrsg.): Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste. Bielefeld 2009.
- Liessmann, K.: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. München 2008.
- Goodman, N. [1973]: Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rauschenberger, H.: Über das Fremde beim Lernen und das Verfremden beim Lehren. In: Duncker, L./Popp, W. (Hrsg.): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim und München, 4. Aufl. 2004, S. 81-92.
- Rolff, H.-G./Zimmermann, P.: Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, Weinheim und Basel 2008.



Spitzer, M.: Musik im Kopf: Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk. Mainz 2007.

Wirth, H.-J.: Die Schärfung der Sinne. Jugendprotest als persönliche und kulturelle Chance. Frankfurt am Main 1984.

Ziehe, Th.: Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen. Weinheim und München 1991.

## INKLUSION ALS SYSTEMATISCHER ANSATZ FÜR EINE KULTURELLE SCHULENTWICKLUNG >>

von Tom Braun

Individuelle Sichtweisen auf die Welt und das Spiel mit der Vielfalt persönlicher Arten und Weisen, sich mitzuteilen, sind unverzichtbare Grundlagen aller künstlerischen Prozesse. Es liegt deshalb nahe, Kooperationen von Kultur und Schule auf ihr Potenzial für einen wertschätzenden Umgang mit Diversität und individueller Förderung in Schulen zu befragen. Aktuell geraten die Schulen zunehmend unter Druck, eine weitaus flexiblere individuelle Förderung der Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen als bisher. Ausgehend von sich immer rasanter vollziehenden gesellschaftlichen und technologischen Veränderungen stehen die Schulen vor keinen geringen Anforderungen: Immer mehr liegt ihre Aufgabe darin, Jugendliche und Kinder zu einem lebenslangen Lernen zu befähigen. Damit rückt das einzelne Individuum mit seinen biographischen, sozialen und kulturellen Ressourcen und Bedürfnissen in den Mittelpunkt der schulischen Bildungsarbeit. Die Diversität der lebensweltlichen Ressourcen der Kinder und Jugendlichen, ihr häufig nur sehr bedingt gemeinsam geteiltes Erfahrungswissen, verlangen von den Schulen ihre Flexibilität in Unterrichtsgestaltung und Lehrinhalten, in Leistungsbewertung sowie zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen radikal auszubauen. Zukünftig muss sich das schulische System noch mehr an den Ressourcen und Bedürfnissen der Lernenden orientieren, wenn es seinen Bildungsauftrag wirksam erfüllen will.

Nicht zuletzt deshalb engagieren sich Schulen und Kultureinrichtungen immer mehr für eine langfristige und nachhaltige Zusammenarbeit, die über einzelne Kooperationsprojekte hinausgeht. Im Zentrum ihrer Kooperationen steht häufig der Wunsch, Kindern und Jugendlichen durch das Lernen *in* den Künsten und *durch* die Künste Formen einer individuellen Förderung zugänglich zu machen, die von der Anerkennung und Wertschätzung ihrer individuellen Sichtweisen, Bedürfnissen und Handlungsmöglichkeiten ausgeht. Es stellt sich jedoch die Frage, welcher Voraussetzungen es bedarf, damit ästhetisch-kulturelle Praxis in Kooperationen von Kultur und Schule einen wirksamen Beitrag zu einer Lernkultur, die *alle* Schüler/innen erreicht und fördert, leisten kann. Gerade durch die Zusammenarbeit so unterschiedlicher Partner wie Schulen, Einrichtungen der kulturellen Kinder- und Jugendbildung und Kunstinstitutionen wird der Einfluss der institutionellen Bedingungen für das Handeln der Individuen auffällig. Für die Weiterentwicklung einer chancengerechten Lernkultur für alle Schüler/innen gewinnt die Tatsache, dass die Lernprozesse der Individuen und der Institution einander bedingen, an besonderer Bedeutung. Ausgangspunkt des in diesem Beitrag vorgestellten Ansatzes ist daher eine veränderte Perspektive auf das Zusammenspiel der ästhetisch-kulturellen Praxis von Schüler/innen, der Organisation ihrer schulischen Lernumgebung sowie den Einstellungen und dem Handeln ihrer Lehrer/innen. Dies soll hier im Sinne einiger Zwischenüberlegungen zu einem längerfristigen Entwicklungsprojekt zur Kulturellen Schulentwicklung dargestellt werden (vgl. Braun 2011; Braun/Fuchs/Kelb 2010).

In der Bildungspolitik steht besonders der Begriff der „Inklusion“ für die Erweiterung der auf die Lernleistungen des Individuums fokussierten Perspektive hin zu einer systemischen Einbettung und Reflexion des individuellen Bildungsprozesses. „Anerkennung von Individualität in der Gemeinsamkeit“ (GEW 2003, S. 20) lautet die Orientierung der Inklusionspädagogik. Was sich auf den ersten Blick als eine freundliche Formel für mehr individuelle Förderung liest, beinhaltet in seiner Konsequenz weitreichende Folgen sowohl für die professionelle Organisation von Bildungsprozessen als auch für die der Bildungsinstitutionen selbst. Denn wer *Individualität* und *Gemeinsamkeit* zugleich ermöglichen will, kommt nicht umhin eine grundlegende Debatte um die Definition von Normalität



bzw. den Umgang mit Unterschiedlichkeit zu führen. Dass aber Gemeinsamkeit eine Voraussetzung für die *Anerkennung* von Individualität ist, zeigen die problematischen Erfahrungen der Integrationspädagogik. Mit dem Ziel, die Separation benachteiligter Schüler/innen zu überwinden und eine bestmögliche Förderung zu gewährleisten, wird in der Integrationspädagogik zwischen Schüler/innen mit bzw. ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterschieden. Damit einher geht jedoch ein Bumerang-Effekt den Andreas Hinz im Begriff der „Zwei-Gruppen-Theorie“ (Hinz 2004, S. 3) zusammenfasst. Denn in der Unterscheidung zwischen Sonderschüler/innen und „normalen“ Schüler/innen wird zugleich eine weitere Unterscheidung zementiert (Abb. 1): „Schüler/innen, die innerhalb des Systems vollberechtigt sind, und andere, die außerhalb stehen und sich zu integrieren haben“ (Burow 2011, 208).

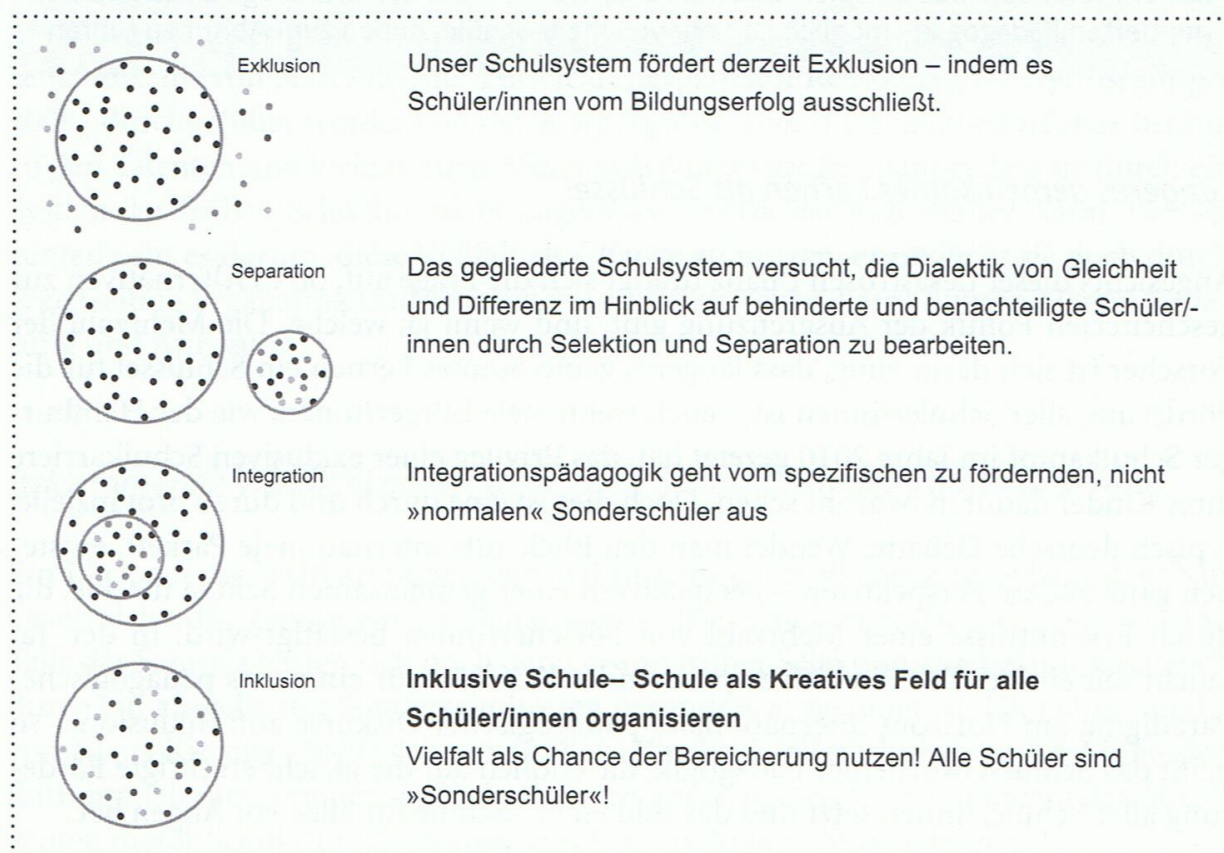
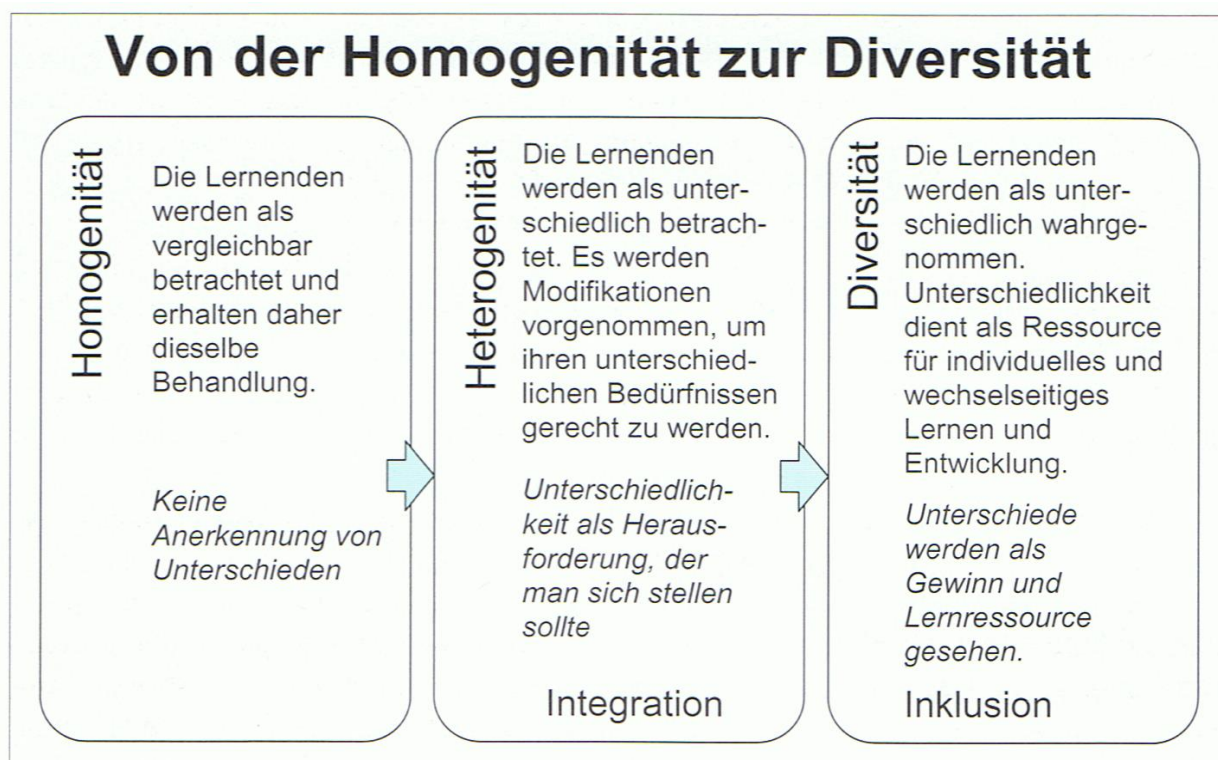


Abb. 1: Inklusion, Burow 2011, S. 208, nach Boban/Hinz 2004

Inwiefern Schüler/innen integrierbar sind, hängt dieser Logik folgend in der gängigen Praxis davon ab, welche Eigenleistung die Schüler/innen zu ihrer Integration aufbringen können. „Allzu häufig scheint sich (...) das Ausmaß der Integration nach dem Ausmaß des Andersseins zu richten“, so Hinz. „Je fitter, desto mehr Integration, je weniger fit, desto weniger integrierbar“ (Hinz 2004, S.3). Dem Paradigma der Integration ist demnach ein Potenzial an ungewollter Selektivität eigen. Denn ganz im Sinne eines „Readiness-Modells“ (Hinz 2004, S. 3) sind es die Individuen, so Hinz, die eine Mindestvoraussetzung aufbringen müssen, die sie zur Teilhabe qualifiziert. Hier wird für das Anliegen der Entwicklung einer Lernkultur, die wirksam alle Schüler/innen erreicht, besonders eines virulent: Das Paradigma der Integration, beinhaltet zwischen Schule und Schüler/in, wirft die Frage auf, wer sich an wen anzupassen hat. Das Gefälle ist offensichtlich: Es geht zugunsten der schulischen Normaldefinition und zulasten der Schüler und Schülerinnen. Es zeigt sich, dass auch in einer auf Integration angelegten Perspektive letztlich

Vielfalt im Sinne einer Abweichung von der Normalität, in letzter Konsequenz sogar als defizitorientierte Andersartigkeit verhandelt wird. Heterogenität wird in integrativen Lerngruppen als Herausforderung angesehen. Sie gilt es durch Binnendifferenzierung, sonderpädagogische Förderung u.a. zu bewältigen (Abb. 2), um innerhalb der durch die institutionellen Rahmenbedingungen der Schule realisierte Normalität ein gelingendes Lernen zu ermöglichen. Die heterogenen Fähigkeiten und Einschränkungen, kulturellen, religiösen oder weltanschauliche Hintergründe, Geschlechterrollen, sexuelle Orientierungen und familiären Lebenswelten werden zwar nicht negiert, ihre Diversität wird jedoch auch nicht als Normalfall verstanden.

Abb. 2: Von der Homogenität zur Diversität, Sliwka 2012/2013



In diesem Sinne ist es die Ausrichtung auf *Gemeinsamkeit* (s.o.) der inklusionsgeleiteten Perspektive, die eine individuelle Förderung ermöglicht, ohne in die Falle einer Parallelstruktur von „normalen“ und „nichtnormalen“ Schüler/innen ein und derselben Schule zu geraten. „Diversität besteht nicht darin, möglichst gut zu integrieren, d. h. Randgruppen optimal anzupassen, sondern jedes Individuum als Vervollständigung der Gruppe zu sehen. Alle Beteiligten sind Betroffene, die sich durch eine umfassende Wahrnehmung und Gestaltung der Welt gegenseitig ergänzen“, so Anne Sliwka (ebd.). Es ist offensichtlich, dass von Inklusion weitreichende Veränderungen für die Entwicklung aller Ebenen des Schullebens ausgehen. Maßgeblich ist hierbei, dass sich das Potenzial der Veränderbarkeit auf Seiten der Einzelschule in Reaktion auf die Diversität ihrer Schüler/innen und letztlich *aller* Mitglieder der Schulgemeinschaft erhöhen muss.

Die konsequente Orientierung auf Diversität als Normalfall beinhaltet deshalb zugleich immer auch den Auftrag zu einer proaktiven Identifizierung von Barrieren, die sich Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen durch die jeweils

vorzufindende Organisation der Lernmöglichkeiten in einer Schule stellen (vgl. Jomtien/Thailand 1990).<sup>1</sup> Der Ansatz, vornehmlich nach Barrieren für ein erfolgreiches Lernen aller zu fragen, beruht zugleich auf einer Überzeugung, die eine Kernqualität von Inklusion darstellt: Nicht nur die Individuen, sondern auch die von ihnen gesteuerten Institutionen und Systeme sind lern- und entwicklungsfähig. Die Frage nach den Barrieren evoziert zugleich die Frage nach den vorhandenen Ressourcen, um Barrieren zu beseitigen. Um diese Ressourcen als Energien für Veränderung identifizieren zu können, ist ein intensiver Kommunikationsprozess notwendig. Denn wenn die Frage tatsächlich darin besteht, wie ein gelingendes Lernen für *alle* möglich ist, ist es notwendig, dass *alle* gefragt werden, sich aktiv in diesen Kommunikationsprozess einbringen können und gehört werden. Es wird sich dann zweierlei zeigen: Zum ersten wird deutlich werden, dass Ressourcen nicht immer mit Geld gleichzusetzen sind, und dass eine Vielzahl vorhandener Ressourcen nicht genutzt werden. Natürlich ist der ökonomische Aspekt eine unentbehrliche Dimension für Teilhabe an Bildung sowie für eine angemessene Bildungsqualität. Die Erkenntnis, dass Ressourcen nicht *ausschließlich* Geld bedeuten müssen, öffnet jedoch gedankliche Freiheiten, die auch eine größere Freiheit des Handelns ermöglichen. Zum zweiten wird sich zeigen, dass jede/r über ganz verschiedene Ressourcen verfügt. Die Beseitigung von Barrieren für ein erfolgreiches Lernen aller ist wesentlich davon abhängig, dass sie von allen als Erweiterung der eigenen Erfahrungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten und als Zuwachs an Souveränität wahrgenommen werden kann. Dies wiederum setzt voraus, dass die Ressourcen und Bedürfnisse aller wirksame Anerkennung erfahren.

Die UNESCO erweitert mit ihrem Verständnis einer inklusiven Bildung die Identifizierung und Steuerung von Lernmöglichkeiten und Lernbarrieren über die Subjekte hinaus auf die Bildungsinstitutionen, ja sogar auf das gesamte Bildungssystem eines Landes:

*„Inklusive Bildung ist ein Prozess, im Rahmen dessen jene Kompetenzen im Bildungssystem gestärkt werden, die nötig sind, um alle Lernenden zu erreichen. Folglich kann inklusive Bildung als Schlüsselstrategie zur Erreichung von 'Bildung für Alle' gelten [...] Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung. Dazu gehören Veränderungen in den Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien“ (DUK 2009, S.8f).*

Die UNESCO skizziert für die Bildung aus Perspektive der Inklusion einen bildungspolitischen Wirkungszusammenhang, der in dem intrinsisch motivierten Einsatz der Zivilgesellschaft, i.e. ihre Einrichtungen und Individuen, für die fortlaufende Förderung von Inklusion mündet (Abb. 3). Mit Hilfe der Grafik wird verdeutlicht, dass dies zum einen rechtlicher und infrastruktureller Voraussetzungen bedarf. Zum anderen wird aber ebenso sichtbar, dass die Sicherung und Ausgestaltung dieser Voraussetzungen gleichermaßen auf die aktive Teilhabe aller angewiesen ist.

---

1 Erklärung über „Bildung für Alle“ in World Conference on Education for All 1990; eine komprimierte Darstellung der internationalen bildungspolitischen Strategie findet sich im Beitrag von Katja Römer und Anna Steinkamp in Braun 2011.

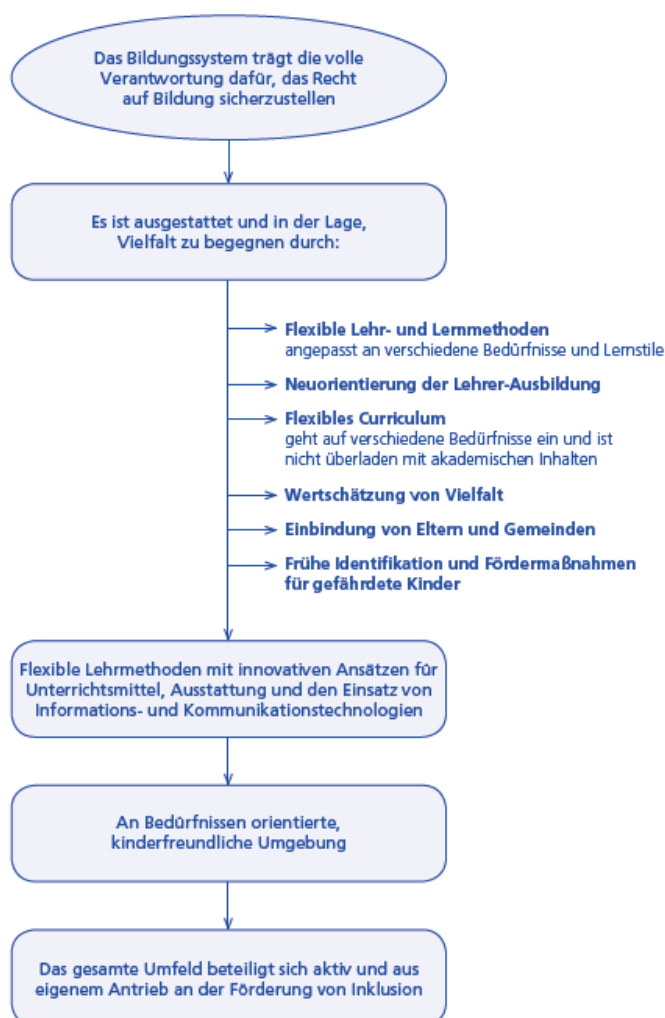


Abb. 3: DUK 2009, S. 15

Die Ermöglichung einer „Bildung für Alle“, so zeigt sich, setzt einen stetig fortzuschreibenden Lernprozess aller voraus. Für eine Schulentwicklung, die im Sinne einer „Bildung für Alle“ gestaltet werden soll, lässt sich daher von einer notwendigen Parallelisierung der „Lern-Subjekte“ Individuum und Schule sprechen (vgl. Fuchs/Braun 2011, S. 249f). Max Fuchs hat diese Parallelisierung für eine mit den Schulentwicklungs- und den Bildungsprozessen des Individuums gleichermaßen verzahnte ästhetisch-kulturelle Praxis in eine Gegenüberstellung gebracht (Abb. 3). Fuchs verdeutlicht im Sinne einer Bildung als „Selbstkultivierung“ (ebd.) die begründete Verbindung beider Lernbereiche.

*„Bildung‘ kann als Produkt und Prozess verstanden werden. Angestrebt wird die ‘Vision‘ eines handlungsfähigen Individuums, das im sozialen Kontext sein Leben sinnerfüllt gestaltet. ‘Bildung‘ wird bereits bei dem Einzelnen – auch in der Geschichte der Pädagogik – als Kultivierung verstanden. Dieser Begriff ist übertragbar auf die Schule als pädagogische Institution. Dabei ist die Vision oder das Leitbild – heute selbstverständliches Element der Organisationsentwicklung bzw. der Schulprogrammarbeit – eine Schule, die die Kernaufgabe der Lernunterstützung der Schüler/innen*

erfüllt in einer entwickelten Schulkultur, die das Leben in der Schule für alle Beteiligten anregungsreich und förderlich gestaltet.“ (Fuchs/Braun 2011, S. 249)

Damit wird deutlich, dass sich Schule als dynamisches System durch angeregte und ggf. moderierte Lernprozesse selbst entwickeln muss. Weiterführend verdeutlicht Fuchs die Parallelisierung von individueller und organisationaler Entwicklung, indem er die Anthropologie des Lernens, der Schule und des Changemanagements miteinander in Beziehung setzt:

„Brohm (in Böttcher/Terhart 2004, S. 173 ff.) beschreibt das 3-W-Modell des Change-Managements. Demnach ist von einer Wandlungsbereitschaft, einem Wandlungsbedarf und einer Wandlungsfähigkeit als Voraussetzung eines Wandlungsprozesses auszugehen. Man erinnere sich nunmehr an die drei 'Gesetze der pädagogischen Anthropologie' (vgl. Fuchs 2008), nämlich der Lernfähigkeit des Menschen, der Lernnotwendigkeit und der Tatsache, dass sich Lernbereitschaft darin artikuliert, dass Lernen ständig stattfindet. Lernen – verstanden als Wandel – kann also ohne Verkrampfung auch in dieser Hinsicht mit dem Wandel von Organisationen verglichen werden.“ (Fuchs 2011, S. 250)

Bildung des Subjekts	Entwicklung der Schule
(Selbst-)Bildung	(Selbst-)Kultivierung
(individuelles) Lernen im Zentrum	(organisationales) Lernen im Zentrum
Anthropologie der Person	Anthropologie der Schule
Aufgabe der Pädagogik = Lernunterstützung	Aufgabe der Moderatoren: dito
Person als Akteur	Schule als (kollektiver) Akteur
Vision: handlungsfähiger Mensch	Vision: Schule als erfolgreiches Unterstützungssystem für die einzelnen Schüler
Erkennbar an: gelingender Lebenskunst	Kern: Definition gelungenen Lernens
Der Einzelne als „System“	Die Schule als System
Kultivierung der Selbstbeobachtung und Selbst-Reflexion	dito
Professionalisierung der Pädagogen	Professionalisierung der Moderatoren
als Lernunterstützer	
Kompetenznachweis Kultur als Ergebnis eines erfolgreichen dialogischen Beobachtungsprozesses	Zertifizierung/Gütesiegel als Ergebnis eines erfolgreichen Entwicklungsprozesses (auf der Basis von unterstützter Selbstbeobachtung und Reflexion)
Der Einzelne als Akteur	Die Schule als Akteur
Die Akteure in mir	Akteursgruppe in der Schule Mikropolitik/Macht
Menschenbild	Organisationsbild
die Rolle von Mythen	
Art of living	Art of schooling
Art in life	Art in school
reichhaltiges Leben	anregungsreiche Schulkultur
Kunst als Notwendigkeit des Lebens	Kunst als Notwendigkeit des Schullebens
Bildung als Koproduktion	Schule als Koproduktion
Ziele der persönlichen Entwicklung	Ziele der Schulentwicklung
- Wissen-Lernen	dito
- Können-Lernen	sowie Katalog von Fend:
- Leben-Lernen	institutionelle Lernziele
- Lernen-Lernen	- Glauben
	- Wissen
	- Können
	- Selbst- und Weltverständnis
	(ebenfalls sinnvoll auf Person und Institution zu beziehen).

Abb. 4: Fuchs 2011, S. 251



Bildung aus Sicht der Inklusion bedeutet in diesem Sinne immer eine (Re-)Vitalisierung von Lernprozessen. Der Begriff von Bildung als „Selbstkultivierung“ verdeutlicht die strukturelle Verschränkung der individuellen Bildungsprozesse mit den bestehenden sowie mit den durch diese Prozesse (weiter-)entwickelten sozialen wie auch ästhetisch-kulturellen Praxen, ihren Orten und Einrichtungen.

Für Kulturelle Bildung an Schulen stellt sich nun die Frage, wie sie zu dieser Voraussetzung für eine inklusive Lernkultur, nämlich einen Prozess der Selbstkultivierung einer Schule und der Menschen, die in ihr leben und handeln, beitragen kann. Wenn eine wirksame Lernkultur auf einen Inklusionsansatz angewiesen ist, dann verlangt dies einen Lernprozess, der ästhetisch-kulturelle Praxis nicht nur als Beitrag zu einer 'Kultivierung' der Kinder und Jugendlichen versteht. Vielmehr gilt es dann, die ästhetisch-kulturelle Dimension als Prinzip in allen Bereichen des Schullebens zu stärken. Dies würde bedeuten, dass Kunstprojekte nicht in temporär in den Schulabläufen eingerichteten 'Schonräumen' stattfinden, sondern mit den Prozessen der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung verbunden werden.

## INDIVIDUELLE ANNEHMBARKEIT UND DRUCK IM SYSTEM

Viele Schüler/innen berichten begeistert aus Kulturprojekten, die sie gemeinsam mit außerschulischen Partnern an ihrer Schule umgesetzt haben. Ein wesentlicher Schlüssel für diese hohe individuelle Annehmbarkeit liegt in der entschiedenen Orientierung Kultureller Bildung auf das Subjekt: Gelingt es in der kulturpädagogischen und künstlerischen Arbeit, die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen in ihrem Symbolgebrauch ernst zu nehmen und in den Formen und Arbeitsweisen wertschätzend und offen zu sein, dann entfalten Angebote Kultureller Bildung Empowerment-Qualitäten. Lehrer/innen sind überrascht von dem neuen Blick, den sie auf ihre Schüler/innen und Schüler gewinnen konnten. Gleichwohl nehmen viele SchulpädagogInnen trotz dieser wertschätzenden Einstellung besonders längerfristige Kooperationen als Störungen ihrer Arbeit wahr. Für viele Lehrer/innen ist eine intensive Einbindung in längerfristige Kooperationsprojekte, die über eine Rolle als Aufsichtsperson oder Helfer in organisatorischen Fragen hinausgeht, oft nicht möglich. Ein wesentlicher Grund hierfür liegt darin, dass eine angemessene Entlastung von den regulären schulischen Aufgaben nicht vorgenommen wird oder vorgenommen werden kann. Die damit in den Kooperationen für die Lehrer/innen einhergehende Reduzierung der eigenen Professionalität sowie der gewohnten Rolle gekoppelt mit einem hohen zeitlichen Mehraufwand und einer selbst oft als unzureichend empfundenen Raumsituation erschwert für viele Lehrer/innen eine dauerhafte positive Identifikation mit dem Kooperationsprojekt. Aufgrund dieser unzureichenden strukturellen Annehmbarkeit stellen kulturelle Angebote für Lehrer/innen eine Zusatzbelastung und manchmal sogar eine Störung dar (vgl. hierzu und zum Folgenden die Evaluation des BKJ-Modellprojekts „Lebenskunst lernen“, Auszüge in Mack 2011).

Besonders bei längerfristig angelegten Kooperationen von Kultureller Bildung und Schule treten – deutlicher als in zeitlich enger begrenzten Projekten – unterschiedliche, teilweise sogar konträre pädagogische Einstellungen und Handlungsmaxime hervor. Dabei kommt es häufig zu Irritationen bei den Lehrkräften und bei den beteiligten Künstler/innen und Kulturpädagogen bezüglich der Arbeitsformen und des Umgangs z.B. mit Störungen von Schüler/innen, da in der Schule auf der einen Seite und in der Kulturellen Bildung auf der anderen Seite unterschiedliche pädagogische Vorstellungen und Handlungsmaximen bestimmend sind. Die mangelnde Annehmbarkeit kultureller Angebote hat ihren Grund also des Weiteren nicht nur in einer mangelnden Kompatibilität mit der Organisation von Schule. Der tiefere Grund für die Erschwerung der Zusammenarbeit ruht vielmehr in der den Kooperationen zugrunde liegenden Haltung. Kooperationsprojekte von Kultur und Schule stehen in der Regel unter dem Paradigma der Integration. D. h., kulturelle Angebote werden in Arbeitsweise und in Bezug zu räumlichen und zeitlichen Bedürfnissen als unterschiedlich von denen der Schule erkannt. Diese Bedürfnisse werden als Herausforderungen erfahren, die es, so weit wie unter den bestehenden Bedingungen des Schullebens möglich, zu berücksichtigen

gilt. Dies führt zu Kooperationen, die in Kurzzeitprojekten in aller Regel erfolgreich sind. Insofern die regulären Prozesse des Schullebens in der gewohnten Form und Organisation fortgeführt werden, nimmt aufgrund der beschriebenen Belastungseffekte, die Bewertung des Erfolgs mit einer steigenden Dauer des Projekts häufig ab. Zwar werden unter Umständen einzelne, zeitlich begrenzte Modifikationen vorgenommen. Weil sie jedoch als Ausnahmeregelungen eingestuft und wahrgenommen werden, werden sie häufig nicht mit den notwendigen zeitlichen, personenbezogenen und auch finanziellen Ressourcen ausgestattet. Die Durchführung kultureller Bildungspartnerschaften unter dem Leitprinzip der Integration, d.h. Kooperationsprojekten, wird innerhalb der bestehenden Schullogik ein begrenzter Freiraum eingeräumt, hat somit ungewollt einschränkende Wirkung auf die nachhaltige Verfügbarkeit und Zugänglichkeit von Kunst und Kultur für die Schüler/innen.

Das Einräumen von Sonderspielräumen bedeutet für die beteiligten Lehrer/innen, ihre unmittelbaren Kolleg/innen und letztlich das gesamte System innerhalb der Schule eine erhöhte Anstrengung. Darüber hinaus beinhaltet dieser Umgang zugleich eine Unterscheidung zwischen den 'zusätzlichen' Kunst- und Kulturprojekten und der 'eigentlichen' Schulidentität. Die künstlerischen und kulturellen Lernräume bleiben auf diese Weise von den schulinternen Entwicklungsprozessen strukturell getrennt. Eine verbesserte Annehmbarkeit von Kultureller Bildung an Schulen verlangt daher einen grundlegenden Perspektivenwechsel: Die Bedeutung der ästhetisch-kulturellen Praxis liegt nicht nur in der Erweiterung der schulischen Bildungsarbeit durch Kooperationsprojekte. Vielmehr geht es darum, sie als zentrale Dimension des Schullebens zu etablieren, von der aus die gesamte Organisationsentwicklung, wie auch die Unterrichts- und Personalentwicklung stattfinden. Diese Perspektive bedeutet, dass ästhetisch-kulturelle Praxis nicht nur zur 'Kultivierung' der Kinder und Jugendlichen eingesetzt wird. Sie verdeutlicht gleichermaßen das Ziel der Schule, sich durch ästhetisch-kulturelle Praxis selbst zu kultivieren (vgl. hierzu auch Liebau 2009). Das Ziel einer erweiterten Lernkultur, von der alle an der Schule beteiligten Menschen profitieren können, muss also auf anderem Wege als dem der Integration ästhetisch-kultureller Praxis erreicht werden. Ein Schlüssel für eine verbesserte Annehmbarkeit ästhetisch-kultureller Praxis an Schulen scheint also in einem veränderten Umgang mit der Unterschiedlichkeit der verschiedenen Bildungswege von formalem schulischem Unterricht und nicht-formaler ästhetisch-kultureller Praxis zu liegen.

## VON DER INTEGRATION ZUR INKLUSION KULTURELLER BILDUNG AN SCHULE

Wenn von der Annehmbarkeit kultureller Angebote für Schulen die Rede ist, dann muss daher berücksichtigt werden, dass sich Handlungsstrukturen in einer Schule sowohl aus den jeweils gültigen Schulgesetzen bzw. Schulformen als auch aus ihren gesellschaftlichen Funktionen der Qualifikation, Sozialisation, Selektion, Allokation und Legitimation (vgl. Fend 2008) ableiten. Genauso muss jedoch beachtet werden, dass jede Schule über eine eigene Schulkultur verfügt. Jede Einzelschule tritt in ihrer vielfältigen strukturellen und kulturellen Einbettung mit einer eignen Schulidentität auf. Sie ist das Produkt einer aktiven, fortlaufenden Identitätsarbeit der schulinternen Akteure und realisiert sich über Haltungen, Mentalitäten, Werte, Arbeitsweisen und Strukturen. Fuchs verweist auf das zentrale Gelingenskriterium für jede wirksame Schulentwicklung: „Die Einzelschule muss Subjekt und Objekt eigener Gestaltungs- und Entwicklungsprozesse sein: Die Schule besteht aus einer Vielzahl von internen Akteursgruppen (Mikropolitik), sie agiert aber auch selbst in ihrem Kontext als eigenständiger Akteur“ (Fuchs/Braun 2011, S. 249; vgl. Fend 2008). Die Aufgabe einer wirksamen Schulentwicklung ist es daher, gleichermaßen für die in der Schule handelnden Menschen und für die Institution selbst, Möglichkeiten der Selbstreflexion und Weiterentwicklung zu schaffen. Schulentwicklung bedeutet daher in diesem doppelten Sinne immer Identitätsbildung.

Die Antwort auf die Frage, wie die Voraussetzungen für die Annehmbarkeit von Kultureller Bildung an Schulen verbessert werden können, ist demnach unmittelbar an die Lernprozesse der jeweiligen Schulkultur gebunden. Dass dies die gesetzgebenden und steuernden Ebenen in den Ländern und Kommunen jedoch nicht davon entbindet,

entsprechende Voraussetzungen für mehr Kulturelle Bildung an Schulen zu schaffen, verdeutlicht das Qualitätstabelleau für Kulturelle Schulentwicklung der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (siehe Abb. 1, S. 13). Es bietet eine komprimierte Übersicht zu allen beteiligten Lernfeldern, Akteuren und Handlungsanforderungen. Das Tableau führt die Verzahnung des Lernens des Individuums mit dem Lernen des gesamten Umfeldes vor Augen.

In Anlehnung an den „Index für Inklusion“ (deutschsprachige Ausgabe: Boban/Hinz 2003) lassen sich fünf Fragen formulieren, an denen sich der Prozess einer kulturellen Schulentwicklung orientieren kann:

- Was sind Barrieren für ein Lernen mit Kunst und Kultur in unserer Schule?
- Für wen ergeben sich in unserer Schule Barrieren für ein Lernen mit Kunst und Kultur?
- Was kann dabei helfen, Barrieren für ein Lernen mit Kunst und Kultur in unserer Schule zu überwinden?
- Welche Ressourcen sind in unserer Schule vorhanden, um Lernen mit Kunst und Kultur zu unterstützen?
- Wie können zusätzliche Ressourcen mobilisiert werden, um Lernen mit Kunst und Kultur in unserer Schule nachhaltig zu ermöglichen?

Die besondere Qualität dieser Fragen besteht nicht nur darin, dass sie alle in der Schule handelnden Menschen einbeziehen. Sie ermöglichen darüber hinaus einen veränderten Umgang mit der Unterschiedlichkeit von Kultur und Schule, indem sie die Unterschiede als Möglichkeit zur Weiterentwicklung des Schullebens aufgreifen. Diese Weiterentwicklung – das führen die Fragen vor Augen – ist unumgänglich auf eine Verschränkung der Reflexions- und Lernprozesse der Individuen mit Fragen der Organisationsentwicklung verbunden. Die Selbstkultivierung, ihr Prozess der Identitätsbildung, basiert auf dem *Paradigma der Inklusion*: Der Parallelisierung der individuellen und der institutionellen Lernprozesse.

Damit die Einbindung der Kunst- und Kulturprojekte in den Prozess der Identitätsbildung der jeweiligen Schule gelingen kann, sind demnach entsprechende Grundwerte und Handlungsprinzipien zu berücksichtigen, in deren Zentrum das Verständnis von Bildung als Prozess der Selbstkultivierung steht (nach Fuchs/Braun 2011, S. 249f und Braun 2010, S. 101):

- Die Schule wird als fortlaufend lernende Organisation verstanden, wobei es – gerade bei dem Prozess der kulturellen Schulentwicklung – um kulturelles Lernen mit den Mitteln der Kunst geht.
- So wie sich die Bildung des/r Einzelnen als ein Prozess der Kultivierung vollzieht, so ist auch der Prozess der Schulentwicklung ein Prozess der Selbstkultivierung der Institution.
- Im Prozess der kulturellen Schulentwicklung müssen im Sinne der Inklusion die Lernprozesse der Individuen und der Institution als einander bedingend berücksichtigt werden.
- Kulturelle Schulentwicklung wird als ein partizipativer Prozess gestaltet, der die Erfahrungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten aller intensiviert.
- Nicht nur die Organisation der Einzelschule ist als ein soziales System zu verstehen. Auch der/die Einzelne muss im Prozess der Schulentwicklung im Wechselspiel der verschiedenen Persönlichkeitsdimensionen (Kognition, Emotion etc.) berücksichtigt werden.
- Der Prozess der 'Selbstkultivierung' der Schule verlangt einen schulinternen Prozess der Selbstreflexion der eigenen Schulkultur als symbolische Ordnung, die das Handeln der sich in der Schule bewegenden Menschen beeinflusst und die zugleich von ihnen gestaltet wird. Hierbei benötigen Schulen eine Moderation und Beratung durch qualifizierte Fachkräfte.



- Weil der Prozess der kulturellen Schulentwicklung eine Einbindung der Kunst- und Kulturprojekte in die Identitätsarbeit der Schule beabsichtigt, erfolgt er von Beginn an unter Einbeziehung ästhetisch-kultureller Zugänge.

## ECKPUNKTE FÜR EIN KULTURELLES SCHULPROFIL

Ein solcher Prozess der Selbstkultivierung einer Schule kann in ein kulturelles Schulprofil einmünden, für das sich elf Eckpunkte beschreiben lassen.

- Alle Schüler/innen haben regelmäßig qualitativ hochwertige Möglichkeiten zu eigener künstlerisch-ästhetischer Praxis.
- Künstler/innen, außerschulische Kulturpädagog/innen und Kulturmanager/innen gestalten als Bildungspartner gemeinsam mit Lehrer/innen Unterricht. Außerhalb des Unterrichts gibt es zahlreiche Angebote künstlerischer Arbeitsgemeinschaften, die von den Schüler/innen gemeinsam mit schulischen und außerschulischen Expert/innen umgesetzt werden.
- Alle künstlerischen Fächer werden von ausgebildeten Fachkräften unterrichtet und kontinuierlich für alle Schüler/innen angeboten.
- Kulturell-ästhetische Lernwege sind Bestandteil auch aller nichtkünstlerischen Schulfächer. Neben der Integration der Künste als Medien des Lernens und Forschens sind Prinzipien der kulturellen Bildung, wie z. B. Selbstwirksamkeit, Partizipation und Stärkenorientierung, Kernbestandteile einer neuen Lernkultur.
- Der Stundenplan ist so gestaltet, dass längere Zeit und fächerübergreifend an einem künstlerischen Vorhaben gearbeitet werden kann. Kulturell-ästhetische Bildungsangebote sind nicht ausschließlich auf den Nachmittagsbereich verschoben. Im Sinne eines umfassenden Bildungskonzepts rhythmisieren Unterricht und kulturelle Angebote einander ergänzend als gleichberechtigte Lernformen den Schultag.
- Es sind Räume mit entsprechender Ausstattung vorhanden, die ein Arbeiten im Medium der Künste ermöglichen. Dies betrifft sowohl Arbeits- als auch Aufführungsräume.
- Neue Lernorte und Erfahrungsräume werden in das Bildungskonzept integriert. Schüler/innen und Lehrer/innen nutzen regelmäßig die Räume und das Angebot der Einrichtungen vor Kultureinrichtungen vor Ort sowohl im Rahmen des Unterrichts als auch im Rahmen nichtformaler kultureller Angebote der Schule.
- Nicht nur im Unterricht und Ganztagsbereich wird eng mit Kultur- und Kunsteinrichtungen im Stadtteil oder der Kommune zusammengearbeitet. Die Schule ist auch selbst ein offener Ort der Begegnung und Präsentation.
- Kulturschulen verfügen über ein Lehrpersonal, das sowohl über kulturell-ästhetische Kompetenzen als auch über die Fähigkeit verfügt, gemeinsam mit außerschulischen Expert/innen ein ganzheitliches Bildungsangebot umzusetzen.
- Alle Mitglieder der Schulgemeinschaft sind an der Gestaltung des Schullebens aktiv und wirksam beteiligt. Für die Gestaltung von Beteiligungsprozessen werden Methoden aus Kunst und Kultur als Reflexions-, Ausdrucks- und Entwicklungswege genutzt.
- Die Schule nimmt das Subjekt in seiner Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Kommunikationsfähigkeit ernst, indem sie über eine Architektur verfügt, die Begegnung ermöglicht und Kreativität anregt. Auch dies macht die Schule für alle sich in ihr bewegenden Menschen zu einem guten Ort des Lernens, Arbeitens und Lebens.

## HERAUSFORDERUNGEN FÜR ENTSCHEIDUNGSTRÄGER

Die Perspektive auf eine neue Lernkultur muss sich daher auf die Weiterentwicklung aller Ebenen einer Schule beziehen: Auf die Lehr- und Lernsituationen, auf Handlungsorientierungen für den „geheimen Lehrplan“ und ebenso auf eine gemeinsam gelebte Schulidentität sowie gelebte Haltungen und Werte. Dies stellt jedoch keinen Selbstzweck dar, sondern ist eine Bedingung für eine gelingende Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen Partnern sowie für die Weiterentwicklung einer teilhabegerechten Schulkultur. Schulleitungen sehen sich in der Gestaltung dieses inklusiven Bildungsprozesses zahlreichen Ansprüchen und Erwartungen unterschiedlichster Interessenvertreter/innen in der Schule (Personal, Schüler/innen und Eltern), bei den außerschulischen Einrichtungen sowie ggf. auch beim Schulträger und den Verwaltungen ausgesetzt. Im Vorfeld der 48. UNESCO-Weltbildungsministerkonferenz zum Thema „Inklusive Bildung: Der Weg der Zukunft“ diskutierten 914 Teilnehmer/innen aus 128 Ländern im Rahmen von 13 Vorkonferenzen die wichtigsten Handlungsfelder für politische Entscheidungsträger (vgl. Opertti/Belalcázar 2008). Drei Herausforderungen formulierten die Teilnehmer/innen als die Kernaufgaben, die es für eine effektive Weiterentwicklung in der Agenda der Entscheidungsträger/innen zu berücksichtigen gilt (vgl. DUK 2009, S. 18f):

- Einstellungsänderung und politische Entwicklung,
- Gestaltung eines inklusiven Curriculums,
- Lehrer/innen und Lernumgebung.

Die Empfehlungen der Vorkonferenzen beinhalten zahlreiche Anknüpfungspunkte, die Schulleitungen für die Gestaltung eines inklusiven Prozesses einer kulturellen Schulentwicklung nutzen können. Einige dieser Anknüpfungspunkte werden nun abschließend vorgestellt. Zu jedem der drei Kernhandlungsfelder wurden von den UNESCO Checklisten mit konkreten Schlüsselfragen entwickelt (vgl. ebd.). Auf Grundlage und in enger Anlehnung an diese können ebenso Schlüsselfragen für einen inklusiven Prozess formuliert werden, dessen Ziel es ist, eine Verbindung der ästhetisch-kulturellen Praxis in Kooperationen von Kultur und Schule mit den schulischen Prozessen der Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung herzustellen.

## EINSTELLUNGSÄNDERUNG

Es ist offensichtlich, dass eine Kulturelle Schulentwicklung nicht auf dem Wege eines Top-down-Verfahrens erfolgen kann. Vielmehr muss sie als ein demokratischer Prozess gestaltet werden, der Freiräume für Selbststrukturierungsprozesse schafft. Hierfür Zeiten und Räume zu schaffen ist keine geringe, dafür aber elementare Anforderung. Sie lässt sich vor allem dann umsetzen, wenn der Veränderungsprozess für alle Beteiligten in einem sinnhaften Zusammenhang steht. Für alle Beteiligten bedeutet dieser Prozess jedoch, sich einer Überprüfung der eigenen Konzepte und der eigenen Rolle auszusetzen. Dies betrifft auch die außerschulischen Partner in Kultureinrichtungen und Verwaltung, da auch die Zusammenarbeit der Schule mit ihnen Veränderungen erfahren wird. Umso wichtiger ist es, dass alle Interessenvertreter/innen in der Schule sowie außerhalb der Schule als aktive Unterstützer/innen angesprochen und gewonnen werden können. Was die UNESCO für Inklusion formuliert, kann gleichermaßen für einen nach dem Grundgedanken der Inklusion gestalteten Prozess einer Kulturellen Schulentwicklung gelten:

*„Lehrer, andere Pädagogen, unterstützendes Personal, Eltern, Kommunen, Schulbehörden, Entwickler von Curricula, Bildungsplaner, der Privatsektor und Ausbildungsinstitute sind sehr wichtig für die Förderung von Inklusion. Einige (Lehrer, Eltern, Kommunen) sind noch mehr als das: Sie sind unverzichtbar, um alle Aspekte des Inklusionsprozesses*

zu unterstützen. Dies erfordert den Willen, Vielfalt zu akzeptieren und willkommen zu heißen, sowie innerhalb als auch außerhalb der Schule eine aktive Rolle im Leben der Schüler einzunehmen“ (DUK 2009, S. 18).

### Checkliste zur Änderung von Einstellungen

Ist das Konzept einer umfassenden Kulturellen Schulentwicklung gut bekannt und akzeptiert?
Übernehmen Eltern eine aktive Rolle im Kulturleben der Schule?
Wurden in unserer Schule und für unsere Partner Initiativen gestartet, um ein Bewusstsein für die notwendige Verzahnung von ästhetisch-kultureller Praxis mit den schulischen Entwicklungsfeldern zu schaffen?
Werden die außerschulischen Partner von uns bestärkt, unseren Prozess einer Kulturellen Schulentwicklung zu unterstützen?
Wird unsere Kulturelle Schulentwicklung als wichtiger Faktor für die Entwicklung unseres Stadtteils/unsere Kommune begriffen?
Sind für uns Kompetenzen von Schulen oder bei außerschulischen Partnern verfügbar, die in der Unterstützung von Kultureller Schulentwicklung erfahren sind?

## GESTALTUNG EINES INKLUSIVEN CURRICULUMS

Das Ziel einer Kulturellen Schulentwicklung besteht darin, für die Kinder und Jugendlichen eine optimale Lernkultur zu ermöglichen, die ihnen eine Bildung der Lebenskunst eröffnet, d.h. die Fähigkeit zu einer selbst bestimmten, kritischen und kreativen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Im Delors-Bericht der UNESCO werden für ein so zu verstehendes Bildungsprojekt der Zukunft vier Dimensionen benannt (vgl. Delors 1996):

- Wissen lernen,
- Können lernen,
- Leben lernen,
- Lernen lernen.

Es wird hier schnell deutlich, dass ein solches Bildungskonzept die kognitive, emotionale, soziale und kreative Entwicklung von Jugendlichen und Kindern ansprechen muss. Soll es umgesetzt werden können, dann gilt es Prinzipien wie z.B. Stärkenorientierung, wirksame Beteiligungsformen und dialogisches Prinzip, Möglichkeiten zur Selbstwirksamkeitserfahrungen, Interessenorientierung, ästhetische Distanz und symbolische Ausdrucksfähigkeit zu berücksichtigen. Das Lernziel Lebenskunst kann nicht theoretisch avisiert werden. Es stellt die Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit des Subjekts in den Mittelpunkt, und muss im wahrsten Sinne des Wortes gelebt, d.h. praktisch erlernt werden. Für den Unterricht an einer Schule, die sich auf den Weg einer kulturellen Schulentwicklung macht, gilt deshalb, was die UNESCO für eine inklusive Bildung formuliert:

*„Das Konzept inklusive Bildung stellt einen großen Teil dessen in Frage, wie Unterricht traditionellerweise in Schulen organisiert und koordiniert ist. Während die Schulen in der Tat allgemeingültige Ziele dafür haben müssen, was Schü-*

*ler angemessener- und wünschenswerterweise in der Schule erreichen sollen, müssen die Anforderungen verschiedener Schulfächer im Kontext der individuellen Möglichkeiten und Bedürfnisse von Schülern gesehen werden“ (DUK 2009: 19).*

Wird hier von den Lernbedingungen für Kinder und Jugendliche im Unterricht gesprochen, so betrifft dies neben individualisierten Rückmeldesystemen zum Lernen der Schüler/innen und der Verknüpfung formaler und nicht-formaler Bildungsangebote auch einer Verknüpfung der unterschiedlichen Lernorte, wie z.B. neben dem Klassenzimmer das Museum, die Jugendkunstschule, das Theater oder das Jugendkulturzentrum, als eine weitere Dimension der individuellen Ansprache und Förderung.

Auch für das Curriculum als Kernaufgabe lassen sich in Anlehnung an die Checklisten der UNESCO für Schulleitungen Schlüsselfragen der Kulturellen Schulentwicklung formulieren. Jedoch ist an dieser Stelle eine Verschiebung vorzunehmen: Schulleitungen sehen sich Curricula gegenüber, die von den Landesbehörden vorbestimmt werden. Die grundsätzliche Entwicklung eines Curriculums für ihre Schule ist Schulleitungen daher nicht möglich. Wohl aber bestehen Spielräume und Verantwortungsbereiche in der Ausgestaltung und Umsetzung des Curriculums.

#### Checkliste für die inklusive Ausgestaltung des Curriculums

Wie setzen wir durch ästhetisch-kulturelle Praxis eine aktive Kultur der Anerkennung und Wertschätzung aller an unserer Schule um?
Werden die Lernbedürfnisse und Stärken aller Kinder und Jugendlichen bei der Ausgestaltung des Curriculum durch ästhetisch-kulturelle Praxis berücksichtigt?
Reflektiert die Ausgestaltung des Curriculums durch ästhetisch-kulturelle Praxis aktuelle Jugendkulturen und ihre Bedeutung für die aktuellen Bedürfnisse und die Zukunft der Kinder und Jugendlichen?
Können alle Kinder und Jugendliche den Verlauf von Lehr-/Lernsituationen aktiv mitgestalten?
Unterstützt die Ausgestaltung des Curriculums durch ästhetisch-kulturelle Praxis die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen?
Sind wir bei der Auswahl ästhetisch-kultureller Praxen sensibel für Geschlecht, kulturelle Identität und sprachliche Hintergründe?
Bietet die Ausgestaltung des Curriculums durch ästhetisch-kulturelle Praxis Reflexionsanlässe für soziale und politische Fragen sowie die Ableitung alltagspraktischer Konsequenzen?
Setzen wir eine wirksame Kultur der Beteiligung aller an der Ausgestaltung des Curriculums durch ästhetisch-kulturelle Praxis um?

## LEHRER/INNEN UND LERNUMGEBUNG

Soll in der Schule mit Kunst und Kultur eine Bildung der Lebenskompetenz erlernt werden, dann kann dies nur gelingen, wenn alle in der Schule handelnden und sich in ihr bewegenden Menschen in diesem Vorhaben mit ihren Lebenslagen berücksichtigt werden. Neben den Jugendlichen und Kindern betrifft also das Lernziel Lebenskunst in der Schule auch die Lehrer/innen. Sie sind an erster Stelle von den Veränderungen betroffen, die sich aus der Überprüfung von Bildungskonzepten und Rollenprofilen im Rahmen einer Kulturellen Schulentwicklung ergeben. Das Handeln der Lehrer/innen ist die zentrale Wirkungsdimension für die Bildungsqualität in der gesamten Schule. Eine besondere Herausforderung besteht für die Lehrer/innen in der professionellen Zusammenarbeit mit den Mitarbeiter/innen der außerschulischen Kulturpartner. Hier bedarf es einer gemeinsamen konzeptionellen Arbeit, die auf einer klaren Anerkennung der professionellen Kompetenzen und einer entsprechenden Aufgabenklärung beruht. Ziel ist es, dass Lehrer/innen und Künstler/innen bzw. Kulturpädagog/innen miteinander als Partner für eine gemeinsame Bildungsarbeit zusammenarbeiten können und dies als deutlichen Mehrwert erfahren. Die von der UNESCO für Inklusionsprozesse formulierte und geforderte Kultur der Anerkennung und Stärkung von Lehrer/innen betrifft in vollem Umfang ebenso den inklusiven Prozess einer Kulturellen Schulentwicklung:

*„Lehrer und Führungskräfte in Schulen müssen ermutigt werden, Lernen und Lehren sowie Methoden und Möglichkeiten ihrer Weiterentwicklung zu diskutieren. Sie müssen Gelegenheit erhalten, ihre Praxis gemeinsam zu reflektieren und die Methoden und Strategien in ihren Klassen und Schulen zu beeinflussen (...) Es wird die Einstellungen und Leistungen von Lehrern daher positiv beeinflussen, wenn all diese Personen gestärkt und mit neuem Selbstvertrauen sowie mit Kompetenzen ausgestattet werden, um Inklusion als Leitprinzip einzuführen“ (DUK 2009, S. 20).*

Für alle an Kooperationen von Kultur und Schule beteiligten professionellen Akteure sind daher durch die Zusammenarbeit der Schulleitung mit der Leitung der Kultureinrichtungen bzw. ihren Fachabteilungen auch geeignete Formen der Fortbildung zu entwickeln. Diese Formen der Qualifizierung und Professionalisierung sind unverzichtbar, für eine von allen Partnern getragene Kooperationskultur, welche die schulischen Akteure in der Erreichung der selbst gewählten Ziele ihrer Kulturellen Schulentwicklung stärkt. Dazu gehört auch die aktive Nutzung der Kultureinrichtungen als dritte Lernorte, die ein verändertes Lehrer/innen- und Schüler/innen-Handeln unterstützen.

### Checkliste zu Lehrer/innen und Lernumgebung

Wie werden Lehrer/innen an unserer Schule unterstützt, sich für die Weiterentwicklung ihrer Lehrarbeit durch ästhetisch-kulturelle Praxis fortzubilden?
Wird es Lehrer/innen an unserer Schule ermöglicht, eigene Erfahrungen mit ästhetisch-kultureller Praxis zu machen?
Werden die künstlerischen Fächer an unserer Schule von ausgebildeten Fach-Lehrer/innen unterrichtet?
Wie werden die Lehrer/innen an unserer Schule ermutigt, mit Kulturpartnern als Bildungsteam zusammen zu arbeiten?
Werden Lehrer/innen ermutigt, ästhetisch-kulturelle Praxis und die Zusammenarbeit mit Kulturpartnern für die Elternarbeit zu nutzen?

Berücksichtigt der Unterricht an unserer Schule in den künstlerischen und in den nicht-künstlerischen Fächern Formen ästhetisch-künstlerischen Lernens?
Ermöglichen Lehrer/innen Schüler/innen an unserer Schule zu einem forschenden und ästhetisch-künstlerischen Lernen?
Ist der Stundenplan so gestaltet, dass länger an einem künstlerischen Vorhaben gearbeitet werden kann?
Werden Einrichtungen der Kulturpartner und ihre Angebote als dritte Lernorte genutzt?
Sind an unserer Schule Räume mit einer entsprechenden Ausstattung für ästhetisch-kulturelle Praxis vorhanden?
Finden an unserer Schule außerhalb des Unterrichts künstlerische Arbeitsgemeinschaften statt?
Wird unsere Schule im Stadtteil/in der Kommune als Kulturort wahrgenommen?
Feiert unsere Schule ihre Erfolge?

## LITERATUR

Boban, Ines/Hinz, Andreas (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schule der Vielfalt entwickeln. [[www.inklusionspaedagogik.de/content/blogcategory/19/58/lang,de](http://www.inklusionspaedagogik.de/content/blogcategory/19/58/lang,de); 20.12.2011]

Böttcher, Wolfgang/Terhart, Ewald (2004): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS.

Braun, Tom (Hrsg.) (2011): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung. München: kopaed.

Braun, Tom/Fuchs, Max/Kelb/Viola (2010): Auf dem Weg zur Kulturschule. Bausteine zu Theorie und Praxis der Kulturellen Schulentwicklung. München: kopaed.

Burow, Olaf-Axel (2011): Positive Pädagogik. Weinheim: Beltz.

Delors, Jacques u.a. (1996): Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO.

Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn: DUK.

Fend, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS.

Fuchs, Max/Braun, Tom (2011): Zur Konzeption und Gestaltung einer kulturellen Schulentwicklung. In: Braun, Tom (Hrsg.) (2011): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung (S. 228-260). München: kopaed.

Fuchs, Max (2008): Kulturelle Bildung. Grundlagen – Praxis – Politik. München: kopaed.

Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2003): Gemeinsamen Unterricht entwickeln. Beschluss des GEW-Hauptvorstandes vom 28. Februar 2003. Frankfurt/M: GEW.

Liebau, Eckart (2009): Schulkünste. In: Liebau, Eckart/Klepacki, Leopold/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste (47-65). Bielefeld: transcript.

Mack, Wolfgang (2011): Kultur und Schule auf dem Weg zu mehr Teilhabegerechtigkeit. Das Modellprojekt „Lebenskunst lernen“ im Spiegel der empirischen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. In: Braun, Tom (Hrsg.) (2011): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung (S. 153-175). München: kopaed.

Opertti, Renato/Belalcázar, Carolina (2008): Trends in Inclusive Education at Regional and Interregional Levels: Issues and Challenges. Genf: IBE.

Römer, Katja/Steinkamp, Anna (2011): Inklusiv Kulturelle Bildung. In: Braun, Tom (Hrsg.): Lebenskunst lernen in der Schule (17-27). München: kopaed.

Sliwka, Anne (2012/2013): Soziale Ungleichheit – Diversity – Inklusion. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online [[www.kubi-online.de/artikel/soziale-ungleichheit-diversity-inklusion](http://www.kubi-online.de/artikel/soziale-ungleichheit-diversity-inklusion), letzter Zugriff: 19.10.2017].

## WEITERFÜHRENDE LITERATUR

Boban, Ines/Hinz, Andreas (2004): Qualität des Gemeinsamen Unterrichts (weiter-) entwickeln – Inklusion. In: Leben mit Down-Syndrom Nr. 45, Jan. 2004.

Büchler, Adriana/Karrer, Elisabeth/Jaberg, Jörg (Hrsg.) (2007): Schule muss schön sein. Facetten des ästhetischen Bildungsauftrags. München: kopaed.

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Hrsg.) (2008): Mit Kunst und Kultur Schule gestalten. Remscheid.

Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) (2010): UNESCO-Weltbericht Bildung für Alle. Ausgeschlossene einbinden. Bonn: DUK.

Duncker, Ludwig/Scheunpflug, Annette/Schultheis, Klaudia (2004): Schulkindheit. zur Anthropologie des Lernens im Schulalter. Stuttgart: Kohlhammer.

Fuchs, Max (2012): Subjekt und Kultur. Bildungsprozesse zwischen Emanzipation und Anpassung. München: kopaed.

Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2001): Schulkultur und Schulmythos. Opladen: Leske und Budrich.

Hill, Burkhard/Biburger, Tom/Wenzlik, Alexander (Hrsg.) (2008): Lernkultur und kulturelle Bildung. München: kopaed.

Kelb, Viola (2007): Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen – Neue Lernqualitäten. München: kopaed.

Sliwka, Anne/Klopsch, Britta (2011): Neue Schulkultur(en) entwickeln. Diversität, Lernen und Teilhabe in einer guten Schule. In: Braun, Tom (Hrsg.) (2011): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung (S. 285-300). München: kopaed.

World Conference on Education for All. Meeting Basic Learning Needs (1990): World Declaration for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs. New York: Inter-Agency Commission for the World Conference of Education for All.

# SCHULEN KOOPERIEREN MIT KULTURINSTITUTIONEN: LEICHTER GESAGT ALS GETAN<sup>1</sup> >>

von Max Fuchs<sup>2</sup>

## 1. ALLGEMEINE ASPEKTE VON KOOPERATIONEN

Zu jeder Zeit gibt es bestimmte Begriffe, die sich zunächst auf einen Sachverhalt beziehen, den man für so bedeutsam hält, dass plötzlich alle diese Begriffe verwenden. Es kann zur inflationären Nutzung der Begriffe kommen, die dazu führt, dass die ursprüngliche Bedeutung allmählich verschwindet und – im schlechtesten Fall – zu einer völligen Sinnentleerung beiträgt. Ein Beispiel ist der Begriff der Emanzipation, der in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren deutlich darauf hinwies, dass wir in unserer deutschen Gesellschaft ein Demokratiedefizit hatten. Der Begriff wurde dann aber offenbar so spannend für viele, dass er später für alles und nichts verwendet worden ist. Damit verschwanden aber auch nach und nach sein ursprüngliches Anliegen und sein gesellschaftspolitisches Potenzial. Es könnte sein, dass es sich mit dem Begriff der Teilhabe genauso verhalten wird. Im Moment besteht die Gefahr, dass auch die inflationäre Nutzung des Begriffs der „kulturellen Bildung“ dazu führt, dass irgendwann kein Mensch mehr weiß, was damit ursprünglich gemeint war. Deswegen ist es wichtig, bei bestimmten Begriffen an ihre ursprüngliche Relevanz zu erinnern.

Dies gilt auch für den Begriff der „Kooperation“, der inzwischen fast zu einem Modebegriff geworden ist. Ich will mich daher in einigen Schritten seinem ursprünglichen Gehalt annähern, wobei es durchaus sinnvoll ist, den Aspekt der Kooperation von Schulen mit Kultureinrichtungen quasi im Hintergrund mitlaufen zu lassen und zu überprüfen, inwieweit die einzelnen Bestimmungsmomente, die ich schrittweise entwickeln werde, eine Relevanz für diese spezifische Form von Kooperation haben.

### Zur anthropologischen Bedeutung von Kooperation

In der Anthropologie geht man davon aus, dass ein Sachverhalt umso wichtiger ist, je früher er in der Menschheitsgeschichte auftauchte. Wie verhält sich dies bei dem Begriff der Kooperation? Ich gebe hier lediglich einige Hinweise.

Ich habe einige Jahre in Mettmann gewohnt, einer Stadt im Speckgürtel von Düsseldorf, die man nicht unbedingt kennen muss. Erwähnt man allerdings, dass hier das Neandertal liegt, dann ist dies sicherlich bekannt. In der Tat steht heute dort, wo damals ein Wuppertaler Forscher zum ersten Mal Artefakte gefunden hat, die auf eine

---

1 Zuerst erschienen in: Kooperationsprozessor – Gemeinsam etwas bewegen. Dokumentation der Halbzeittagung des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“ am 21. und 22. November 2013 im Depot Dortmund. Hg. Forum K&B GmbH, Berlin. Ein Mitschnitt des Vortrags ist abrufbar unter [www.youtube.com/watch?v=bwdFQ00f8Fk](https://www.youtube.com/watch?v=bwdFQ00f8Fk). Quell-URL: [www.kubi-online.de/artikel/schulen-kooperieren-kulturinstitutionen-leichter-gesagt-getan](http://www.kubi-online.de/artikel/schulen-kooperieren-kulturinstitutionen-leichter-gesagt-getan)

2 [www.kubi-online.de/autorinnen/fuchs-max](http://www.kubi-online.de/autorinnen/fuchs-max)



menschliche Lebensform hinwiesen, ein hochinteressantes Museum, in dem man versucht, die ursprüngliche Lebensform der Neandertaler zu rekonstruieren.

Wenn man sich dies anschaut, so wird man aus dem Staunen kaum herauskommen, denn man entdeckt eine hoch entwickelte Kultur, elaborierte Werkzeuge und Waffen, man entdeckt eine künstlerische Praxis, Höhlenmalereien, oft in Verbindung mit kultischen Ereignissen. Es ist inzwischen gelungen, zu rekonstruieren, wie der 1856 gefundene Neandertaler ausstarb. Wenn man ihn in einen Anzug steckt – das hat man in diesem Museum getan –, so erscheint er zwar durchaus kräftig, er würde aber im Straßenbild einer Stadt kaum auffallen. Wenn man all dies berücksichtigt, so muss man sich verwundert fragen, warum dieser hoch entwickelte Neandertaler als eine Form des Menschseins ausgestorben ist. Denn dies ist in der Tat passiert.

Viele werden sich noch an das schöne Schaubild aus dem Biologie-Unterricht erinnern, das die Genese des heutigen Menschen darstellt. Dort findet man auch den Neandertaler, aber man findet ihn auf einem Ast, der aufhört. Die plausibelste und verbreitetste Theorie über das Aussterben des Neandertalers besagt, dass zu einer bestimmten Zeit eine neue menschliche Art aus Afrika nach Europa gekommen ist, der Homo sapiens, der – wie man heute weiß – sehr viel schwächer war als der Neandertaler. Dieser Homo sapiens hat den Neandertaler vertrieben, was einen verwundert, wenn man die beiden nebeneinanderstellt. Wie konnte es einem solch schwächlichen Wesen gelingen, diesen kräftigen und gut entwickelten Menschentyp zu vertreiben? Ein Grund bestand darin, dass diese neue menschliche Art in einer Gruppe agierte, die koordiniert jagte oder Krieg führte. Koordiniertes Sozialverhalten war aber ein Spezifikum, das der Neandertaler, der eher ein Eigenbrötler gewesen sein muss, nicht hatte. Koordiniertes Sozialverhalten, also Kooperation, erwies sich als Vorteil in der Evolution: Kooperation, so kann man feststellen, hat Überlebensrelevanz, gehört also zur Basis des heutigen Menschseins dazu und somit zum Kernbereich anthropologischer Wesensbestimmungen des Menschen.

Ein zweiter Hinweis: Wie erwähnt ist diese These von der Überlegenheit des Homo sapiens durch sein Sozialverhalten eine Hypothese. Es stellt sich daher die Frage, ob sich diese anthropologische Theorie auch empirisch nachweisen lässt. In der Tat gibt es vielfältige Versuche, sie auf seriöse naturwissenschaftliche Weise zu erhärten. Hier spielt insbesondere das Max-Planck-Institut für evolutionäre Anthropologie in Leipzig eine wichtige Rolle. Einer der Direktoren ist der Amerikaner Michael Tomasello, der seit vielen Jahren in Deutschland forscht. Er ist für seine kreativen Versuchsanordnungen mit Kleinkindern und Primaten mit vielen Preisen ausgezeichnet worden, etwa mit dem eigentlich nur Philosophen vorbehaltenen Hegel-Preis der Stadt Stuttgart. Die Bedeutung von Tomasello kann man etwa daran erkennen, dass Jürgen Habermas die Laudatio gehalten hat. Sein letztes kleines Büchlein hat den für uns interessanten Titel „Warum wir kooperieren“. Ich will nicht weiter beschreiben, in welcher Weise es Tomasello gelingt, die oben aufgestellte These von der anthropologischen Bedeutung eines kooperativen Sozialverhaltens aufzuzeigen. Interessant ist, dass durch diese Studien spekulative philosophische Theorien nicht nur in der Anthropologie, sondern auch in der politischen Philosophie belegt werden können. So sprach schon Aristoteles vom Menschen als von einem „Zoon politikon“, wobei er mit politikon nicht eine Parteizugehörigkeit meinte, sondern ein geordnetes Leben in der Stadt, nämlich in der griechischen Polis.

Es ist bekannt, dass es später ganz andere Theorien über das Wesen des Menschen gegeben hat. Mit dem Aufkommen der bürgerlichen Gesellschaft sprach man etwa davon, dass der Mensch dem Menschen ein Wolf ist (Thomas Hobbes), sodass man sich raffinierte Konstruktionen ausdenken musste, wie diese Egomane überhaupt zu einem Sozialverhalten und einem geordneten Staat kommen können.

Wir halten fest in unserem Zusammenhang: Menschsein bedeutet also, kooperationsfähig und auch kooperationsbedürftig zu sein, da der Mensch als Einzelgänger nicht überleben kann. Allerdings hat der Mensch – so zeigen

die Forschungen aus Leipzig – nicht nur die Fähigkeit, Kooperationsfähigkeit zu lernen, er tut es außerdem auch ständig. Der Begriff Kooperation, so ein Fazit aus diesen Überlegungen, ist also mitnichten ein Modebegriff, sondern er formuliert einen Tatbestand, der wesentlich zur Bestimmung des Menschseins gehört.

### Eine phänomenologische Annäherung

Um in einem weiteren Schritt zu verstehen, wie man den Begriff der Kooperation präziser erläutern kann, werde ich im Folgenden bedeutungsähnliche Begriffe suchen. Selbst bei einem kurzen Brainstorming, das jeder für sich allein durchführen kann, fallen einem weitere Begriffe ein: das Netzwerk, die Allianz, die Kooperative, die Genossenschaft, das Bündnis, die Koalition oder die Kollaboration. Mit jedem dieser Begriffe ist kooperatives Handeln gemeint; allerdings drückt jeder auch ein Spezifikum aus, das man auf seine Relevanz für Kooperationen überprüfen kann.

Zunächst einmal ist festzustellen, dass das Gemeinsame all dieser Begriffe darin besteht, dass es dabei um ein Handeln von Menschen geht. Menschen tun etwas. Dies ist wichtig: Kooperation ist kein Akt purer Kontemplation. Des Weiteren kann man feststellen, dass es immer um ein gemeinsames Handeln geht.

Nimmt man sich einzelne Begriffe heraus, so kommt man zu weiteren Bestimmungsmerkmalen. Die Kooperative z. B. ist ein Zusammenschluss von Menschen, die ein gemeinsames Interesse haben, die sich möglicherweise in einer gemeinsamen Notlage befinden. So gibt es etwa die Konsumgenossenschaften, also Menschen ohne viel Geld, die sich zusammenschließen, um gemeinsam preiswerte Lebensmittel zu kaufen. Die Genossenschaft ist dabei schon von der etymologischen Bedeutung dieses Wortes her eine Notgemeinschaft. Kooperation in diesem Sinne heißt also, gemeinsam und solidarisch gegen eine Notlage vorzugehen.

Ein Bündnis ist eine Interessensgemeinschaft, die oft genug gegen andere gerichtet ist. In denselben Zusammenhang gehört auch der Begriff Kollaboration, der insbesondere in der deutschen Sprache nicht bloß eine Zusammenarbeit meint, sondern die Zusammenarbeit mit dem Feind. Das bedeutet, dass man auch mit falschen Partnern kooperieren kann. Auch der Begriff der Koalition macht auf ein Bestimmungsmerkmal aufmerksam, man denke nur an die derzeit stattfindenden Koalitionsverhandlungen in Berlin. Es kommen nämlich zwei Partner zusammen, die mühsam herausfinden müssen, worin die Gemeinsamkeit ihrer Interessen besteht. Kooperation heißt also auch Kommunikation, Interessensausgleich, faire Verhandlungsführung.

Bleibt man im Politischen, so führt auch der Begriff des Bündnisses ein Stück weiter. Ein Beispiel: Die Europäische Union ist ein politisches Bündnis souveräner Staaten. Die Souveränität eines Staates drückt sich u. a. darin aus, dass das Parlament die oberste Entscheidungsgewalt über die Finanzen hat: Das Haushaltsrecht ist ein Wesensmerkmal eines souveränen Staates. Nun ging kürzlich durch die Presse, dass die Europäische Union, genauer: die Kommission, die Haushalte der Mitgliedstaaten überprüfen will. Genau besehen heißt das, dass der Kernbereich eines souveränen Staates nunmehr von einer fremden, übergeordneten Instanz kontrolliert wird. Die Lehre, die man daraus zieht, ist, dass ein Zusammenschluss in einem Bündnis auch dazu führt, dass man auf eine völlige individuelle Autonomie verzichten muss. Aus Kooperationen folgt daher nicht nur ein Gewinn, sondern sie sind auch mit einem Verlust an Unabhängigkeit der beteiligten Partner verbunden.

Daraus kann man nun weitere Bestimmungsmerkmale einer Kooperation ableiten, wobei man diese durchaus als Gelingensbedingungen für eine Kooperation bzw. im Falle des Nichtvorhandenseins als Misslingensbedingungen betrachten kann. Beispielsweise müssen sich die Kooperationspartner mit ihren verschiedenen Interessenslagen sehr gut kennen. Man muss wissen, welche Interessen die Partner verfolgen, sie akzeptieren und sie insbesondere auch für legitim halten.

## Ein Blick in die Sozialphilosophie

Wichtige Grundlagen für eine heute allseitig anerkannte Theorie des Sozialen wurden in den 1930er Jahren in Chicago vor allem von George Herbert Mead entwickelt. Begriffe seiner Sozialphilosophie gehören heute zum alltäglichen Sprachgebrauch: Empathie, Anerkennung, Akzeptanz, Intentionalität des Handelns, Toleranz, Wechselseitigkeit und insbesondere Perspektivverschränkung. All dies sind Dispositionen der Persönlichkeit, die ein Kind im Laufe seines Aufwachsens lernen muss, und die Voraussetzungen dafür sind, dass funktionierende soziale Beziehungen eingegangen werden können. Interessant ist, dass sich all diese Dispositionen entwickeln, indem man soziale Beziehungen realisiert. Im Wesentlichen werden sie nämlich über informelles Lernen, speziell über performatives Lernen, angeeignet.

Einen weiteren Aspekt des Gelingens von Kooperationen kann man sich verdeutlichen, wenn man eine grobe Typologie zugrunde legt. Es können z. B. solche Partner kooperieren, die alle dasselbe tun. Für den Pyramidenbau waren zehntausende Sklaven notwendig, die die Steine schlepten. Die intrinsische Motivation für dieses Tun wurde natürlich durch eine Peitsche ersetzt. Auch die Fließbandarbeit in Fabriken der Moderne gehört in diesen Kontext.

Sehr viel interessanter ist daher eine Kooperation, bei der Menschen zusammenarbeiten, die Unterschiedliches tun und die über unterschiedliche Kompetenzen verfügen. Auch hierzu ein Beispiel aus der Geschichte der Menschheit, speziell aus der Geschichte der Arbeit: Es ist nämlich die Arbeitsteilung, die sich als Entwicklungsvorteil in der Evolution erwiesen hat. Sie besteht bereits in der Frühzeit des Menschen bei der Jagd durch die Aufgabenteilung in Jäger und in Treiber: Die einen übernahmen die Aufgabe, die gejagten Tiere in eine bestimmte Örtlichkeit zu treiben, in der die dort wartenden Jäger sie leicht erlegen konnten. Es ist offensichtlich, dass dazu auch einiges an Überwindung notwendig war. Man kann sich vorstellen, dass jeder gerne selbst ein Tier erlegt hätte. Es hat sich allerdings als sehr viel vorteilhafter erwiesen, in dieser Form arbeitsteilig vorzugehen, was aber auch heißt, dass jeder innerhalb der Gruppen auf einen bestimmten Tätigkeitsbereich bei der Jagd verzichten musste: Kooperation bedeutet – wie oben schon einmal angedeutet – eben auch Verzicht.

Dieses Jagdbeispiel zeigt auch, dass weitere Kompetenzen notwendig dazukommen müssen, soll die Kooperation gelingen: So muss jeder Partner nicht nur die Verantwortung für sein eigenes Tun übernehmen, sondern er muss sich auch für die Tätigkeiten der Partner verantwortlich fühlen. Dies bedeutet u. a. auch, dass man wechselseitig die jeweiligen Kompetenzen akzeptieren und Vertrauen in den Partner haben muss.

Es gehören zu einem koordinierten Vorgehen auch die oft zu Unrecht kritisierten „Sekundärtugenden“ wie etwa Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit der Vertragstreue. Und immer wieder geht es auch darum, in einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit das pure Eigeninteresse und den Egoismus zu Gunsten des gemeinschaftlichen Handelns zurückzustellen. Bei Kooperationen speziell im Sozial- und Kulturbereich kommt noch hinzu, dass alle Partner eine gemeinsame Vision haben sollten, etwa eine Orientierung an einem gemeinsamen Wert oder ein gemeinsames berufliches Ethos. Denn gerade in diesen Bereichen geht es nicht bloß darum, etwas zu tun, was nur für einen selber nützlich ist, sondern darum, etwas tun zu wollen – ganz im Sinne einer klassischen Professionstheorie –, das wertvoll für die Allgemeinheit ist.

## Zwischenfazit

Eine Kooperation ist eine spezifische Form sozialer Beziehungen, die sowohl erhebliche mentale Voraussetzungen hat, in der man diese aber auch lernen kann. Kooperationen sind also ein Lernfeld. Im Hinblick auf Schule ist das deshalb interessant, weil nach wie vor die 1995 von der Bildungskommission NRW in Nordrhein-Westfalen

entwickelte Idee, die Schule als Haus des Lernens zu betrachten, sehr gut zu dem Gedanken passt, dass Kooperationen Lernfelder sind.

## 2. ZUR KOOPERATION VON SCHULEN MIT KULTUREINRICHTUNGEN. GELINGENS- BZW. MISSLINGENSBEDINGUNGEN

Wenn man sich die oben entwickelten Gelingens- bzw. Misslingensbedingungen anschaut, so könnte man vor ihrem Umfang erschrecken. Es mindert vielleicht den Schrecken, wenn man sich überlegt, dass lediglich vieles explizit formuliert wurde, was in sozialen Kontakten eine Selbstverständlichkeit ist und was tagtäglich praktiziert wird. Ich will einige Aspekte hervorheben:

- 1) Der Aspekt des Nutzens: Wichtig bei Kooperationen ist, sich zu einem individuellen Nutzen der Kooperationen zu bekennen, ihn auch dem Partner zuzugestehen und ihn vor allen Dingen nicht als unanständig zu betrachten. Einen Nutzen kann man klar kommunizieren, was durchaus relevant ist, da man daraus auch Spielregeln der Kooperation mit dem Partner entwickeln kann.
- 2) Akzeptanz und Anerkennung: Eine Bedingung für das Gelingen der Kooperationen besteht darin, dass man den Partner mit seiner eigenständigen Aufgabe, mit seinem genuinen und legitimen Eigeninteresse und mit seinen Kompetenzen anerkennt und wertschätzt. Man arbeitet deswegen zusammen, weil man gemeinsam eine bestimmte Aufgabe lösen kann, die man allein nicht so gut oder überhaupt nicht lösen könnte. Dabei ist es normal, dass zunächst einmal die Interessen der beiden Partner nicht identisch sind, dass auch die Kompetenzen, die beide Partner mitbringen, nicht übereinstimmen. Erst so wird aus einer Kooperation eine gewinnbringende Partnerschaft.
- 3) Kenntnis der Rahmenbedingungen: Zur Kenntnis des Partners gehört auch, die jeweiligen Rahmenbedingungen zu kennen, in denen beide operieren müssen. Dies ist deswegen so wichtig, weil diese so selbstverständlich geworden sind, dass man kaum noch darüber nachdenkt. Erst in der Konfrontation mit einem Partner, der unter anderen Rahmenbedingungen arbeiten muss, kann so etwas wie ein Reflexionsprozess entstehen (und dies ist durchaus ein Bildungserlebnis). Verschiedenheit von Rahmenbedingungen heißt aber nicht, dies sofort in den Kategorien besser/schlechter zu bewerten, sondern sie lediglich zunächst einmal als unterschiedlich zu akzeptieren. Insbesondere ist darauf hinzuweisen, dass das System Kultur nach völlig anderen Spielregeln funktioniert als das System Schule. Ich gebe im Folgenden einige Hinweise:

Das System Schule ist in Deutschland fest in der Hand des Staates (im Gegensatz zu vielen Nachbarländern), es besteht eine gesetzliche Anwesenheitspflicht. Der Gedanke der eigenständigen Schule ist inzwischen zwar in fast allen Schulgesetzen verankert und wird seit Jahrzehnten in der Schulpädagogik diskutiert, allerdings ist er in der Praxis noch längst nicht überall angekommen. Insbesondere fällt es einigen Menschen in der Ministerialbürokratie und der Schulverwaltung schwer, sich von der Idee einer Top-down-Steuerung loszulösen.

Die Mitarbeiter/innen in der Schule sind zwar nicht alle Beamte, sondern viele sind in einem Angestelltenverhältnis. Doch müssen alle sich zu einem bestimmten Treueverhältnis zum Staat bekennen. Die zentrale Verpflichtung von Bildungseinrichtungen besteht zudem – auch in der künstlerisch-ästhetischen Praxis – nicht in einer primären Verpflichtung auf Kunst, sondern den Kindern und Jugendlichen gegenüber. In der Schule gilt es zudem, verschiedene gesellschaftliche Erwartungen zu erfüllen, die nicht sofort in einem harmonischen Verhältnis zueinander stehen. Ich erinnere nur an die gesellschaftlichen Funktionen, die seinerzeit Helmut Fend erarbeitet hat (Enkulturation, Selektion/Allokation, Qualifikation und Legitimation vgl. Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule.

Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, Wiesbaden 2006). Wobei es nicht bloß zu Spannungen zwischen diesen verschiedenen gesellschaftlichen Funktionen kommt, sondern diese durchaus in Widerspruch zu der primären Aufgabe der Persönlichkeitsentwicklung jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin stehen können.

Im Gegensatz hierzu funktioniert das System Kultur niemals durch eine Top-down-Steuerung. Die Eigenständigkeit einer künstlerischen Produktion ist sogar grundgesetzlich in Art. 5 (Freiheit der Kunst) abgesichert, die Teilnahme an kulturellen Ereignissen kann (sollte) zudem nur freiwillig geschehen. Allerdings gibt es auch im Bereich der Kultur besondere Widerspruchsverhältnisse, etwa in dem Anliegen, eine hohe ästhetische Qualität erzeugen zu wollen, aber gleichzeitig sich gegenüber der Politik und den Geldgebern verpflichtet zu fühlen, für eine umfassende Auslastung der Einrichtung zu sorgen.

### Warum soll die Schule kooperieren?

Ich habe oben herausgehoben, dass der Nutzenaspekt eine wichtige Rolle bei Kooperationen spielt. Die Frage nach dem Warum einer Kooperation bedeutet also, sich klar zu werden darüber, welchen Nutzen eine Schule von der Kooperation mit einer Kultureinrichtung haben kann. Eine erste (euphorische) Antwort könnte darin bestehen, dass man sich davon Innovation verspricht und über Innovationen freut. Es wäre natürlich schön, wenn es solch eine idealistische Antwort gäbe, doch schadet es nicht, sich auf die gestellte Frage realistischere Antworten zu überlegen. Diese könnten darin bestehen, dass man den erheblichen Veränderungsdruck zur Kenntnis nimmt, der auf Schulen lastet, woraus sich die Notwendigkeit zu Veränderungen ergibt.

- Politischer Druck ist insbesondere durch Pisa zustande gekommen: Man würde sich wünschen, dass in den regelmäßig veröffentlichten Rankings über die Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme Deutschland eher im oberen Drittel platziert werde. Schulen sollen besser werden!
- Organisatorischer Druck wurde allein dadurch erzeugt, dass man die Ganztagschule eingeführt hat, ohne dass überall die organisatorischen, räumlichen und personellen Ressourcen bereitstehen.
- Gesellschaftlicher Druck ergibt sich dadurch, dass sich die Schülerpopulationen im Laufe der Zeit erheblich geändert haben und auch die Eltern große Erwartungen an die Schulen stellen – dass diese nämlich für eine gute Zukunft ihrer Kinder sorgen mögen.
- Marketingdruck entsteht dadurch, dass Schulen angesichts schrumpfender Schülerzahlen in Konkurrenz zueinander stehen und deshalb um das Überleben kämpfen.
- Personaldruck besteht darin, dass Lehrer/innen all diese genannten Drucksituationen aushalten müssen und oft genug gesundheitliche Schäden davontragen. Jeder weiß inzwischen, dass die Berufsgruppe der Lehrer/innen zu denjenigen gehört, bei denen der Burn-out- Effekt am verbreitetsten ist.
- All diese Drucksituationen muss also die Institution Schule, muss jede einzelne Schule und muss jeder, der in einer Schule arbeitet, bewältigen. Daraus ergibt sich durchaus eine Motivation, sich auf Prozesse einzulassen, die eine Reduzierung dieses Drucks versprechen. Daraus entsteht allerdings eine zwiespältige Situation gerade für Kooperationen: Zum einen kann man davon ausgehen, dass eine gewisse Kooperationsbereitschaft aufgrund der beschriebenen Lage vorhanden ist. Allerdings gibt es dabei auch die Erwartungshaltung, dass sich Drucksituationen durch die Kooperation mit Kultureinrichtungen spürbar verbessern. Kooperationen stehen also unter einem ganz pragmatischen Erfolgsdruck. Möglicherweise ist dies u. a. eine Ursache dafür, dass Kooperationen auch scheitern können.

## Stolpersteine

Aus den bisher entwickelten Gelingens-/Misslingensbedingungen lassen sich leicht Stolpersteine für Kooperationen ablesen. Ich hebe einige hervor:

Ein erster Stolperstein besteht in der Unkenntnis des jeweils anderen Systems, in dem der Kooperationspartner arbeitet. Diese Unkenntnis wird noch dadurch verschärft, dass man zu wissen glaubt, wie das jeweils andere System funktioniert. Dies betrifft insbesondere die Schule, da wir es nur mit „Expertinnen und Experten“ in Sachen Schule zu tun haben: Jede/jeder hat die Schule viele Jahre besucht, hat vielleicht Kinder, die viele Jahre die Schule besucht haben, sodass sich jede/jeder mit einer gewissen Berechtigung als Expertin oder Experte in Sachen Schule verstehen kann. Dieses scheinbare Fachwissen darüber, was Schule ist, kann sich durchaus dann als Stolperstein erweisen, wenn sich dies nur als vermeintliches Wissen erweist.

Ein zweiter Aspekt, den man bei dem Beginn von Kooperationen zu wenig berücksichtigt, besteht darin, dass sich jeder der Partner im Laufe der Kooperation auch verändert. Es wird der Aspekt oft unterschätzt, dass man es mit Systemen zu tun hat, bei denen alles mit allem zusammenhängt, sodass selbst ein zunächst nur als additiv betrachtetes Kulturprojekt plötzlich massiv in die Abläufe des Systems eingreift. Die Veränderung kann dabei auf zwei Ebenen stattfinden, die beide aufs engste miteinander verbunden sind: Es ändert sich die Institution (Organisationsentwicklung) und es ändert sich notwendigerweise die Professionalität der Lehrkraft (Personalentwicklung). Man muss nämlich davon ausgehen, dass es eine enge Beziehung zwischen Institution und Profession gibt, die man mit dem mathematischen Begriff der Homologie bezeichnen könnte.

Nur wenn die Standards der Professionalität übereinstimmen mit der Logik des Systems, kann man sinnvoll als Lehrerin oder Lehrer im System Schule arbeiten. Die gesamte zweite Ausbildungsphase, das Referendariat, dient ausschließlich dazu, den akademisch vorgebildeten Menschen die Gelegenheit zu geben, einen Lehrerberuf zu erwerben. Diese Habitusentwicklung ist oft recht mühsam und zieht sich über viele Jahre hin. Daher ist es plausibel, dass Lehrkräfte Widerstand gegen jegliche Veränderung der Institution Schule anmelden, da sie wissen, dass sich damit auch ihr mühsam erworbener Habitus verändern muss.

Dies scheint mir ein wichtiger Aspekt zu sein, nämlich die Legitimität von Widerständen von Lehrkräften gegen eine Veränderung und damit auch gegen eine Kooperation von Schulen mit Kultureinrichtungen anzuerkennen. Denn jeder von uns entwickelt Gewohnheiten und Standards, mit denen er sein berufliches Leben bewältigt. Wird also gefordert, diese Gewohnheiten und Standards zu verändern, dann braucht man gute Gründe und gute Argumente, um für diese Veränderung zu motivieren. Es muss dann nämlich dazugelernt werden, wobei man berücksichtigen muss, dass Lernen nicht immer nur Erweiterungslernen ist. Lernen bedeutet dagegen oft genug Umlernen und Verlernen, nämlich Wissens- und Verhaltensgewohnheiten aufzugeben, die in der neuen Situation nicht mehr angemessen sind.

## Einige Konsequenzen

Ein erster Aspekt, den jeder kennt und der trotzdem immer wieder unterschätzt wird, ist der des Zeitbedarfs. Kooperationen brauchen Zeit, man braucht Zeit für die Koordination und für Absprachen. Berücksichtigt man zudem den oben erwähnten Aspekt, dass sich bei jeder Kooperation auch die beteiligten Partner verändern und man – ob man will oder nicht – in den Prozess einer Schulentwicklung eintritt, dann weiß man eigentlich, dass sich dadurch der Zeitbedarf erneut vergrößert: Schulentwicklung ist ein langsam vorangehender Prozess.

Es kommt daher darauf an, die Motivation der Beteiligten aufrechtzuerhalten. Dies bedeutet insbesondere vor dem Hintergrund der obigen Überlegungen, dass sich der Nutzen, den man aus einer Kooperation zieht, erweisen

muss. Dies geschieht nicht immer im Selbstlauf, sondern man muss sich Möglichkeiten überlegen, diesen Nutzen auch sichtbar zu machen. Dies gelingt etwa dadurch, dass man (eventuell noch nicht so gelungene) Zwischenergebnisse aufzeigt und für alle erlebbar macht, damit zu sehen ist, dass sich die investierte Energie auch gelohnt hat.

Diese Aufgabe wird dadurch erleichtert, dass der Gegenstand der Kooperation Kunst bzw. ästhetische Praxis ist. Und genau diese erweist sich immer wieder als sehr geeignet, Motivation erneut zu wecken, die Flamme neu zu entfachen bzw. am Brennen zu halten, was notwendig ist, um die Prozesse am Laufen zu halten. Konkurrenzdenken ist zu reduzieren. Wir leben in einer Konkurrenzgesellschaft, und dies insbesondere im beruflichen Leben. Konkurrenzdenken ist also normal, allerdings schädlich für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit, wenn sie übertrieben wird, sodass eine Anforderung für gelingende Kooperation darin besteht, den anderen in seiner ureigenen Kompetenz anzuerkennen und nicht in Konkurrenz einzutreten.

In Systemen hängt alles mit allem zusammen. Wie oben verdeutlicht, wird jedes noch so kleine Kooperationsprojekt in irgendeiner Weise in das System eingreifen. Es passiert dabei immer wieder, dass die Komplexität der Konsequenzen einer Kooperation unterschätzt oder zumindest von Anfang an nicht eingeplant werden. Daher ist es wichtig, bei Kooperationen auch immer wieder in eine reflexive Distanz zu treten und sich selbst zum Gegenstand von Betrachtungen zu machen.

Widerstände und Konflikte gehören eigentlich zur Normalität unseres Alltags. Trotzdem erleben wir sie immer als mühsam und störend, sodass wir eine Sehnsucht nach Harmonie entwickeln. Dies ist natürlich unrealistisch gerade bei dem Eingriff in komplexe Systeme. Von daher gilt es, Widerstände als Signale für ernst zu nehmende Problemlagen zu sehen, die man berücksichtigen muss und bearbeiten kann.

### Anstehende Entwicklungsaufgaben für die Schule

Beim englischen Projekt „Creative Partnerships“<sup>3</sup> das in vielerlei Hinsicht ein Vorbild für das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ war, fand ich es überzeugend, dass bei dem Entwicklungsprozess von Schulen ein Phasenmodell zugrunde gelegt wurde, das drei Etappen unterscheidet:

Die erste Phase ist die School of Inquiry, man könnte dies die Erkundungsphase nennen, in der die Schulen herausfinden, welche Teile bei der Entwicklung eines kulturellen Profils schon vorhanden sind und auf welche Felder man sich aussichtsreich in Zukunft begeben kann. Die zweite Phase ist die School of Change, in der man gezielt Veränderungsprozesse mithilfe einer künstlerisch-ästhetischen Praxis angeht, um dann nach einigen Jahren den Status einer School of Creativity zu erreichen.

Die Schulen im Kulturagentenprogramm dürften inzwischen alle in der zweiten Phase sein, denn alle haben ein Kulturprogramm entwickelt, das konkrete Entwicklungsaufgaben beschreibt. Welche Aufgaben dies sein könnten, führe ich in der folgenden, vorläufigen Liste an:

- Vom einzelnen Projekt zur dauerhaften Kooperation
- Vom Kooperationsprojekt zur Perspektive der Entwicklung eines kulturellen Profils der gesamten Schule
- Von einer kleinen Gruppe von Aktivisten, die sich für das Kulturprofil interessieren, zu einem immer größeren Engagement in der Lehrerschaft

---

3 Vgl. [www.creative-partnerships.com](http://www.creative-partnerships.com), letzter Zugriff: 11.7.2014.



- Vom Engagement der künstlerischen Fächer hin zu einer Ausdehnung des Prinzips Ästhetik in allen Unterrichtsfächern

Vom einmaligen Impuls zur Bildung von Strukturen, vom Hype zur Haltung

Bei der Umsetzung dieser Aufgaben, deren Mühsamkeit nicht zu unterschätzen ist, ist Folgendes zu berücksichtigen: Es gibt gerade im Bereich der Schule immer wieder neue Anforderungen, die zu bewältigen sind: die Aufforderung zu einer individuellen Förderung, die Strategie der Einführung eines kooperativen Lernens und – ganz aktuell – das Thema der Umsetzung der Inklusion.

Lehrer/innen erleben möglicherweise die Orientierung der Schule auf Kulturprojekte, auf eine Kooperation mit Kultureinrichtungen rein additiv als eine weitere Aufgabe, die sich zu den anderen Aufgaben gesellt. In einer solchen Sichtweise ist es völlig verständlich, wenn sich Widerstände gegen eine weitere Ausdehnung der Arbeitsanforderungen ergeben.

Es kommt daher darauf an, aufzuzeigen, dass die Entwicklung eines kulturellen Profils nicht eine weitere Zusatzaufgabe ist, sondern dass man dabei quasi als Nebenertrag die anderen drei genannten Aufgaben erfüllen kann. Hierfür gibt es im Bereich des Kulturagentenprogramms inzwischen viele gute Beispiele, sodass es jetzt darauf ankommt, diese Erfahrungen in einer Weise systematisch zu sammeln und aufzubereiten, dass andere Schulen davon lernen können.

## LITERATUR

### Zu den anthropologischen Grundlagen:

Fuchs, Max: Mensch und Kultur. Anthropologische Grundlagen von Kulturarbeit und Kulturpolitik, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1999.

Zur kulturellen Bildung und zur Kulturschule:

Fuchs, Max: Kulturelle Bildung. Grundlagen–Praxis–Politik, München 2008. Ders.: Die Kulturschule. Konzept und theoretische Grundlagen, München 2013. Braun, Tom; Fuchs, Max; Kelb, Viola: Wege zur Kulturschule, München 2010.

Braun, Tom; Fuchs, Max; Kelb, Viola; Schorn, Brigitte (Hg.): Auf dem Weg zur Kulturschule II. Weitere Bausteine zu Theorie und Praxis der kulturellen Schulentwicklung, München 2013.

Zur Kooperation und zur kulturellen Evolution:

Tomasello, Michael: Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens, Frankfurt/M. 2006. Ders.: Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation, Frankfurt/M. 2010.

Ders.: Warum wir kooperieren? Berlin 2010.

Sennett, R.: Zusammenarbeit. Was unsere Gesellschaft zusammenhält, Berlin 2013.

Siehe auch [www.bkj.de](http://www.bkj.de) (Kultur macht Schule) sowie die Homepage der Arbeitsstelle kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit in der Akademie Remscheid: [www.kulturellebildung-nrw.de](http://www.kulturellebildung-nrw.de)



## PRAXISERFAHRUNGEN >>

# ALLER ANFANG IST SCHWER... NICHTS MOTIVIERT MEHR ALS ER- FOLGE!<sup>1</sup> >>

von Max Fuchs

Ich zitiere aus einem Interview mit dem Moderatoren Jürgen Domian (Hup 2014: 5):

Frage: „Dummi“ nannte sie der Direktor Ihrer Hauptschule und sagte: „Der hat nur Hasenscheiße im Kopf.“

Domian: „Ja, diese Schule war die Hölle für mich. Wir wurden null gefördert, sondern klein gehalten. Ein langjähriger Klassenlehrer war damals ein Aktiver beim VfL Gummersbach. Dieser Mann hatte das pädagogische Talent einer Bratwurst. Seit dieser Zeit hasse ich Handball.“

Dieses Zitat ist als Einführung in die heutige Tagung deshalb gut geeignet, weil darin genau das Gegenteil einer Schule beschrieben wird, wie wir sie haben wollen.

Das Kulturagentenprogramm läuft jetzt bereits im vierten Jahr, so dass der im Titel meines Vortrages angeführte "Anfang" schon einige Zeit zurückliegt. Wir befinden uns jetzt bereits in der Endphase dieses Projektes, so dass es darum geht, uns allmählich um die Sicherung von Erfahrungen zu kümmern. Aus diesem Grund habe ich acht Punkte aus den vielen Diskussionen, Gesprächen und Erfahrungsberichten herausgegriffen, die für eine solche Erfahrungssicherung aus meiner Sicht relevant sind. Die meisten dieser Fragen werden in späteren Workshops vertiefend aufgegriffen.

### 1. „ANFANG“

Der Anfang des Kulturagenten-Projektes liegt einige Jahre zurück, so die Eingangsbemerkung. Das stimmt zwar, ist allerdings nur ein Teil der Wahrheit. Denn in der Zwischenzeit ist einiges innerhalb des Projektes in jeder der beteiligten Schulen geschehen: Es sind neue Lehrerkollegen in die Schulen gekommen, einige Schulen haben neue Schulleitungen bekommen. Auch unter den Kulturagentinnen und Kulturagenten gibt es eine gewisse Fluktuation. Für alle diejenigen, die neu in das Projekt gekommen sind, bedeutet dieser Eintritt in die betreffende Schule auch einen Neuanfang. Denn jeder will mitdiskutieren, jeder will informiert sein und will auch letztlich mitentscheiden darüber, was in der Schule geschieht. Wir haben also zum einen weiter zurückliegenden Anfang des Gesamtprojektes, wir haben aber zwischenzeitlich immer wieder auch den Anfang einer Beteiligung neuer Kolleginnen und Kollegen. *Die erste Herausforderung, die daher zu bewältigen ist, besteht darin, mit dieser Ungleichzeitigkeit in dem Entwicklungsstand der beteiligten Menschen umzugehen, denn offensichtlich braucht man für die unterschiedlichen Entwicklungsetappen der Beteiligten unterschiedliche Argumente und Informationen.*

---

1 Vortrag bei der Qualifizierung für Kulturbeauftragte und weitere interessierte Akteure am 22.10.2014 in Köln.

## 2. WEITERE UNGLEICHZEITIGKEITEN

Es ist nicht nur diese in Ziffer 1 erwähnte Ungleichzeitigkeit zu bewältigen, es kommen weitere Ungleichzeitigkeiten dazu. So reden wir oft von einer bestimmten Schule, die an diesem Programm mitwirkt. Diese Sprachweise suggeriert, dass diese Schule ein monolithischer Block sei. Jede Schule besteht jedoch aus einer Vielfalt von Akteuren und Akteursgruppen.

Im Hinblick auf die Entwicklung eines kulturellen Profils hat sich zum Beispiel herausgestellt, dass es insbesondere bei größeren Schulen recht unterschiedliche Fachkulturen innerhalb der Lehrerschaft gibt. So diskutieren Mathematiker, Naturwissenschaftler, diejenigen, die sich mit Sprachen befassen, Sozialwissenschaftler oder Kunstlehrer die selbstgestellte Aufgabe einer Entwicklung eines kulturellen Profils durchaus unterschiedlich. Sie haben einen durchaus verschiedenen Zugang zu der Problemstellung und auch unterschiedliche Neigungen, sich an der Realisierung zu beteiligen. Dies merkt man insbesondere dann, wenn man sich auf den Kernbereich der schulischen Aufgaben hinbewegt, nämlich der Gestaltung des Unterrichts. In der Schulentwicklungsforschung ist weitgehend die These akzeptiert, dass Unterrichtsentwicklung Kern der Schulentwicklung sei. Wenn man die Entwicklung eines kulturellen Profils der Schule also ernst nimmt, dann bedeutet dies, sich der Aufgabe zu stellen, eine ästhetische Praxis auch in den nicht-künstlerischen Fächern zu realisieren.

In der Realität wird man sehr unterschiedliche Reaktionen auf diese Aufgabenstellung vorfinden. Einige Kollegen werden es wohlwollend mittragen, andere werden sich begeistert darauf stürzen, andere werden sich vielleicht vornehm zurückhalten, weil sie denken, dass künstlerischen Methoden im nicht-künstlerischen Fachunterricht ohnehin nicht funktionieren können.

Grundsätzlich gibt es zwei Wege, solche Methoden in den Fachunterricht einzubringen. Der erste Weg ist bereits vielfach erfolgreich erprobt, nämlich Künstlerinnen und Künstler in den entsprechenden Fachunterricht einzuladen. Insbesondere hat die internationale Initiative LTTA (Learning through the Arts) vielfache und gut belegte Erfahrungen in diesem Feld gemacht.

Einen zweiten Weg wollen wir nunmehr verstärkt beschreiten, und dies nicht als Alternative zu dem Erstgenannten, sondern als ein Ausprobieren eines weiteren Zuganges, nämlich Fach-Didaktiker mit einer künstlerischen Affinität in den entsprechenden Unterricht einzuladen und ihre Erfahrungen mit künstlerischen Methoden vorzustellen.

Dies ist deshalb wichtig, weil wir im Grundsatz alle Lehrerinnen und Lehrer davon überzeugen müssen, dass es sich lohnt, sich in den Prozess einer kulturellen Schulentwicklung zu begeben. Wir hoffen, dass die kunstaffinen Fachdidaktiker eine weitere Gruppe bislang zurückhaltender Lehrer/innen davon überzeugen können, dass ästhetisches Lernen auch bei ihnen funktioniert, da sie dieselbe Sprache sprechen.

In diesem Zusammenhang müssen wir nämlich gute Antworten auf die Frage finden: Wozu ein Kulturprofil?

## 3. MOTIVIEREN, ABER WIE?

In dem Begriff der Motivation steckt der deutsche Begriff der Bewegung: Es geht darum, andere (und sich selbst) in Bewegung zu bringen.

In der Theorie ist diese Problemstellung recht einfach zu lösen, denn es gibt grundsätzlich zwei Wege, wie dies anzustellen ist: Der erste Weg ist, Handeln zu erzwingen. Dies ist sicherlich kein pädagogischer Weg, aber offensichtlich funktioniert er, etwa im Bereich des Militärs.

Der zweite, der pädagogische Weg ist der Weg über eine intrinsische Motivation: Die Menschen handeln deswegen, weil sie es wollen und weil sie von dem Sinn der Handlung überzeugt sind. In diesen Zusammenhang passt der Gedanke von A. de Saint Exuperie, dass die Menschen nämlich dann Schiffe bauen, wenn sie eine Sehnsucht nach der Ferne empfinden.

Etwas weniger poetisch, sondern vielmehr pragmatisch ist eine Argumentation mit dem Nutzen: *Wir müssen die Menschen davon überzeugen, dass das Kulturprofil der Schule für ihre unmittelbare Tätigkeit einen Nutzen bringt.* Selbst wenn man diesen Grundgedanken akzeptiert, so stellt sich dann ein weiteres Problem. Wir haben es nämlich in der Schule mit sehr unterschiedlichen Gruppe zu tun, mit Schülerinnen und Schülern, mit Lehrerinnen und Lehrern, mit der Schulverwaltung, mit der Schulleitung, mit den Eltern. Jede dieser Gruppen hat zunächst einmal sehr unterschiedliche Vorstellungen darüber, was für sie nützlich ist.

An dieser Stelle hilft vielleicht ein Blick nach England weiter. Wir haben in der BKJ seit vielen Jahren eine partnerschaftliche Beziehung zu der englischen Initiative Creative Partnerships, die einige Jahre lang ein ähnliches Konzept realisiert hat, nämlich Schulen bei der Entwicklung eines Kulturprofils zu helfen. In England gibt es zudem eine zentrale Evaluationsagentur (OFSTED), die sehr genau die an diesem Projekt beteiligten Schulen evaluiert hat. Vier Ergebnisse dieser Evaluationen will ich hier zitieren.

Im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler wurde festgestellt, dass sich die in England recht hohe Schwänzerquote deutlich in solchen Schulen reduziert hat: Offenbar sind die Schulen in diesem Programm attraktivere Orte als die Orte außerhalb der Schule.

Auch bei den Lehrerinnen und Lehrern hat man einen genial einfachen Indikator gefunden, den man leicht überprüfen konnte: den Krankenstand. Man hat festgestellt, dass sich in den Schulen, die an dem Programm beteiligt sind, der Krankenstand signifikant gesenkt hat. Also auch hier kann man schlussfolgern, dass die betreffende Schule offensichtlich ein Ort ist, der weniger negative Einflüsse auf das Leben der Beteiligten hat, als dies bei anderen Schulen der Fall ist.

Im Hinblick auf die Eltern konnte man feststellen, dass es eine deutlich höhere Beteiligung am Schulleben gegeben hat. Dies ist deshalb bemerkenswert, weil auch in England das Programm insbesondere auf solche Schulen gezielt hat, die in sozialen Brennpunkten lagen.

Nicht unbedeutend ist zudem das Evaluationsergebnis, dass die beteiligten Schulen auch bei dem Bildungsmonitoring PISA gut abgeschnitten haben.

Betrachtet man diese vier Wirkungsdimensionen, so kann man feststellen, dass drei von diesen vier Dimensionen etwas mit Wohlfühlen zu tun haben. Denn offensichtlich kommen die guten Evaluationsergebnisse bei Schülern, Lehrern und Eltern dadurch zustande, dass die Schule zu einem Ort geworden ist, zu dem sie gerne gehen.

In diesem Zusammenhang will ich nur daran erinnern, dass der Erziehungswissenschaftler Olaf-Axel Burow seit vielen Jahren dafür plädiert, in der Schule den Begriff des Glücks wieder zu entdecken. Dabei meint er gerade nicht, dass man ein Schulfach Glück einrichtet, sondern dass Glück ein gestaltendes Prinzip für das gesamte Schulleben sein solle. Ich selbst war gerade beteiligt an einem pädagogischen Tag an der Erika-Mann-Schule in

Berlin (auch eine Kulturagentenschule). In dieser Schule wurde Wohlfühlen sogar als wesentliches Leitziel im Schulprogramm formuliert.

Für diejenigen, für die die Thematisierung dieses Zieles immer noch ein wenig abwegig klingt, ist es vielleicht interessant, dass es in den letzten Jahren sogar eine Bundestags-Enquete-Kommission gegeben hat, die sich mit diesem Thema des Wohlfühlens befasst hat, wobei man freilich den anscheinend schickeren Begriff des wellbeing genommen hat.

Im Hinblick auf den Nutzen-Aspekt ist also festzuhalten, dass es bei allen Unterschieden in den Nutzen-Erwartungen einzelner Gruppen zumindest einen gemeinsamen Nutzen geben kann, nämlich eine Steigerung des Wohlfühlens in der Schule.

Möglicherweise genügt diese allgemeine Nutzenrealisierung nicht, denn wir müssen außerdem zeigen, dass Lehren und Lernen in der Schule mithilfe künstlerischer Methoden auch in nicht-künstlerischen Fächern besser gelingen. Immerhin bekommen wir bei der Realisierung dieses Anliegens inzwischen von der Erziehungswissenschaft einen deutlichen Rückenwind. Denn nachdem der Begriff des Lernens bislang nahezu ausschließlich in der Definitionsmacht der Lernpsychologie gelegen hat (man schlage nur entsprechende Artikel in Wörterbüchern der Pädagogik nach), so kann man in den letzten Jahren feststellen, dass sich Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler darum bemühen, den Lernbegriff für die Pädagogik zurückzuerobern. Einschlägige Publikationen sprechen in einem pädagogischen Zugriff auf das Lernen von leiblichem Lernen, von performativem Lernen, von dem mimetischen Lernen. Man nimmt zur Kenntnis, dass das Lernen mit dem ganzen Körper geschieht. *Dies ist in unserem Zusammenhang relevant, da die in diesem Kontext vorgestellten Lernformen ausgesprochen passfähig für das Feld des ästhetischen Lernens sind.*

Geht man die Frage des Nutzens etwas systematischer an und fragt Beteiligte nach ihren individuellen Nutzen-Erwartungen, so kommt man – sowohl bei Lehrern als auch bei Schülern – zu einer Aufzählung, die etwa aussehen könnte wie folgt: Wohlfühlen (wie oben dargestellt); Anregungen bekommen; Möglichkeiten, eigene Ideen einzubringen; Selbstwirksamkeit erleben; Anerkennung erfahren; die Erfahrung machen, etwas Sinnvolles zu tun.

All diese allgemeinen Nutzenkriterien sind geradezu maßgeschneidert für eine ästhetische Praxis. Denn bei aller Unsicherheit in der Evaluation pädagogischer Arbeit kann man nachweisen, dass ästhetische Praxis sehr geeignet ist, gerade diese Ziele erreichen zu helfen.

Als Aufgabe stellt sich allerdings dann für uns, diese Möglichkeiten einer ästhetischen Praxis für sich und für andere auch sichtbar zu machen.

#### 4. DIE SCHULE IST EIN „GUT DING“

Wer die Überschrift dieses Abschnittes zum ersten Mal hört, ist vermutlich ein wenig irritiert, denn sie klingt etwas eigenartig. Wer allerdings ausschließlich mit den zwei Worten „Gut Ding“ konfrontiert wird mit der Aufforderung, daraus einen Satz zu bilden, wird zweifellos zu der Alltagsweisheit gelangen: „Gut Ding will Weile haben.“ Bezogen auf die Schule heißt das, dass man offensichtlich einen langen Atem bei Prozessen der Schulentwicklung braucht: Man beginnt mit einem großen Schwung, hat viele gute Ideen und eine hohe Motivation. Dann aber dauert es lang und länger, bis die ersten Ideen realisiert sind. Bei einigen reduziert sich zwischenzeitlich sogar die Motivation. Eine Folge dieses Prozesses könnte sein, dass man sich der oft zu hörenden Alltagsthese anschließt, dass die Schule nämlich eine ausgesprochen unbewegliche Institution sei. Zu dieser These will ich drei Anmerkungen machen.

Gegen diese These spricht, dass jeder leicht sehen kann, dass sich Schule immer bewegt und sich auch immer bewegen muss. Zum einen wird die Schule ständig mit gesellschaftlichen Problemlagen konfrontiert, wenn man etwa Probleme bei der Ernährung der Kinder und Jugendlichen vermutet, wenn man Gefahren eines Drogenmissbrauchs sieht, wenn man sich Sorgen über die Gewalt unter Jugendlichen macht oder politische extremistische Einstellungen auf dem Vormarsch sieht. All diese gesellschaftlichen Probleme werden schnell von der Politik in pädagogische Probleme umgewandelt, so dass man sofort bei der Schule landet, die sich dieser Problemlagen annehmen soll.

Auch im Bereich der kulturellen Schulentwicklung begegnen wir solchen gesellschaftlichen Anforderungen, wenn nämlich einige denken, dass das kulturelle Profil einer Schule dazu dient, mit den beteiligten Schülerinnen und Schülern das Kulturpublikum der Zukunft erziehen zu können. Auch wenn die Schule diese gesellschaftlichen Probleme nicht lösen kann, so versuchen doch viele, darauf zu reagieren und ihre Schule entsprechend zu gestalten.

Ein zweites Gegenargument gegen die angebliche Unveränderbarkeit von Schule findet man, wenn man sich die jüngste Geschichte der Schule anschaut. Wer etwa heute die Schulgesetze der Länder sichtet (die alle in den letzten Jahren novelliert wurden), wer die verschiedenen Qualitätshandbücher rund um die Schule betrachtet, stellt fest, dass das heutige Bild von Schule, das in diesen Dokumenten zu finden ist, kaum noch etwas zu tun hat mit dem traditionellen Bild von Schule aus dem letzten Jahrhundert. Es hat vielmehr eine deutliche Veränderung stattgefunden.

Insgesamt kann man also feststellen, dass sich natürlich die Schule ständig bewegt und entwickelt. Dies ist schon deshalb der Fall, weil es auch innerhalb der Schule eine ständige Fluktuation sowohl bei den Schülerinnen und Schülern, aber auch bei der Schulleitung und dem Lehrerteam gibt.

Vor diesem Hintergrund klingt mein dritter Punkt möglicherweise etwas paradox: Die Schule darf sich nämlich nicht zu schnell bewegen. Paradox ist diese Aussage deshalb, weil Fortschritt und Bewegung zu den zentralen Kategorien der Moderne gehören. Selbst in der Literatur finden sich offensichtlich Befürworter einer solchen Entwicklungsorientierung. So trifft in einer der Geschichten von Bernd Brecht Herr K. einen alten Bekannten, den er schon länger nicht mehr gesehen hat. Als dieser zu ihm sagt, er, Herr K., habe sich gar nicht verändert, erleichtert Herr K. Offenbar empfindet er als eine Zumutung, dass man ihm die Entwicklung abgesprochen hat.

Warum ist also zu viel Veränderung der Schule nicht gut? Selbst im Alltag spricht man von einer Institution Schule. Es scheint so, als ob der Institutionsbegriff ein alltäglicher Begriff sei, der darauf zielt, dass etwas festgelegt und etabliert ist.

Neben dieser Alltagsbedeutung gibt es allerdings profunde Theorien in der Soziologie und auch in der Philosophie, die erklären, welche Bedeutung eine Institution im Leben des Menschen hat. Eine Institution bedeutet in diesen Kontexten eine gewisse Stabilität von Verhaltenserwartungen für diejenigen, die sich in den Institutionen bewegen. Auf der individuellen Seite steht den Verhaltenserwartungen der Institution die Entwicklung eines Habitus gegenüber, also die Fähigkeit, diesen Verhaltenserwartungen auch entsprechen zu können. Im Ergebnis ist dieses Spiel zwischen Anforderung der Institution und Kompetenzentwicklung des Einzelnen deshalb notwendig, weil dadurch Sicherheit im Handeln entsteht. Eine solche Sicherheit im Handeln braucht man auch deshalb, weil der größte Teil unseres Handelns automatisch geschieht. Es gibt das berühmte Beispiel, dass – wenn der Mensch anfinge, darüber nachzudenken, wie man geht – er nicht mehr gehen könnte. Wir brauchen daher Kontexte, in denen dieses automatisierte Handeln geschieht, funktioniert und gelernt werden kann. Möglicherweise klingt das jetzt

für einige sehr anti-kreativ. Es ist deshalb zu bedenken, dass Kreativität erst dann entstehen kann, wenn ich mich in einem sicheren Kontext befinde.

Der Vorwurf der Unbeweglichkeit von Schule ist daher zum einen in seiner Absolutheit falsch, zum anderen ist er deshalb albern, weil er der Institution Schule etwas vorwirft, was sie per definitionem leisten muss.

## 5. WEISHEIT DER VIELEN ("SCHWARMINTELLIGENZ") ODER VIELE KÖCHE VERDERBEN DEN BREI?

Mit den Volksweisheiten ist es oft so eine Sache, da sie sich in vielen Fällen widersprechen. Sehr schön ist in diesem Zusammenhang das Sprichwort: Kräht der Hahn auf dem Mist, dann ändert sich das Wetter oder es bleibt wie es ist. Wie ist die Lage in unserem Fall?

Der bereits oben zitierte Erziehungswissenschaftler O.-A. Burow ist ein Anhänger der These der Weisheit der vielen. Er kann hierfür sehr gute Belege beibringen. Ein überzeugendes Beispiel besteht etwa darin, dass in der Unterhaltungssendung „Wer wird Millionär?“ der Publikumsjoker das weitaus erfolgreichste Instrument für den Erfolg ist. Wo liegt daher das Problem?

Bei dem anerkannten Verfahren des Brainstormings bekommt man leicht für jede beliebige Problemstellung eine größere Anzahl von Lösungs-Ideen. Das Problem besteht allerdings dann darin, dass sich zum einen viele Ideen widersprechen, zum anderen aber auch darin, dass nur ein Teil der Ideen – manchmal nur eine einzige – dann auch tatsächlich realisiert werden kann. Wir haben es also mit der Herausforderung zu tun, eine Entscheidung, eine Auswahl treffen zu müssen. In diesem Zusammenhang ist an die kluge Aussage des Schriftstellers Friedrich Dürrenmatt zu erinnern, der sagte: Der Handelnde hat immer unrecht.

Diese Aussage klingt gerade in der heutigen Zeit paradox. In der Pädagogik und gerade auch in der ästhetischen Bildung gibt es etwa als zentrales Prinzip das Prinzip der Handlungsorientierung. In der Moderne steht zudem der tätige, der handelnde Mensch im Mittelpunkt. Wieso hat dann der Handelnde immer Unrecht?

Wenn man davon ausgeht, dass es für die meisten der Handlungsvorschläge sehr gute Gründe gibt, dann bedeutet dies, dass bei der Entscheidung für eine einzige Handlungsmöglichkeit nicht bloß die restlichen Ideen verworfen werden, sondern mit diesen Ideen werden auch die Gründe verworfen, die für sie angeführt worden sind: Ich setze mich also als Entscheider ins Unrecht. Das bedeutet aber auch, dass bei einer Vielzahl von Ideen und Menschen, die diese Ideen gehabt haben, der größte Teil dieser Menschen frustriert wird, wenn sich nämlich ihre Ideen nicht in die Praxis umsetzen lassen. *Eigentlich ist daher eine pädagogische Konsequenz aus dieser Sachlage die, dass sich dann, wenn ich das Ziel der Entwicklung von Kreativität verfolgen will, zugleich auch die Entwicklung eines hohen Maßes an Frustrationstoleranz anstreben muss.*

## 6. KULTUR DES KONFLIKTS

Man erinnere sich, wie die Beteiligung der eigenen Schule am Kulturagentenprogramm begann. Ein wichtiges Ereignis war die Schulkonferenz, auf der beschlossen wurde, dass man sich an dem Programm beteiligen möchte. Die Mehrheit der Konferenz musste dem Beschluss zustimmen. Möglicherweise gab es sogar einen einstimmigen Beschluss, in einigen Fällen gab es jedoch eine Minderheit, die sich möglicherweise eine andere Profilierung der Schule vorgestellt hätte. In jedem Fall kann man davon ausgehen, dass nicht alle Beteiligten über die gesamte

Zeit hinweg uneingeschränkt hinter dem Konzept stehen. Es gab zwar einen Mehrheitsbeschluss für eine Beteiligung, doch bedeutet dies nicht, dass die Minderheit, die diesen Beschluss nicht mittragen wollen, nunmehr ihre Meinung geändert hätte. Sie bleibt vielmehr bei ihrer Meinung, was in der Realität dazu führte, dass es durchaus einen ständigen Widerstand gegen diese Form der Profilentwicklung gibt.

Im Hinblick auf demokratische Spielregeln ist es natürlich korrekt, dass sich die Schule auf diesen Weg begeben hat, da in der Demokratie Mehrheiten entscheiden. Ein zweites wichtiges charakteristisches Merkmal demokratischen Handelns besteht allerdings auch im Minderheitenschutz. Man muss also Mittel und Wege finden, die Argumente der Minderheit zu berücksichtigen bzw. eine „kultivierte“ Form finden, mit der Minderheit umzugehen. „Kultur“ als Form des Umgehens miteinander muss sich also gerade in Schlechtwetterperioden beweisen.

Ein Weg zur Entdramatisierung dieser Situation besteht darin, die Notwendigkeit und die Alltäglichkeit des Konfliktes anzuerkennen. Ein wenig steht diesem entgegen, dass wir – wie es offenbar internationale Vergleichsstudien zeigen – in Deutschland besonders stark harmonieorientiert sind und von daher Konflikte möglichst vermeiden wollen. *Umso wichtiger ist es also, einzusehen, dass Kultur in dieser Hinsicht vor allen Dingen eine Kultur des Umgangs mit Konflikten bedeutet.* Konflikte sind ein Teil der Normalität und kein vermeidbarer Störfall. Sucht man nach einem prominenten Bezugsautoren, der dies bestätigt, so gelangt man zu einem der Hauptwerke des Soziologen Ralf Dahrendorf, der nachgewiesen hat, dass Konflikte notwendiger Teil einer demokratischen Gesellschaft sind.

## 7. LOB DES SCHEITERNS

Eine Grundidee kultureller Schulentwicklung besteht darin, bestimmte pädagogische Prinzipien, die sich vor allem im außerschulischen Bereich entwickelt haben, nunmehr verstärkt in der Schule anzuwenden. Insbesondere geht es dabei um die Prinzipien der Fehlerfreundlichkeit und dem Ziel einer Stärken- statt einer Schwächen Orientierung.

Wenn man dies realisieren will, so gehört dazu eine kritische und skeptische Haltung gegenüber der verbreiteten Idee, „best-practice-Projekte“ hervorzuheben und auszuzeichnen. Diese Projekte sollen Vorbild und Modell sein für andere Projekte, wobei jeder von uns weiß, dass die Projektberichte in den meisten Fällen die Arbeit ein wenig besser darstellen, als sie wirklich war. Daher ist es gut, dass man im Kulturagentenprogramm nicht mehr von best-practice-Projekten spricht, sondern von good-practice-Projekten.

Noch besser wäre es, wenn man den Mut unterstützen würde, Misserfolge einzugestehen. Denn gerade im Hinblick auf das Lernen voneinander helfen geschönte Projektberichte kaum weiter, da jeder weiß, dass sie in dieser Form gar nicht zu wiederholen sind. Der dahinterstehende Erfolgszwang zwingt geradezu zu mangeln. Daher wäre es wichtig, sehr viel öfter als bisher einzugestehen, dass gelegentlich etwas nicht funktioniert hat. Dies entspräche nicht nur sehr viel mehr den oben genannten kulturpädagogischen Prinzipien, es würde sich auch entlastend auf die Praxis auswirken und man könnte an solchen gescheiterten Projekten sehr viel besser lernen als an idealtypischen Projektbeschreibungen.

## 8. WIE WEITER?

In meiner ersten Wahrnehmung hatte das Konzept des Kulturagentenprojektes am Anfang eine sehr starke Konzentration auf Kunstprojekte. Bis heute verlangt die Planung dieser Projekte, die Antragstellung, die Auswahl durch Gremien, die Beantragung des Kunstgeldes, die Berichterstattung etc. einen großen Aufwand an Zeit, Arbeit

und letztlich auch an Ressourcen. So wichtig solche Projekte sind, so muss man doch sehen, dass alleine mit einer Aneinanderreihung immer neuer Projekte Schulentwicklung letztlich nicht stattfinden wird. Daher war es wichtig, dass das Konzept eines Kulturfahrplans entwickelt worden ist, denn dieses ist in der Tat ein wichtiges und richtiges Instrument einer Schulentwicklung, und dies vor allem dann, wenn der Kulturfahrplanteil des Schulprogrammes wird.

Was lässt sich sonst noch tun, um die Profilbildung voranzutreiben. Ich will dazu nur zwei Hinweise geben:

Zunächst ist daran zu erinnern, dass unser Verständnis von Kulturschule bedeutet, das Prinzip Ästhetik in allen Qualitätsbereichen von Schule zur Anwendung zu bringen. Dabei haben wir von Anfang an gesagt, dass es sehr unterschiedliche individuelle Wege in diesem Prozess der Profilierung gibt. Je nach Stärke und Interesse der Schule lässt sich dieser Prozess mit einem Kunstprojekt beginnen, mit dem Aufbau einer Kooperationsbeziehung zu einer Kultureinrichtung, mit der Gestaltung des Gebäudes, mit einer in Änderung der inneren Unterrichtsorganisation (etwa der Aufhebung 45 Minuten Taktes) oder eben auch mit der Entwicklung des Unterrichts durch die Einbindung künstlerischer Methoden.

Nach jedem Beginn stellt sich allerdings dann die Frage, wie weiter zu verfahren ist. In den letzten Jahren habe ich immer wieder überlegt, den Prozess der individuellen Entwicklung zu parallelisieren mit dem Prozess der Organisationsentwicklung, also insbesondere das Lernen des Individuums in Analogie zu dem Lernen einer Organisation zu verstehen.

Im Hinblick auf das lernende Individuum ist in diesem Zusammenhang eine Lerntheorie von Interesse, die im Rahmen der Kulturhistorischen Schule (L. Wygotski) von dem russischen Lerntheoretiker Galperin entwickelt worden ist, hier insbesondere die Idee einer "Zone der nächsten Entwicklung". Damit ist gemeint, dass man im Hinblick auf die Auswahl der neu anzugehenden Lernaufgaben diese so gestaltet, dass weder eine Unterforderung (mit der Konsequenz von Langeweile) noch eine Überforderung (mit der Konsequenz einer Frustration) entsteht.

Das Problem bei diesem Ansatz besteht allerdings darin, dass man den Entwicklungsverlauf des Lernens kennen müsste, um die Zone der nächsten Entwicklung auch identifizieren zu können. Unsere englische Partnerorganisation Creative Partnerships kennt drei Phasen der Entwicklung eines kulturellen Schulprofils: Nach einer ersten Phase einer school of inquiry (im Kulturagentenprogramm das erste Jahr) folgte eine längere Phase einer school of change (die in England fünf Jahre und länger dauerte) um schließlich in der Phase einer school of creativity zu landen. Bei vielen tausend Schulen, die im englischen Programm teilgenommen haben, waren es am Ende des Programms vor einigen Jahren nur etwa 30 Schulen, die sich in dieser letzten Phase befanden. Alle Kulturagentenschulen dürften sich also heute in der zweiten Phase einer school of change befinden.

Diese Unterteilung in drei Phasen ist zwar hilfreich, aber für den Zweck einer Bestimmung der Zone der nächsten Entwicklung zu grob. Daher wäre es eine interessante Aufgabe für die im Programm beteiligten Schulen, jeweils ihre eigenen Entwicklungsphasen präzise zu beschreiben, damit man sie vergleichen und unter Umständen versuchen kann, Entwicklungslogiken und Gemeinsamkeiten herauszufinden. Denn nach wie vor gibt es in unserem Arbeitskontext das Ziel, eine Methodologie kultureller Schulentwicklung zu erarbeiten, die anderen Schulen, die sich auf den Weg machen wollen, als Arbeitshilfe zur Verfügung gestellt werden kann.

## 9. LERNEN SICHTBAR MACHEN

Den Slogan "Lernen sichtbar machen" haben wir vor vielen Jahren von dem europäischen Institut für berufliche Bildung in Thessaloniki übernommen. Man verfolgte damals dort den Ansatz, Jugendlichen, die eine Menge an



praktischen Qualifikationen für eine bestimmte berufliche Tätigkeit haben, ohne jedoch über einen formellen Abschluss zu verfügen, ein solches Zertifikat zukommen zu lassen.

Dies war einer der Grundgedanken bei der Entwicklung unseres Kompetenznachweises Kultur, bei dem es ebenfalls darum gegangen ist, aufzuzeigen und aufzuzeichnen, welche Kompetenzen Jugendliche erwerben, die an einem Kulturprojekt teilgenommen haben. Notwendig war dafür, dass die pädagogischen Fachkräfte in die Lage versetzt wurden, Entwicklungsfortschritte im Bereich des Lernens bei Jugendlichen auch erkennen und beschreiben zu können. Wir haben daraufhin eine Schulung entwickelt, die pädagogische Fachkräfte in die Lage versetzen sollte, dies auch tun zu können.

Im Hinblick auf die mögliche Parallelisierung von individuellem und organisationalem Lernen könnte man sich daher fragen, ob ein ähnliches Vorgehen auch im Hinblick auf die Organisation Schule denkbar ist. Gefordert wäre also beides: eine Fähigkeit zur Beobachtung der Entwicklungsfortschritte und die Erarbeitung einer Terminologie, wie man diese Entwicklung beschreiben kann. Eine Grundlage für ein solches Verfahren bestünde dabei darin, die im letzten. angesprochenen Entwicklungspfade zu kennen.

Im Hinblick auf das Ziel des Sichtbarmachens ist eine ästhetische Praxis besonders gut geeignet. Denn Ästhetik, die sich auf das griechische *aisthesis* (sinnliche Wahrnehmung) bezieht, basiert geradezu auf dem Prinzip des Zeigens und des Schauens. Man kann also die Anwendung des Prinzips Ästhetik in allen Qualitätsbereichen von Schule nicht bloß dazu nutzen, Schule zu verändern, man kann dieselben Praxisformen auch dazu nutzen, diese Veränderungen der Schule (selbstreflexiv) für die Beteiligten und für Außenstehende sichtbar zu machen.

## SCHLUSSBEMERKUNG: ZUR POLITISCHEN BEDEUTUNG DER KULTURSCHUL-IDEE

Wir befinden uns im Moment in einem spannenden Entscheidungsprozess darüber, was für eine Schule wir in Zukunft haben werden. Ganz grob lassen sich zwei Ideen von Schule unterscheiden:

Ein traditionelles Bild von Schule versteht diese als Teil der öffentlichen Verwaltung, der straff eingebunden ist in deren hierarchische top-down-Steuerung, bei der die Spitze sagt, was die Basis zu tun hat. Es gibt wenige Entscheidungskompetenzen auf der Ebene der Schule, es gibt keine Eigenständigkeit, es gibt nicht die Möglichkeit, als rechtsfähiges Subjekt sowohl rechtlich als auch ökonomisch zu handeln. Eigentlich sollte dieses Konzept von Schule dem letzten Jahrtausend angehören, man kann aber immer wieder in Gesprächen mit Vertretern von Schulministerien feststellen, dass es durchaus einen solchen Blick auf Schule noch gibt.

Ein zweiter, modernisierter Blick auf Schule versteht dieser als eigenständige Einrichtung mit einer großen Autonomie etwa bei der Auswahl von Personal, als ein rechtsfähiges Subjekt, das insbesondere über ein Budgetrecht verfügt. Eine moderne Schule hat eine demokratische Grundordnung, gibt sich für das Innenleben selber demokratische Spielregeln insbesondere bei Fragen der Konfliktregulierung (Stichwort Partizipation). Es ist dieses Bild von Schule, das die aktuellen Schulgesetze der Länder und die verschiedenen Qualitätshandbücher aufzeigen.

Neben diesen beiden Typen gibt es noch einen dritten Typ, der sich in den letzten Jahren klammheimlich durchgesetzt hat: die Schule nämlich als Unternehmen zu verstehen. Hintergrund dieser Sichtweise eines betriebswirtschaftlichen Verständnisses von Schule ist das seit den 1990er Jahren aufgekommene Neue Steuerungsmodell in der öffentlichen Verwaltung. Im Rahmen dieses neuen Steuerungsmodells hat man den Staat, die Stadt sowie öffentliche Einrichtungen wie Wirtschaftsunternehmen betrachtet, die Bürger, die Einwohner bzw. die Nutzerinnen und Nutzer der Einrichtungen wurden zu Kunden, die im Rahmen eines Dienstleistungsverständnisses bedient werden sollen.

Auch die in den letzten Jahren wirksam gewordene Idee einer Evaluation in der Pädagogik ist ursprünglich keine pädagogische Idee, sondern stammt aus dieser Denkweise. Diese Denkweise als Teil der neoliberalen Ideologie, die inzwischen nicht bloß von allen Parteien, sondern auch quer durch alle gesellschaftlichen Felder durchgesetzt werden soll, gibt es auch in der Hochschule. Ein Beispiel ist der berühmt-berüchtigte Bologna-Prozess, der sein ursprüngliches Ziel einer internationalen Vergleichbarkeit akademischer Abschlüsse nachweislich nicht erreicht, der aber zu einer extremen Verschulung des Studiums geführt hat. Inzwischen werden zudem Hochschullehrer nicht mehr (nur) aufgrund ihrer wissenschaftlichen Qualifikation ausgesucht, sondern es spielt ihre Fähigkeit eine immer wichtigere Rolle, Drittmittel zu akquirieren.

Auch im Bereich der Schule und auch im Bereich der kulturellen Schulentwicklung sind diese Gedanken inzwischen angekommen. Denn auch wir argumentieren unter anderem damit, dass ein kulturelles Profil einer Schule deren Wettbewerbsfähigkeit auf kommunaler Ebene stärkt (was durchaus dann eine Bedeutung hat, wenn es darum geht, welche Schule geschlossen werden soll). Dazu ist es nötig, die ursprünglich aus der Wirtschaft kommende Strategie einer professionellen Öffentlichkeitsarbeit besser zu nutzen.

In der Realität haben wir es mit Mischmodellen aller drei Typen zu tun. Das Spannende an der heutigen Situation ist allerdings, dass es noch nicht entschieden ist, welcher Typ sich auf Dauer durchsetzen wird. Auch das Kulturagentenprogramm ist – über den positiven Nutzen für jede einzelne beteiligte Schule hinaus – Teil dieses gesellschaftlichen Entscheidungsprozesses. Das Kulturagentenprogramm hat daher eine wichtige bildungspolitische Bedeutung auch im Hinblick darauf, welche Akteure in Zukunft ein Deutungsrecht in der Bildungspolitik haben werden. Daher ist meine letzte These in diesem Zusammenhang: *Die Entwicklung eines Kulturprofils einer Schule ist nicht bloß ein interessantes und notwendiges Projekt für die Einzelschule, es ist zugleich ein politisches Abenteuer von großer gesellschaftlicher Bedeutung.*

## LITERATUR

Hup, Thorsten (2014): Der Kult-Talker über seinen irrsten Fetisch-Anrufer. Bild-Interview mit Jürgen Domian. In: Bild, 22.10.2014, S. 5. [[www.bild.de/unterhaltung/leute/juergen-domian/im-interview-ueber-seinen-irrsten-anrufer-und-20-jahre-tv-talk-38241306.bild.html](http://www.bild.de/unterhaltung/leute/juergen-domian/im-interview-ueber-seinen-irrsten-anrufer-und-20-jahre-tv-talk-38241306.bild.html), letzter Zugriff: 16.10.2017].

## WEITERFÜHRENDE LITERATUR

Zur kulturellen Schulentwicklung hat die Arbeitsgruppe "KuSchEI" in der Akademie Remscheid die folgenden Publikationen vorgelegt:

Braun, T. u.a.(Hg.): Wege zur Kulturschule I und II. München 2010 und 2012

Fuchs, M.: Die Kulturschule. München 2012

Zudem ist auf die Arbeitshilfen der Arbeitsstelle Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit in der Akademie Remscheid und auf die BKJ-Hompage ([www.bkj.de](http://www.bkj.de)), Arbeitsbereich Kultur macht Schule, hinzuweisen.

Das Projekt creative partnerships findet man leicht über Suchmaschinen (mit interessanten Informationen und Arbeitshilfen)

Einen Überblick über Theorien der Schulentwicklung gibt das Handbuch

Bohl, T. u.a.(Hg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn 2010

Siehe ferner

Burow, O.-A.: Positive Pädagogik. Weinheim 2011

Konzeptionelle und theoretische Grundlagen des hier vorgestellten Ansatzes finden sich in

Fuchs, M.: Kulturelle Bildung. München 2008

Fuchs, M.: Kunst als kulturelle Praxis. München 2012

Fuchs, M.: Subjektivität heute. München 2014

Zudem gibt es zahlreiche Texte auf der Homepage [www.maxfuchs.eu](http://www.maxfuchs.eu)

# KULTURELLE BILDUNG ALS BAUSTEIN DER UNTERRICHTSENTWICKLUNG<sup>1</sup> >>

von Dirk Stute<sup>2</sup> und Gisela Wibbing<sup>3</sup>

Kunst- und Musikunterricht kennen wir alle, aber ist das schon die gesamte kulturelle Bildung in Schule? Zweifelsfrei steht fest: Der Begriff „Kulturelle Bildung“ hat Hochkonjunktur und gewinnt gerade auch in der Schule immer mehr an Bedeutung. Dabei gehen die Vorstellungen über Inhalte und Methodik sowie über Sinn, Zweck und Zielsetzung von kultureller Bildung gehen mitunter weit auseinander. Es stellt sich die Frage: Was bedeutet kulturelle Bildung in der Schule und wie kann sie dort u. a. im Unterricht umgesetzt werden?

Im folgenden Beitrag werden Ansätze dargestellt, die aufzeigen, wie es möglich ist, auf Basis aktueller didaktischer Konzepte und Diskussionen, künstlerisch-kulturelle Methoden in den Unterricht einzubinden und für eine zeitgemäße Unterrichtsgestaltung auf fachlicher, pädagogischer wie auch auf methodisch-didaktischer Ebene effektiv zu nutzen.

Doch zunächst wäre zu klären: **Was ist eigentlich kulturelle Bildung?** Verstehen wir darunter,

- wenn jemand regelmäßig die Bibliothek besucht und Werke der Weltliteratur studiert oder gerne auch Comics liest?
- wenn jemand Walzer tanzen kann oder die neuesten Breakdancemoves beherrscht?
- wenn jemand ins Theater geht oder ein Museum besucht?
- wenn jemand selbst Theater spielt oder wenn jemand eigene Texte in Rap umsetzt?
- wenn jemand Computerspiele erfindet, Musikvideos produziert oder wenn er mit Graffiti Wände gestaltet?
- ...

Alles das und noch viel mehr lässt sich unter den Begriff der kulturellen Bildung subsummieren:

- Kulturelle Bildung ist ein Sammelbegriff für Prozesse und Aktivitäten in unterschiedlichen Sparten. (Dt. Kulturrat, 2009:8)
- Kulturelle Bildung hat viele Facetten zwischen Alltags-, Sub- und Hochkultur. Sie umfasst die vielfältigen Zugangsweisen zur Welt in ihren ästhetisch-künstlerischen Ausdrucksformen und Angeboten.
- Kulturelle Bildung ist Allgemeinbildung, die es jedem Menschen ermöglichen soll, sich zu entfalten, an der Gesellschaft teilzuhaben und die Zukunft aktiv mitzugestalten. Zentrales Ziel ist die Entwicklung von Kreativität und eigenem subjektiven Ausdrucksvermögen. Der Zugang zu kultureller Bildung ist gemäß der UNESCO Menschenrechtskonvention (Artikel 22 ff.) ein allgemeingültiges Menschenrecht.

---

1 Dieser Beitrag enthält Auszüge aus: Stute, Dirk: Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung als Potenzial für die Kulturschule. In: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (Hrsg.) (2013): Auf dem Weg zur Kulturschule II. Weitere Bausteine zu Theorie und Praxis der Kulturellen... Quell-URL: [www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-baustein-unterrichtsentwicklung](http://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-baustein-unterrichtsentwicklung)

2 [www.kubi-online.de/autorinnen/stute-dirk](http://www.kubi-online.de/autorinnen/stute-dirk)

3 [www.kubi-online.de/autorinnen/wibbing-gisela](http://www.kubi-online.de/autorinnen/wibbing-gisela)

- Kulturelle Bildung beinhaltet die unterschiedlichsten Sparten (u.a. Musik, Literatur, Medien, Theater, Tanz, Bildende Kunst, Architektur, Film, Fotografie, Video, Spielpädagogik, Zirkusarbeit, Museumspädagogik, Tontechnik).
- Kulturelle Bildung ist lebenslanges und lebensbegleitendes Lernen mit den Künsten und in den Künsten. Sie ist das, was Menschen sich aneignen – ästhetisch, medial, körperlich, sensorisch, symbolisch, emotional, spirituell, sprachlich, kulturell – und umfasst die Vielfalt von ästhetisch-künstlerischen Lebens- und Ausdrucksformen.
- Kulturelle Bildung trägt bei jungen Menschen dazu bei, eine eigene Persönlichkeit zu entwickeln. Sie befähigt zur Auseinandersetzung mit der Kunst und damit auch mit der Gesellschaft dieser und anderer Epochen. Sie weckt das Interesse an fremden Kulturen und macht weltoffen. Gerade deshalb hat sie – auch unter Berücksichtigung der interkulturellen Bildung – einen so großen Stellenwert für unsere Gesellschaft.
- Kulturelle Bildung bedeutet Bildung zur kulturellen Teilhabe und beinhaltet Partizipation am künstlerisch-kulturellen Geschehen einer Gesellschaft im Besonderen und an ihren Lebens- und Handlungsvollzügen im Allgemeinen. Kulturelle Bildung gehört zu den Voraussetzungen für ein Leben in seiner personalen wie in seiner gesellschaftlichen Dimension und ist konstitutiver Bestandteil von allgemeiner Bildung.
- Kulturelle Bildung in der Schule sollte dem Leitgedanken folgen, möglichst allen Schülerinnen und Schülern die Begegnung mit möglichst vielen Sparten der kulturellen Bildung zu ermöglichen. Dieses Bestreben kann u.a. durch kulturelle Methoden im Fachunterricht unterstützt werden.

## KULTURELLE BILDUNG IN DER SCHULE

Alle Kinder und Jugendlichen besuchen in Deutschland die Schule. Sie ist der Ort, an dem alle Schülerinnen und Schüler mit kulturellen Impulsen in Berührung kommen können. Es gilt somit vielfältige Anlässe für kulturelle Bildung und ästhetische Erziehung in Schule einzubringen.

Kulturelle Bildung – gerade auch im Sinne der Ermöglichung von künstlerischer Praxis – hat dabei schon immer auf vielfältige Weise in der Schule stattgefunden. So gibt es in der Schule u. a.

- Musik-, Kunst-, Textilunterricht (Darstellen & Gestalten an der Gesamtschule),
- vielfältige künstlerisch-kulturelle Bildungsangebote (Arbeitsgemeinschaften, Chöre, Bands, Projekte),
- Museums-, Theater- und Archivbesuche (informell [punktuelle Ausflüge] oder als dritter Lernort systematisch eingebunden in Unterrichtseinheiten),
- Kooperationen mit außerschulischen Kunst- und Kultureinrichtungen,
- künstlerisch-kulturelle Bindungsangebote auch im nichtkünstlerischen Fachunterricht (z.B. wird im sprachlichen Unterricht die jeweilige Nationalliteratur aufgegriffen, Tanz im Sportunterricht).

Die vielfältigen Bestandteile der kulturellen Bildung in Schule werden heute zunehmend zu kulturellen Gesamtkonzepten von Schulen gemeinsam mit Kulturpartnern weiterentwickelt. Ziel ist eine systematische und nachhaltige Verankerung kultureller Bildung in Schule, um eine ganzheitliche Bildung zu realisieren.

Der Bildungsbericht 2012 des Bundes und der KMK belegt, dass im Rahmen des Ganztags immer häufiger Zusammenarbeit von Schulen mit Kunst- und Kulturschaffenden und Institutionen der kulturellen Bildung erfolgt. Eine nachhaltige Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern führt letztendlich zur Ausbildung von Teams an den Schulen, in denen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen aus verschiedenen beruflichen Richtungen multiprofessionell zusammenarbeiten. In der Schule finden sich immer mehr Anlässe und Möglichkeiten pädagogische

Prinzipien der kulturellen Bildung wie z.B. ganzheitliches Lernen, Stärkenorientierung, Selbstwirksamkeit und selbstgesteuertes Lernen in Gruppen, umzusetzen.

Kulturelle Bildung folgt dem reformpädagogisch orientierten **ganzheitlichen Lernansatz: Lernen mit Kopf, Herz, Hand**, kurz: mit allen Sinnen. Kulturelle Bildung zeichnet sich aus durch ganzheitliche Spiel- und Lernformen. Heute können wir den Ansatz von Pestalozzi mit Erkenntnissen aus der Gehirn- und Lernforschung belegen. Die Vermutung, dass Kopf, Herz und Hand eine Lerneinheit bilden, ist heute eine wissenschaftlich fundierte Gewissheit. Unsere Sinne und unser Denken gehören zusammen. Ganzheitliches Lernen betont neben den kognitiv-intellektuellen Aspekten auch körperliche sowie affektiv-emotionale Aspekte. Ganzheitlichkeit als Lernform zeichnet sich aus durch einen dynamischen Wechsel u. a. von geistiger und körperlicher Aktivität, von sprachlicher und nicht-sprachlicher Interaktion, von Sinneseindrücken auf der einen und analytischer Durchdringung eines Problems auf der anderen Seite. Alles was sinnlich erfahrbar ist, erreicht tiefere Schichten im Menschen, hinterlässt nachhaltigere Spuren als der rein kognitive Prozess. (vgl. Schorn, 2009, S. 7-9)

**Ganzheitlichkeit** als Lernform zeichnet sich aus durch einen dynamischen Wechsel von z. B. geistiger und körperlicher Aktivität, von sprachlicher und nicht-sprachlicher Interaktion aus und stützt sich u. a. auf folgende drei Prinzipien:

**Stärkenorientierung** bedeutet, den Blickwinkel zu verändern: nicht zu fragen, was der Betreffende nicht kann, sondern zu sehen, welche Fähigkeiten und Stärken er oder sie in welchen Situationen zeigt, wie viel er oder sie wann zu tun und zu leisten in der Lage ist. Mit der Stärkenorientierung werden Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeit gestärkt und lernen gleichzeitig auch mit ihren Schwächen besser umzugehen. Anerkennung und stärkende Rückmeldungen helfen den Lernenden, Zutrauen in sich selbst zu fassen. So entwickeln sie die Sicherheit, dass sie ihren Weg ausprobieren/gehen können, dass sie dabei Fehler machen dürfen, ohne beschämt zu werden und in schwierigen Situationen auch Hilfe bekommen können. Dass die Kinder und Jugendlichen individuelle Voraussetzungen mitbringen, wird als Chance betrachtet. (vgl. Schorn, 2009, S. 7-9)

**Selbstwirksamkeit** bedeutet die Vermittlung des Gefühls: „Das habe ich bewirkt. Das habe ich erreicht!“ Unter Selbstwirksamkeit versteht man die Überzeugung eines Menschen, in unterschiedlichen Lebenssituationen Kontrolle zu erleben und sich dabei kompetent zu fühlen. Für Kinder und Jugendliche ist die wahrgenommene Selbstwirksamkeit von großer Bedeutung für ihre positive Selbstbewertung. (vgl. Schorn, 2009, S. 7-9)

**Selbstgesteuertes Lernen in Gruppen** ist ein Prinzip, das bereits seit längerem im Unterricht auf vielfältige Weise eingesetzt wird. Jeder Einzelne bringt sich dabei mit seinen Möglichkeiten, Kenntnissen und Ideen ein und kann dabei auf die Gruppe als Unterstützungssystem zurückgreifen. Die Gruppenmitglieder stimmen ihre Ziele gemeinsam ab und setzen sie gemeinsam um. Bei Bedarf kann die Gruppe unterschiedliche Formen der Unterstützung durch die Anleiter bzw. Lehrkräfte nutzen. Der gesamte Prozess verläuft so weit wie möglich selbst gesteuert bzw. selbst organisiert. (vgl. Schorn, 2009, S. 7-9)

## KULTURELLE BILDUNG SETZT IMPULSE IN DER UNTERRICHTSENTWICKLUNG

In Zusammenhang mit dem Thema „Kulturelle Bildung im Unterricht“ trifft man oft auf Reaktionen wie „Theaterspielen und Tanz im Mathematikunterricht oder auch im Deutsch- oder Biologieunterricht – wozu das denn bitte? Die Stoffpläne sind so voll, die zentralen Prüfungen stehen an, das kann der Fachunterricht nicht auch noch leisten. Und überhaupt: Wo liegt da der Mehrwert?“

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, diese Fragen zu beantworten. Dazu werden die von der Unterrichtsforschung entwickelten Qualitätskriterien für einen „guten Unterricht“ in übersichtlicher Form dargestellt und die daraus resultierenden Konsequenzen und Möglichkeiten für die Unterrichtsentwicklung sowie Unterrichtsgestaltung in Hinblick auf kulturelle Bildung in ersten Ansätzen aufgezeigt. Es werden sowohl das ältere inhaltsorientierte als auch das aktuelle kompetenzorientierte Unterrichtsskript in den Blick genommen. Beide bieten Ansatzpunkte zur Implementation kultureller Bildung im Unterricht. Auch die Möglichkeiten und Chancen einer Verzahnung von formaler und non-formaler Bildung werden angeschnitten.

Die Frage nach den Qualitätskriterien von Unterricht beschäftigt Schultheoretikerinnen und Schultheoretiker und Schulpraktikerinnen und Schulpraktiker seit jeher, die einen auf der theoretischen Ebene der Schul- und Unterrichtsentwicklung, die anderen auf der eher praktischen Ebene der konkreten Unterrichtsgestaltung. Auf theoretischer Ebene wurden wissenschaftliche Überlegungen und Untersuchungen hierzu in der jüngeren Vergangenheit sowohl von der Allgemeinen Didaktik (Meyer 2004) als auch von Seiten der empirischen Unterrichtsforschung (Helmke 2006a) angestellt. Der Erziehungswissenschaftler Hilbert Meyer, ein Vertreter der Allgemeinen Didaktik, beantwortet die Frage „Was ist guter Unterricht?“ in einer Arbeitsdefinition anhand von zehn Merkmalen: klare Strukturierung des Unterrichts, hoher Anteil echter Lernzeit, lernförderliches Klima, inhaltliche Klarheit, sinnstiftendes Kommunizieren, Methodenvielfalt, individuelles Fördern, intelligentes Üben, transparente Leistungserwartungen und vorbereitete Umgebung. Diesen Merkmalkatalog für guten Unterricht bezeichnet er als „Kriterien-Mischmodell“ bzw. „Kriterienmix“, den er aus verschiedenen Untersuchungen zum Thema zusammengestellt hat. (Meyer 2004:11 ff.) Die zehn Merkmale gelten fächerübergreifend für alle Schulformen und alle Schulstufen. Meyer betont in seiner Definition für guten Unterricht dessen Anbindung an gesellschaftliche Vorgaben und überfachliche Aspekte. Hier führt er den „Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur“, die „Grundlage des Erziehungsauftrags“, das „Ziel eines gelingenden Arbeitsbündnisses“ sowie eine „sinnstiftende Orientierung“ an. Auf dieser Grundlage definiert Meyer in seiner Arbeitsdefinition guten Unterricht als „Unterricht, in dem ein Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler geleistet wird“. (Meyer 2004:13).

Ausgehend von den Ansätzen und Methoden der empirischen Unterrichtsforschung – also einem ganz anderen Forschungskontext – gelangt Andreas Helmke zu ähnlichen Ergebnissen bei der Bewertung der Güte von Unterricht.

Sowohl Meyer als auch Helmke führen in ihren Merkmalkatalogen für die Qualität von Unterricht mit den Aspekten der „Kompetenzentwicklung“ (Meyer) bzw. der „Kompetenzorientierung“ (Helmke) auch Kategorien und Begrifflichkeiten eines neuen Unterrichtsskripts an, sind aber insgesamt ausgerichtet auf eine Auffassung von Unterricht, die sich primär an der *Vermittlung von Inhalten* orientiert.

## EMPIRISCHE WENDE

Nach dem unbefriedigenden Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler in internationalen Vergleichsstudien (PISA-Schock) hat die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) seit 2002 zur Sicherung und Verbesserung der Qualität im Bildungswesen zahlreiche Beschlüsse zu dessen *Output-Steuerung* gefasst. Ein wesentlicher Punkt dieses Paradigmenwechsels ist die Beschreibung von definierten Ergebnissen schulischen Lernens über Bildungsstandards in Form von Kompetenzerwartungen. Hierbei handelt es sich um *Könnenserwartungen*, die die fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt des jeweiligen Bildungsgangs festlegen.

Ausgehend von den Bildungsstandards entwickeln die Länder für die einzelnen Fächer und Schulformen Kernlehrpläne. Die aktuellen Kernlehrpläne in Nordrhein-Westfalen stellen über Kompetenzerwartungen eine progressionsorientierte Verbindung zwischen Prozessen und Inhalten her. Dabei werden die (kognitiven) Prozesse fachtypischer Handlungsweisen in Kompetenzbereichen systematisiert, während die Unterrichtsinhalte in Inhaltsfeldern strukturiert sind. Um einer einseitigen inhaltlichen Orientierung des Unterrichts vorzubeugen, handelt es sich bei den dort ausgewiesenen inhaltlichen Schwerpunkten um den unverzichtbaren fachlichen Kern, das inhaltliche Bildungsminimum des jeweiligen Faches. Didaktisch-methodische Hinweise, die einen großen Teil der alten inputgesteuerten Lehrpläne ausmachten, fehlen in den neuen kompetenzorientierten Kernlehrplänen völlig. Dies eröffnet den Schulen bei der Unterrichtsgestaltung zahlreiche Freiräume. Über die Wege, wie die in den Kernlehrplänen ausgewiesenen Kompetenzen erreicht werden (fachdidaktische und fachmethodische Ansätze, Lehrmittel, Medien, Lernorte, Lern- und Anforderungssituationen, Grundsätze der Leistungsbewertung etc.), und die dazu erforderlichen inhaltlichen Ergänzungen des Kernlehrplans entscheiden die einzelnen Fachkonferenzen einer Schule. Dazu erstellt jede Fachkonferenz einen fachbezogenen schulinternen Lehrplan, der kontinuierlich weiterentwickelt wird. Zudem überprüfen die Fachkonferenzen die tatsächlich erreichten Unterrichtsergebnisse. So entsteht ein Schulcurriculum, über das die Schule ihr besonderes Profil ausweisen, schärfen und weiterentwickeln kann und das sich im Schulprogramm niederschlägt. Auch bzw. gerade in den Bereichen der Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsentwicklung wird Schule so zur eigenständigen Schule. (vgl. Lersch 2010)

## KOMPETENZBEGRIFF UND KOMPETENZORIENTIERUNG

Die gesellschaftlichen Erwartungen an das schulische Lernen werden in den Kernlehrplänen über Kompetenzerwartungen gesteuert. Kompetenzorientierung ist dort das zentrale curriculare Prinzip. Doch was sind Kompetenzen eigentlich und was bedeutet der Begriff „Kompetenz“ im schulischen Kontext? In welchem Verhältnis stehen Kompetenz und Bildung?

Im humboldtschen Sinne stellt Bildung einen gewissen Eigenwert dar. Bildung zielt hier nicht in erster Linie auf eine wie auch immer geartete materielle Nützlichkeit ab, sondern sie dient, kurz gesagt, der Persönlichkeitsbildung des Menschen. Durch die Einführung des Kompetenzbegriffs und dem damit verbundenen Prinzip der Outputorientierung wird schulische Bildung funktionalisiert und mit definierten Bildungszielen verbunden. Die Inhalte schulischer Bildung werden nicht mehr primär über die Ansätze der alten Input-Steuerung bestimmt: „Was soll am Ende eines Bildungsabschnitts bzw. des schulischen Bildungsgangs inhaltlich durchgenommen und behandelt worden sein?“ Zur Definition von Bildungszielen wird nunmehr folgende Fragestellung einer am Ergebnis orientierten (outputgesteuerten) Vorstellung von Bildung evident: „Was sollen Schülerinnen und Schüler am Ende des schulischen Bildungsgangs bzw. eines Bildungsabschnitts können? Welche Vorstellungen, Fähigkeiten und Einstellungen sollen dazu erworben werden?“ Nicht mehr die Bildungsinhalte, sondern die Anwendung der erworbenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse steht hierbei im Vordergrund.

2001 hat Lernpsychologe Franz Emanuel Weinert die heute wohl meistzitierte Definition für den Kompetenzbegriff vorgelegt. Auf dieser Definition basieren im Wesentlichen die in den letzten Jahren in Deutschland entwickelten Bildungsstandards und Kernlehrpläne. Die weinertsche Auffassung von Kompetenz ist damit zur Grundlage kompetenzorientierter Unterrichtsentwicklung und -gestaltung geworden. Nach Weinert sind Kompetenzen „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“. (zit. nach: Klieme et. al. 2003:72)



Dieser Kompetenzbegriff ist komplex und weit gefasst. Die abstrakte Fähigkeit zur Problemlösung und zum problemlösenden Denken wird hier erweitert um den Aspekt einer erfolgreichen Anwendung der Problemlösung in variablen Anforderungssituationen. „Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen“. (Klieme et al. 2003:72).

Das Vorhandensein von Kompetenz äußert sich in der Performanz, also der tatsächlich erbrachten, sichtbaren Leistung. Neben kognitiven Aspekten umfasst Weinerts Definition von Kompetenz auch motivationale und volitionale Merkmale. Kompetenzen müssen somit immer ganzheitlich gesehen werden, zumal zur Bewältigung der meisten Anforderungssituationen neben rein fachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten auch überfachliche, soziale und personale Fähigkeiten und Bereitschaften erforderlich sind. Daher unterscheidet man mehrere Bereiche von Kompetenzen.

Fachliche Kompetenzen, in denen inhaltliches Wissen sowie Strategien zur Nutzung und Anwendung dieses Wissens zum Tragen kommen, werden abgegrenzt von überfachlichen Kompetenzen und selbstregulativen Kompetenzen. Überfachliche Kompetenzen werden oft auch als „CCC-Kompetenzen“ („cross curricula competencies“) bezeichnet. Sie umfassen Aspekte wie Kooperationsfähigkeit, soziale Kompetenz, Kommunikationsfähigkeit, Präsentationsfähigkeit, Eigenverantwortlichkeit, Selbstständigkeit oder Lernkompetenz, und sind über die Fächer hinweg nötig zur Bewältigung von (fachlichen) Anforderungssituationen. Selbstregulative Kompetenzen beziehen sich auf die „Entwicklung eines Systems von Welt-, Wert- und Handlungsorientierungen, die die Kompetenznutzung an die in unserem sozialen und kulturellen Kontext allgemein gültigen oder anerkannten Normen und Grundsätzen zu orientieren vermag.“ (Lersch 2012:10) Die wesentlichen Merkmale des Kompetenzbegriffs nach Weinert lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Kompetenzen umfassen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften. Damit beschreiben sie individuelle Eigenschaften von Personen und keine Inhalte.
- Kompetenzen sind kognitiv ausgerichtet und damit wissensbasiert. Der Kompetenzbegriff vereint Wissen und Können.
- Kompetenzen beinhalten zudem Facetten wie Verstehen, Erfahrung, Motivation, soziale Bereitschaft und Wertorientierung.
- Kompetenzen sind handlungsbezogen. Sie sind Grundlage für das Lösen von Problemen in Anforderungssituationen (sog. Performanzsituationen).
- Neben fachlichen Kompetenzen unterscheidet man zwischen überfachlichen und selbstregulativen Kompetenzen.
- Kompetenzen werden in einem längeren Entwicklungsprozess erworben. (vgl. Lersch 2010:6)

Wie unterrichtet man nun Kompetenzen? Was unterscheidet einen inputgesteuerten Unterricht, der auf die Vermittlung von Inhalten ausgerichtet ist, von einem output-gesteuerten Unterricht, bei dem der Aufbau von Kompetenzen im Vordergrund steht? „Die didaktische Antwort auf die ganz praktische Frage Wie unterrichten Lehrkräfte kompetenzorientiert? besteht in einer schrittweisen Erweiterung von bisher weit verbreiteten Unterrichtsskripten, die sich mehr oder weniger ausschließlich auf die Vermittlung fachlicher Inhalte konzentrieren, um die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten“. (Sekretariat KMK/IQB (Hrsg.) 2010:9)

Bei Fähigkeiten, Fertigkeiten und auch Bereitschaften handelt es sich um Eigenschaften von Personen. Im Gegensatz zu Inhalten können Eigenschaften aber nicht vermittelt oder gelehrt, sondern nur – im Sinne eines konstruktivistischen Prozesses – aktiv handelnd erlernt bzw. erworben werden. In diesem Zusammenhang erhält der

Begriff der „Anforderungssituation“ bzw. „Performanzsituation“ für einen kompetenzorientierten Unterricht eine entscheidende Bedeutung: „Es gilt nämlich, die Schülerinnen und Schüler permanent in solche möglichst selbstständig zu bewältigende Performanzsituationen zu verwickeln, damit sich so etwas wie Kompetenz überhaupt entwickeln kann“. (Lersch 2010:7) Das systematische und methodisch fantasievolle Arrangieren und Einrichten von Anforderungssituationen (Kontexten, Übungen, Denksituationen, praktisch zu bewältigenden Problemen etc.), die die Schülerinnen und Schüler selbstständig bewältigen, ist ein wesentlicher Bestandteil kompetenzfördernden Unterrichts.

Den Erwerb überfachlicher Kompetenzen bezeichnet Weinert als lateralen Lerntransfer. Wie bereits erwähnt, werden die überfachlichen Kompetenzen auch als CCC-Kompetenzen bezeichnet. Für den Erwerb überfachlicher Kompetenzen sind alle Fächer und Aktivitäten in der Schule verantwortlich, da sie „über“ den Fachkompetenzen und damit quer zu allen Fachgebieten liegen. Überfachliche Kompetenzen werden somit im Rahmen fachlicher Anforderungen innerhalb des Fachunterrichts erworben – „quasi durch ihn hindurch“. (Lersch 2010:8) Die Zusammenarbeit und der Austausch mit anderen Menschen und die damit verbundene Weiterentwicklung von Team- und Kooperationsfähigkeit (beispielsweise) werden in der Regel über einen Gegenstand bzw. einem Fachinhalt praktiziert. Daher müssen bei der Planung und Durchführung von Fachunterricht immer wieder spezielle Lerngelegenheiten geschaffen werden, die einzelne oder auch mehrere CCC-Kompetenzen gezielt fördern. Hier ist eine Abstimmung zwischen und innerhalb der Fachgruppen eines Kollegiums erforderlich. (vgl. Lersch XXX: 8-9)

Zusammengefasst: Guter Unterricht im kompetenzorientierten Sinn lenkt den Blick weg von den Unterrichtsinhalten hin zu den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Dabei deckt er gleichsam ein Ensemble an Kompetenzen ab (Fachkompetenzen, überfachliche und selbstregulative Kompetenzen). Er ist so gestaltet, dass die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen aktiv erwerben, und verbindet Wissen mit Können. Fachliches Wissen wird angemessen strukturiert und in Form von intelligentem Wissen immer wieder in Performanzsituationen angewendet (situiertes Lernen). Dabei hat kompetenzorientierter Unterricht immer auch die Diagnostik und individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler im Blick. Die Planung des Unterrichts orientiert sich am angestrebten Ergebnis, dem sog. Output, das in Kernlehrplänen in Form von Kompetenzerwartungen festgelegt ist. Über seine Ergebnisse legt kompetenzorientierter Unterricht Rechenschaft ab. Die Ergebnisse beeinflussen die weitere Unterrichtsplanung.

## KULTURELLE BILDUNG IN DER UNTERRICHTSENTWICKLUNG UND -GESTALTUNG

„Anders Lernen!“, dies ist das Motto und „der gemeinsame Nenner“ von Schulen, die sich auf den Weg gemacht haben, ein kulturelles Schulprofil zu entwickeln. Diese Schulen „wollen Bildungsangebote für Schülerinnen und Schüler ganzheitlicher gestalten als es der Lehrplan vorsieht“ (Kelb 2010:107). Was bedeutet dies für die Gestaltung von Unterricht an einer Schule, die kulturelle Bildung in den Mittelpunkt ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung stellt? Welche Konsequenzen lassen sich zudem aus den dargestellten Merkmalen und Qualitätskriterien für „guten Unterricht“ ziehen?

Max Fuchs definiert eine solche Schule wie folgt: „In Kürze: Es ist eine Schule, in der alle Dimensionen von Schulleben – im Unterricht und außerhalb des Unterrichts – die kulturell-ästhetische Dimension nicht nur berücksichtigt, sondern auf hohem Niveau erfüllt.“ (Fuchs 2010:71) Wie sich zeigen wird, eröffnet gerade das kompetenzorientierte Unterrichtsskript diesen Schulen zahlreiche Möglichkeiten, im Rahmen aktueller bildungspolitischer Programme und auf der Basis von Kernlehrplänen Unterricht durchzuführen, der die von Max Fuchs aufgestellte Definition umsetzen kann.

Anknüpfungspunkte an das kompetenzorientierte Unterrichtsskript liefert das Qualitätstableau für kulturelle Schulentwicklung der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKJ): Es weist auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung zahlreiche Qualitätspunkte auf, die die Vorgaben einer kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung berücksichtigen (Fuchs 2010:73). Eine Reduktion dieses Tableaus auf die Mikroebene und die Subjektebene – unter Vernachlässigung der Strukturqualität, die für Unterrichtsentwickler nur bedingt beeinflussbar ist – führt quasi zu einem Tableau für kulturelle Unterrichtsentwicklung:

	Prozessqualität Organisationsentwicklung/Management	Ergebnisqualität Wirkungen/Output	Partizipative Evaluation Reflexion/Kritik
Mikroebene Lehr-Lernsituation/Interaktionen	Konzepte, Inhalte und Methoden der kulturellen Bildung Unterrichts-entwicklung Stärkenorientierte Anerkennungsverfahren Qualifizierung Qualität von Unterricht und Angeboten	Ästhetisch-künstlerische Qualität Unterrichtsqualität Integration kulturpädagogischer Bildungsprinzipien Öffentliche Darstellung	Kontinuierlicher Fachdiskurs um geeignete Konzepte und Methoden Kritische Bestandsaufnahme der Unterrichtspraxis und der künstlerischen Qualität
Subjektebene Das lernende Individuum	Partizipation und Identifikation mit dem Prozess Reflexion von Lernprozessen Motivation, Mitgestaltung, Aneignung Individuelle Förderung Gestaltung von Beziehungen	Ziel/Vision: Fachkompetenzen Sozial-, Personal- und Methodenkompetenzen Künstlerische Kompetenzen Emanzipation Zufriedenheit, Selbstwirksamkeit Schul- und Bildungslaufbahn als „ein Stück“ Lebenskompetenz	Dokumentation der Kompetenzentwicklung (Kompetenznachweis Kultur) Langzeitdokumentationen der individuellen Laufbahnen

nach Fuchs 2010:73

Im Schnittfeld von Subjektebene und Ergebnisqualität wird hier das „Ziel“ bzw. die „Vision“ einer Schule, die kulturelle Bildung in den Mittelpunkt ihrer Schulentwicklung stellt, im Hinblick auf „das lernende Individuum“ – die Schülerinnen und Schüler – deutlich: die Ausbildung von Lebenskompetenz. Diese umfasst zum einen Aspekte wie den Aufbau von Fachkompetenzen sowie die Entwicklung von CCC-Kompetenzen („Sozial-, Personal- und Methodenkompetenzen“) und selbstregulativen Kompetenzen („Emanzipation“) – also Bildungsziele, die den Vorgaben der „Empirischen Wende“ entsprechen. Zum anderen beinhaltet der Begriff Lebenskompetenz auch Facetten, die auf der Tradition und den Prinzipien der kulturellen Bildung basieren: Zufriedenheit, Selbstwirksamkeit und künstlerische Kompetenzen. Auch in den anderen Schnittfeldern des Tableaus finden sich sowohl auf der Mikroebene als auch auf der Subjektebene Aspekte und Prinzipien der kulturellen Bildung, die in die Unterrichtsgestaltung an einer Schule mit kulturellem Profil einfließen sollten: so u. a. stärkenorientierte Anerkennungsverfahren, Konzepte, Inhalte und Methoden der kulturellen Bildung, Partizipation und Identifikation, Integration kulturpädagogischer Bildungsprinzipien oder die öffentliche Darstellung.

Eine Antwort auf die zu Beginn dieses Abschnitts gestellte Ausgangsfrage, was das Motto „Anders lernen!“ für die Gestaltung von Unterricht an diesen kulturell ausgerichteten Schulen bedeutet, scheint nun greifbar. Es liegt auf der Hand, dass in die Unterrichtsgestaltung dort einerseits die Ansätze, Konzepte und Prinzipien der Kulturellen Bildung einfließen müssen, wenn der Unterricht das Motto „Anders lernen!“ umsetzen soll. Andererseits muss der

Unterricht an diesen Schulen – wie an jeder anderen Schule auch – den dargestellten allgemeinen Qualitätskriterien für Unterricht Rechnung tragen, insbesondere denen für das aktuelle kompetenz-orientierte Unterrichtsskript.

Wie sich oben gezeigt hat, gibt es bereits jetzt auf dem aktuellen Stand der kulturellen Schulentwicklung einen breiten Bereich an Überschneidungen zum Prinzip der Kompetenzorientierung. Die Entwicklung von kompetenz-orientierten Konzepten und Unterrichtsarrangements, die eine künstlerisch-kulturelle Akzentuierung und Ausschärfung des Unterrichts an der „Kulturschule“ ermöglichen, ist eine zukünftige Aufgabe kultureller Unterrichtsentwicklung. Die „Empirische Wende“ bis hin zur Kompetenzorientierung eröffnet gerade den an kultureller Bildung orientierten Schultypen viele Möglichkeiten, ein eigenständiges Schulprofil zu entwickeln – insbesondere auch auf der Unterrichtsebene. In diesem Programm kommt nämlich dem Konzept der eigenständigen Schule eine besondere Bedeutung zu. Neben den durch die Kernlehrpläne festgelegten Verbindlichkeiten eröffnet das Konzept den Schulen – wie bereits erwähnt – auch zahlreiche Freiräume. Diese Freiräume liegen zum einen in den Wegen, wie die Kompetenzerwartungen der Kernlehrpläne umgesetzt werden, zum anderen in der Ergänzung der in den Kernlehrplänen ausgewiesenen inhaltlichen Schwerpunkte.

Für Schulen bietet dies eine Reihe von Möglichkeiten, ihr kulturelles Profil im Unterricht aller Fächer umzusetzen und zu schärfen. Den einzelnen Fachkonferenzen obliegt hier die Aufgabe, den Fachunterricht entsprechend zu konzipieren und Unterrichtsvorhaben festzulegen, die nach Möglichkeit künstlerisch-kulturell orientiert sind. Dabei kann die Entwicklung von sog. Kompetenzrastern bei der Planung des Unterrichts helfen, die angestrebten Kompetenzen zu verdeutlichen.

Unter Berücksichtigung der dargestellten Ansätze des bisherigen Stands der kulturellen Schulentwicklung und der Qualitätskriterien für kompetenzorientierten Unterricht – insbesondere der für das kompetenzorientierte Unterrichtsskript – werden im Folgenden einige mögliche Grundlinien für die Unterrichtsgestaltung an Schulen mit und ohne kulturellem Profil aufgezeigt:

- Die inhaltlichen Ergänzungen der Vorgaben in den Kernlehrplänen können in jedem Fach so vorgenommen werden, dass nach Möglichkeit Fachinhalte ausgewählt werden, die in einem künstlerisch-kult
- situiert und angewendet werden. In einer Schule mit kulturellem Profil können diese Performanzsituationen in allen Fächern so oft wie möglich unter Nutzung kulturpädagogischer Methoden und ästhetisch-künstlerischer Ansätze erfolgen.
- Bei der Schaffung von eigenen Lerngelegenheiten zur Förderung überfachlicher Kompetenzen sollten in allen Fächern nach Möglichkeit künstlerisch-kulturelle Aktivitäten – nach Möglichkeit in Form von Praxisphasen – im Vordergrund stehen.
- Durch die Aufhebung des 45-Minuten-Takts wird es möglich, im Unterricht auch umfangreichere fachliche Anwendungssituationen mit künstlerisch-kulturellem Hintergrund durchzuführen und die Ergebnisse nach Möglichkeit auch zu präsentieren.
- Sowohl die fachlich orientierten Anwendungssituationen als auch die Lerngelegenheiten zur Förderung überfachlicher Kompetenzen könnten in vielen Fächern so konzipiert werden, dass sie außerunterrichtlichen künstlerisch-kulturellen Projekten zuarbeiten oder sogar in diese integriert werden. Dadurch würden die Grenzen zwischen außerunterrichtlichen und unterrichtlichen Aktivitäten, zwischen formaler und non-formaler Bildung verschwimmen.
- In allen Fächern sollten Performanzsituationen konzipiert werden, in denen die Schülerinnen und Schüler auch von Fachkräften der kulturellen Bildung, von Künstler/innen und/oder von Kulturschaffenden begleitet und beraten werden. Diese Fachkräfte können zusätzlich auch außerunterrichtliche Angebote und

Projekte an der Schule leiten, sodass an einer Schule mit Kulturprofil multiprofessionelle Teams zusammenarbeiten.

- So oft wie möglich sollten fächerübergreifende Projekte durchgeführt werden.
- In allen Fächern sollten Anforderungssituationen und Projekte konzipiert und durchgeführt werden, die außerschulische Lernorte im Rahmen des Unterrichtsgangs systematisch und fachbezogen nutzen.
- Grundsätzlich sollten bei der Unterrichtsgestaltung Konzepte und Grundprinzipien der kulturellen Bildung Berücksichtigung finden.

## FAZIT

Immer mehr Schulen machen sich auf den Weg der Entwicklung eines kulturellen Profils. Die damit verbundene stetige Erweiterung der künstlerisch-kulturellen Bildungsarbeit schließt alle Bereiche des Schullebens mit ein – insbesondere auch den Fachunterricht. Dies betrifft nicht nur die künstlerischen oder – im klassischen Sinn – kulturaffinen Fächer. Im Unterricht aller Fächer und Lernbereiche ist es möglich und sinnvoll, „anders zu lernen“, unter Einbeziehung von Kunst und Kultur neue und dabei ganzheitliche Lernwege mit den Schülerinnen und Schülern zu gehen.

Welcher Gewinn ergibt sich hieraus für das Subjekt, also für die Schülerinnen und Schüler? Ein Unterricht, der ganzheitliche Lernwege beschreitet, kann über künstlerisch-kulturellen Methoden und Inhalte unmittelbare individuelle Bezüge herstellen und so fachliche wie überfachliche Kompetenzen gezielt fördern – als individuelle Eigenschaften des Einzelnen. Ein verstärktes Lernen mit Kunst und Kultur ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern in einer angstfreien Atmosphäre selbstbestimmt kreative Prozesse zu gestalten, dabei eigene Lernwege zu gehen, individuelle Stärken zu entdecken und diese gezielt weiter zu entwickeln. Künstlerisch-kulturelle Methoden und Inhalte unterstützen so die individuelle Diagnostik und Förderung in erheblicher Weise – wobei das Subjekt hieran aktiv beteiligt ist. Die Einbeziehung von Kunst und Kultur in den Unterricht gibt Schülerinnen und Schülern in allen Fächern die Möglichkeit, eigene Erfahrungen und Interessen zu artikulieren, diese in den Lernprozess einzubringen und den Unterricht sowohl inhaltlich wie auch methodisch partizipativ mitzugestalten. So können erhebliche Selbstwirksamkeitsprozesse beim individuellen wie auch kollektiven Lernen ausgelöst werden. Ganzheitliche Lernwege mit Kunst und Kultur führen letztendlich zu einem höheren Maß an Selbstbestimmung und Selbstbildung und fördern so wesentlich die Persönlichkeitsentwicklung des Subjekts.

Wie beschrieben, entsprechen diese Lernwege den aktuellen Unterrichtsvorgaben und der Programmatik der eigenständigen Schule. Dabei sollten die Lehrkräfte die neuen Lernwege nicht allein mit ihren Schülerinnen und Schülern beschreiten. Die systematische Einbeziehung von Fachleuten aus Kunst und Kultur in die schulische Arbeit wie auch die Nutzbarmachung von vielfältigen Erfahrungen an außerschulischen Lernorten sind wesentliche Elemente kultureller Bildung in der Schule. Eine langfristig angelegte und nachhaltige Kooperation mit außerschulischen Kulturpartnern bildet daher die unverzichtbare Basis eines kulturellen Schulprofils.

## LITERATUR

Deutscher Kulturrat (Hrsg.) (2009): Kulturelle Bildung. Aufgaben im Wandel. Berlin: Selbstverlag.

Fuchs, Max (2010): Schule, Subjektentwicklung und Kultur. In: Braun, Tom/Fuchs, Max/Kelb, Viola: Auf dem Weg zur Kulturschule. Bausteine zu Theorie und Praxis der Kulturellen Schulentwicklung (11-86). München: kopaed.

- Kelb, Viola (2010): Wege von Kulturschulen – Fünf Schulen im Wandel. In: Braun, Tom/Fuchs, Max/Kelb, Viola: Auf dem Weg zur Kulturschule. Bausteine zu Theorie und Praxis der Kulturellen Schulentwicklung (107-147). München: kopaed.
- Klieme, Eckhard u. a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn, Berlin. Online verfügbar unter [www.kmk.org](http://www.kmk.org)<sup>4</sup>
- Lersch, Rainer (2010): Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts (Kurzfassung). In: Schulpädagogik – heute, Nr. 1/2010, Online verfügbar unter [www.schulpaedagogik-heute.de](http://www.schulpaedagogik-heute.de)<sup>5</sup>
- Lersch, Rainer (2012): Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium, Institut für Qualitätsentwicklung.
- Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen/Scriptor.
- Schorn, Brigitte (2009): Prinzipien Kultureller Bildung integrieren. Praxisorientierte Anregungen für Kooperationsprojekte und kulturelle Schulentwicklung. In: Kulturelle Bildung – Reflexionen. Argumente. Impulse, 3: Kulturelle Schulentwicklung, S. 7–9.
- Sekretariat der KMK/IQB (Hrsg.): Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. Schneckenlohe: Appel & Klinger Druck und Medien GmbH. Online verfügbar unter [www.kmk.org](http://www.kmk.org) [4].

#### WEITERFÜHRENDE LITERATUR

- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKJ) (Hrsg.) (2009): Kulturelle Bildung – Reflexionen. Argumente. Impulse. Kulturelle Schulentwicklung, Jg. 3., H. 3.
- Kulturschule Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKJ) (Hrsg.) (2013): Auf dem Weg zur Kulturschule II. Weitere Bausteine zu Theorie und Praxis der Kulturellen Schulentwicklung. Unter Mitarbeit von Tom Braun, Max Fuchs, Viola Kelb und Brigitte Schorn. München: kopaed.
- Blohm, Manfred/Heil, Christina (2012): Was ist Ästhetische Forschung? In: Leuschner, Christina/Knoke, Andreas (Hrsg.): Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule (6-10). München: kopaed.
- Braun, Tom (2010): Kulturell-ästhetische Praxis als Schlüssel zu einer inklusiven Schulentwicklung. In: Braun, Tom/Fuchs, Max/Kelb, Viola: Auf dem Weg zur Kulturschule. Bausteine zu Theorie und Praxis der Kulturellen Schulentwicklung (87-105). München: kopaed.
- Helmke, Andreas (2006a): Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern (4. Aufl.). Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, Andreas (2006b): Was wissen wir über guten Unterricht? Pädagogik (Große Serie 2006: Forschung-Schule-Unterricht. Befunde und Konsequenzen) Heft 2 (42-45).
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Horster, Leonhard/Rolf, Hans-Günter (2006): Unterrichtsentwicklung. Grundlagen einer reflektorischen Praxis (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

---

4 [www.kmk.org](http://www.kmk.org)

5 [www.schulpaedagogik-heute.de](http://www.schulpaedagogik-heute.de)

Kammler, Christian (2012): Auf dem Weg in die Schule der Zukunft: Forschendes Lernen in Kunst und Kultur. In: Leuschner, Christina/Knoke, Andreas (Hrsg.): Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule (13-15). München: kopaed.

Leuschner, Christina (2012): Die fünf Phasen des Forschungsprozesses. In: Leuschner, Christina/Knoke, Andreas (Hrsg.): Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule (28-39). München: kopaed.

Winkels, Peter (2012): Reflexionsinstrument für ästhetische Forschungsprojekte. In: Leuschner, Christina/Knoke, Andreas (Hrsg.): Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule (40-44). München: kopaed.



# „LERNEN HEIßT ERFINDEN“. ÜBER KULTURELLE BILDUNG UND DIE BEDEUTUNG VON KUNST UND IMAGINATION FÜR LERNEN UND SCHULE<sup>1</sup> >>

von Peter Fauser

## 1. EINLEITUNG

In verschiedenen Feldern von Schule und außerschulischer Bildungsarbeit, nicht zuletzt auch in den Kultureinrichtungen, haben in den letzten Jahren das Engagement und der Mittelaufwand für kulturelle Bildung erheblich zugenommen. Nach meiner Überzeugung zeigt sich in dieser Entwicklung nicht zuletzt ein wachsendes Bedürfnis nach Erfahrungen und nach Veränderungen von Bildung und Lernen, die unserem menschlichen Bedürfnis nach Kunst entsprechen. Ich spreche bewusst und absichtlich vereinfachend von einem „Bedürfnis nach Kunst“, wohl wissend, dass sich für den Begriff der Kunst ebenso wenig wie für die Begriffe „Bildung“ oder „Kultur“ eine einheitliche oder auch nur halbwegs unumstrittene Definition finden lässt. Auf den Begriff der Kultur kann ich hier nicht eingehen. Nur so viel sei gesagt: Ich verwende „Kultur“ in einem soziokulturell umfassenden Sinne und nicht exklusiv und abgrenzend als Bezeichnung für Güter hochkulturellen Konsums und verfeinerte Lebensführung eingeweihter Eliten. (Fauser 1989, 2015)

Wenn ich von einem „Bedürfnis nach Kunst“ spreche, dann will ich damit ausdrücken, dass viele Menschen – wie, nach meiner Überzeugung, die Gesellschaft insgesamt – auf die expansiven und zentrifugalen Tendenzen – das Gefühl, dass die Welt aus den Fugen gerät – mit einer Sehnsucht nach kulturellen Quellen der Verbundenheit, der leibseelischen Identität reagieren. Wir fragen, mit einem Wort des Kulturphilosophen Charles Taylor (1996), nach „Quellen des Selbst“ – zu denen er Natur, Kunst oder Religion zählt. In der Kunst und beim Lernen von und mit Kunst erfahren wir uns selbst – das wäre die durchaus pathetisch intonierte Hoffnung – in ganz besonderer Intensität als produktive, schöpferische Subjekte. Künstlerische oder ästhetische Erfahrungen sind deshalb auch Erfahrungen der Befreiung und daher Kontrapunkte zu den alltäglichen Erfahrungen einer zunehmenden Abhängigkeit von globalen, aber seltsam ungreifbaren Veränderungen und der Brüchigkeit der Verhältnisse, die sie mit sich bringen können.

Aber wie erreichen wir die weit über 30.000 Schulen in Deutschland? Und wie die alltägliche Handlungswirklichkeit der Lehrerinnen und Lehrer? Für eine große Veränderung der Schule und der Erziehung bildet das gesellschaftliche Bedürfnis, das ich hier nur andeuten kann, eine wichtige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung. Etwas Weiteres muss freilich hinzukommen. Ich möchte es so ausdrücken: Was wir brauchen, ist ein schulisches Klima und ein professionelles Ethos, zu dessen Kernqualitäten eine besonders wache Aufmerksamkeit für den schöpferischen Ursprung und die schöpferischen Momente jeden wirklichen Lernens gehört – das Staunen über das Neue

---

1 Bei dem folgenden Text handelt es sich um die nachträgliche schriftliche Ausarbeitung meines Vortrags vom 12.12.2014 in der Akademie Remscheid, der anhand von Folien frei gehalten wurde. Für die dabei durchgeführten „Experimente“ mit den Zuhörer/innen es gibt es keine angemessene Alternative der Darstellung.

und die Freude über die eigenen individuellen Wege des Lernens. Eine solche engagierte Aufmerksamkeit hat etwas mit dem Verständnis, mit den handlungsleitenden Theorien des „Lernens“ zu tun, denen die Schule folgt, und sie hat eine professionell-handwerkliche Basis (vgl. Fuchs, Kunst macht Schule). Zu beidem möchte ich einen Beitrag leisten.

## 2. „LERNEN HEIßT ERFINDEN“: DER ERFINDERWETTBEWERB DER IMAGINATA

Die Imaginata ist eine seit 1995 aufgebaute Einrichtung in Jena, die sich der Aufgabe verschrieben hat, die Vorstellungskraft herauszufordern und zu fördern; zu den Aktivitäten der Imaginata gehört auch die Arbeit mit Schulen und das Engagement in der Lehreraus- und -fortbildung.

Unter anderem veranstaltet die Imaginata Erfinderwettbewerbe. Bei einem davon ging es um den Bau einer „Murmelmachine“. Die Anleitung lautete: Baue eine Murmelbahn, auf der die Murmel möglichst lange rollt. Verwendet werden durfte – neben einer Murmel – beliebig viel Zeitungspapier und Alleskleber. Definiert waren die maximalen Abmessungen der Murmelmaschine: Sie sollte auf einer quadratischen Grundfläche von 50 cm Seitenlänge Platz finden und nicht höher sein als 52 cm – das entspricht der Höhe eines üblichen Zeitungsblatts. Der Wettbewerb wurde im April ausgeschrieben. Die Teilnehmer (bis zu drei pro Team) mussten dann an einem Tag im Juli erscheinen und hatten eine Stunde Zeit, unter Aufsicht ihre Bahn zu bauen. Danach wurde gemessen, wie lang die Kugel rollte – drei Versuche waren gestattet. Die Wettbewerbsbedingungen ließen, wie man sieht, zu, daß die Konkurrenten vorher fast ein Vierteljahr nachdenken, üben, konstruieren, verbessern konnten; sie schränkten auch die Möglichkeit, sich mit Experten zu beraten und alle denkbaren Quellen für die Lösung der Aufgabe heranzuziehen, in keiner Weise ein – allerdings musste das Ergebnis des Nachdenkens und Probierens dann aus den angegebenen Materialien in nur einer Stunde aufgebaut werden. Nicht definiert übrigens waren Größe und Beschaffenheit der Murmel.

Im Folgenden sollen nun vier der Erfindungen beschrieben werden – die Lösungen unterscheiden sich unter anderem dadurch, dass sie mehr oder weniger kreativ sind. Ihr Vergleich soll deutlich werden lassen, was es bedeutet, „Lernen“ als „Erfinden“ aufzufassen.

### Lösung 1 – Die Röhrenbahn:

Die Teilnehmer verwendeten eine handelsübliche Glasmurmel. Die Rollbahn bestand aus vier Röhren, gebildet aus zusammengerollten Zeitungsblättern. Diese waren entlang der Kanten der quadratischen Grundfläche zu einer viereckigen Bahn zusammengefügt. Stützen sorgten für ein flaches Gefälle. Die Stützen bestanden ebenfalls aus zusammengerolltem Zeitungspapier. Eine einfache Lösung, an der sich einige Probleme der Aufgabe gut verdeutlichen lassen: Damit die Murmel möglichst lange rollt, muss das Gefälle der Bahn so gering sein, dass die Kugel gerade noch rollt, aber nicht stehenbleibt – das ist an den Ecken, wo die Röhren zusammenstoßen und die Kugel ihre Richtung um 90 Grad ändern muss, besonders schwierig. Ebenso muss die Innenwand der Röhren möglichst glatt, also knick- und falzfrei sein. Etwas Weiteres erwies sich als das eigentlich kritische Problem: Wenn die Murmel fünfzig Zentimeter in gerader Richtung auf einer schiefen Ebene rollt und dann am Umlenkpunkt aufprallt, bekommt die Kugelbahn dort die ganze Wucht der Kugel ab. Stützröhren aus Zeitungspapier haben keine besonders große Seitenstabilität. In der Tat: Eine Murmel war an der dritten Ecke so schnell geworden, dass der Eckpfeiler unter dem Aufprall umstürzte und die ganze Maschine zusammenbrach.

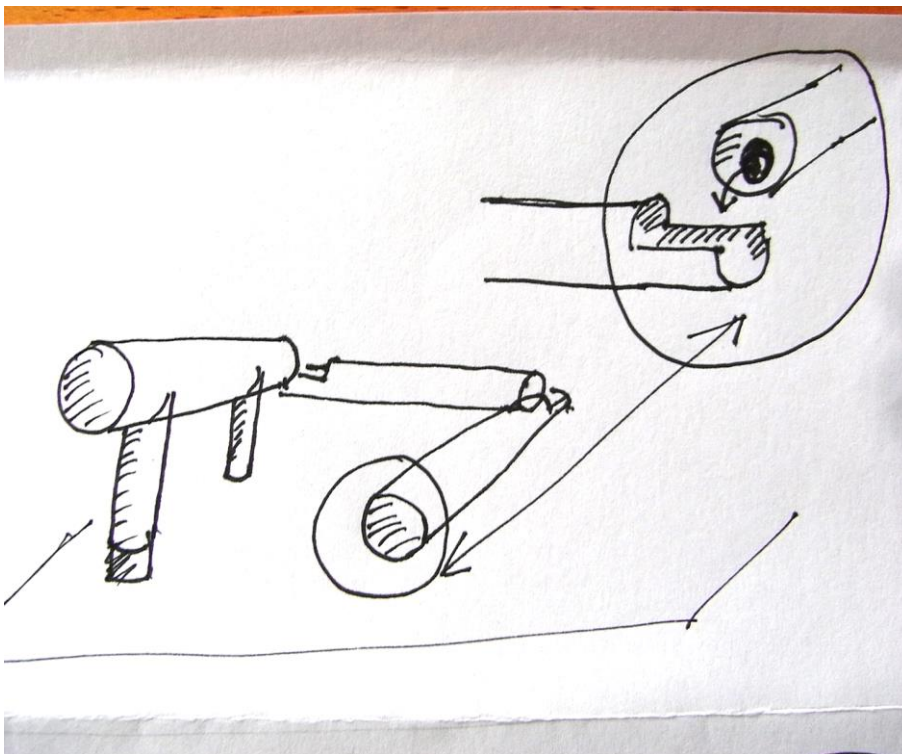


Abb. 1: Röhrenbahn

Man wird den Erfindern nicht unrecht tun, wenn man feststellt, dass sich bei diesem Modell einer Marmelbahn die Kreativität in Grenzen hält. Die Konstrukteure haben Formen und Teile verwendet, die unser Alltagsbewusstsein ohne weiteres bereithält – die übliche Glasmurmeln und Bahnelemente, die durch einfaches Einrollen von Papier entstehen, in einer Form angeordnet, die durch die Grundfläche schon nahegelegt wird. Und von Röhren unterschiedlichsten Materials und Durchmessers sind wir alle umgeben – von der Wasserleitung bis zum Eisenbahntunnel. Die konstruktive Leistung beschränkt sich auf eine *additive Kombinatorik*, bei der lediglich Elemente zusammengefügt werden, die durch einfache Analogiebildung von der Art: "Tunnel entspricht Marmelröhre" aus der alltäglichen Erfahrungswelt gewonnen sind.

### Lösung 2 – Der Riesenwürfel:

Die Konstrukteure hatten für zwei Probleme, die bei der *Röhrenbahn* nicht recht bewältigt worden waren, gute Einfälle entwickelt: Erstens für das Problem, das sich aus der kinetischen Energie der Kugel und der geringen Stabilität der Papierstützen ergibt. Die Lösung: Sie verwendeten sehr kleine Kügelchen von zwei oder drei Millimeter Durchmesser. Das zweite Problem ist die Bahnlänge: auch wenn die Bahn nicht einstürzt, erreicht man mit einer Bahn, die einmal um die Grundfläche führt, eine Rollzeit von allerhöchstens sieben oder acht Sekunden. Die Lösung für dieses Problem: die Bahn wurde erheblich verlängert. Die Konstrukteure bauten einen großen Würfel von etwa 50 cm Kantenlänge. Dazu wurde ein Innenskelett von Röhren aufgebaut, wie sie bei der *Röhrenbahn* ebenfalls verwendet worden waren, und dieses Skelett wurde außen verkleidet durch ganze Zeitungseiten. An die Oberkanten des Würfels wurden Papierstreifen von etwa 15 cm Breite gehängt. Diese waren zuvor wie Ziehharmonikas gefaltet worden, und zwar ganz präzise, so dass der Würfel rundum eine Art quer verlaufendes Zickzackprofil erhielt – jeder Zick und Zack ungefähr zwei Zentimeter breit. Dieses war aber erst das Gerüst für die eigentliche Kugelrollbahn. Diese bestand aus fünfzig Zentimeter langen, fünf Zentimeter breiten Papierstreifen, die der Länge

nach in der Mitte gekniffen waren und so eine Rinne bildeten. Diese Rinnen wurden rund um den Würfel an das Zickzackprofil geklebt, und es entstand auf diese Weise eine Bahn von ungefähr 12 m Gesamtlänge. Die Vorstellung war, dass die winzige Kugel in der Papier-Rinne den Würfel fünf Mal oder öfter umläuft. Am Eck fällt die Kugel jeweils in die nächste Rinne, die etwas tiefer angebracht ist. Alle Rinnen müssen ein kleines Gefälle haben und sehr genau aufeinander abgestimmt sein.

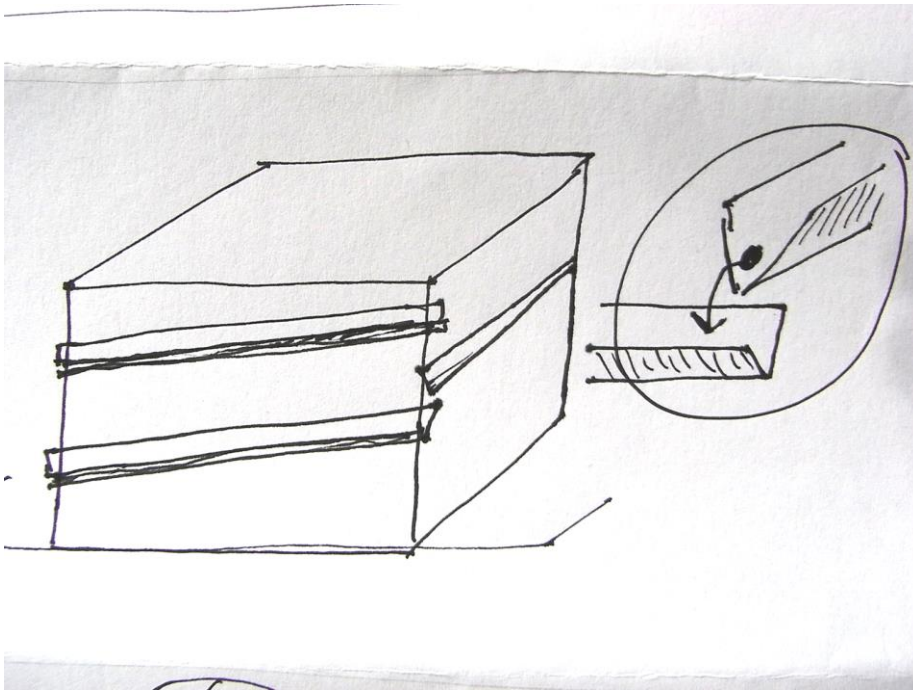


Abb. 2: Riesenwürfel

Diese Lösung ist ohne Zweifel kreativer als die erste, weil sie sich von den Gegenständen, die unsere alltägliche Umwelt und unsere Spielgewohnheiten bieten, weiter entfernt als die erste, und für Bahnlänge und Stabilität eigene produktive Lösungen entwickelt. Man kann sich vorstellen, dass die Gruppe an dieser Lösung recht lang und intensiv gearbeitet hat. Schon die Einsicht, dass eine Kugel, wenn sie nur klein genug ist, schon auf einem der Länge nach gekniffenen Streifen Zeitungspapier – also einem doch sehr feinen Gebilde – gut rollt, fällt einem nicht einfach in den Schoß.

Nun – was geschah? Alle drei Kügelchen sprangen vorzeitig aus der Bahn, und zwar strukturell gesehen an der gleichen Stelle wie bei Lösung 1 – am Eck nämlich. Zwar brach der prächtige Kubus nicht zusammen, aber die Kügelchen hatten so viel Schwung, dass sie entweder über die nächste Rinne hinausgeschossen oder über die Kante schwuppten. Immerhin: Die maximale Laufzeit betrug jetzt schon fast eine halbe Minute.

### Lösung 3 – Die *Chaosmaschine*:

Die dritte Lösung wird mit dem Problem fertig, das durch die quadratische Grundfläche vorgegeben ist: Wie, so lautet dieses Problem, lenkt man die rollende Kugel so um, dass sie die Bahn weder verlässt, noch zum Einsturz bringt, aber auch schnell genug bleibt, also nicht anhält. Die Lösung kann allgemein nur sein: keine Ecken. Aber wie baut man – ohne Schere, Zirkel usw. eine runde Bahn? Wir nannten die dritte Murmelbahn *Chaosmaschine*. Die Erfinder lösten sich nicht nur von der quadratischen Form, sondern auch von der Vorstellung einer Röhre oder

Rinne. Kugeln rollen nicht nur in einer Röhre oder Rinne, sondern auf jeder einigermaßen glatten Oberfläche, die ein Gefälle aufweist. Zur Vorstellung der *Chaosmaschine* führt ein kleiner Umweg: Man stelle sich zunächst vor: man lässt ein Kügelchen in die Badewanne rollen, und zwar von der Seite her. Es wird zunächst an der gegenüberliegenden Seite wieder hochrollen, aber wegen des Reibungsverlustes nicht über den Rand springen. Wie geht es weiter? Das Kügelchen wird sich – in der Form einer gedämpften Schwingung – im Auf und Ab der beiden Seitenwände der Badewanne allmählich in Richtung Abfluss bewegen, vielleicht zunächst an dem Ausfluss vorbeirollen. Klar ist auch, dass jedes Kügelchen eine andere Bahn nimmt, auch wenn am Ende alle durch den Abfluss verschwinden. Man muss jetzt nur noch möglichst viele Badewannen, und zwar möglichst flache Badewannen, denn da rollt die Kugel langsam, übereinanderstapeln, und zwar so, dass der Ausfluss von einer Badewanne in die nächste führt, und man hat die *Chaosmaschine*. Die Teilnehmer/innen an unserem Wettbewerb haben natürlich keine Badewannen verwendet, sondern formten durch geschicktes Falten aus Zeitungsseiten schaufelähnliche, gut handtellergroße Schalen, die eine gekrümmte Innenfläche aufwiesen und am schmalen Ende eine Öffnung hatten, durch die die kleine Kugel hinausrollen konnte. Nun mussten nur noch viele solche Schaufeln übereinandergestapelt werden. Das gelang auch – übrigens ganz ohne Klebstoff, und zwei der drei Kugeln rollten ganz durch die *Chaosmaschine* durch, bei einer Zeit von mehr als dreißig Sekunden. Eine beachtliche Lösung, die nicht nur sehr viel problemanalytische Intelligenz fordert, sondern konstruktiv-technische Kreativität und experimentelle Entwicklungsarbeit.

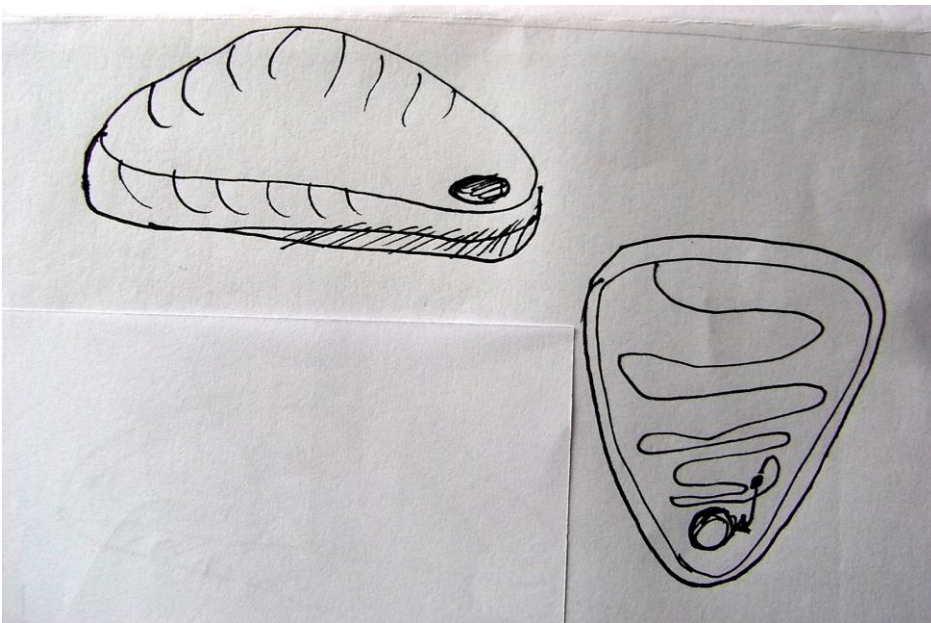


Abb. 3: Chaosmaschine: Einzelelement





Abb. 4: Chaosmaschine

#### Lösung 4: Die Zähfließende Honigmurmél

Es gab jedoch eine Lösung, die die anderen – was die Rolldauer angeht – um Größenordnungen übertraf. Wie ging das? Man könnte für die ersten drei Lösungen sagen, dass sie mit einer Art Naturkonstante rechnen, die sie nicht aus den Angeln heben können: Es ist der Umstand, dass die Kugel entweder rollt oder ruht. Wenn sie ruht, also stehen bleibt, solange sie sich noch auf der Bahn befindet, ist das Bahngefälle zu gering oder die Reibung zu groß, und das Spiel ist verloren – wenn die Kugel einmal steht, kommt sie nicht mehr in Bewegung. Obwohl der Gedanke, die Kugel irgendwie zwischendurch anzuhalten, oder extrem langsam rollen zu lassen, etwas Verlockendes hat. Man müsste also eine Kugel haben, die sozusagen automatisch anhalten und wieder rollen kann. Wie soll das gehen? Es kam den Erfindern entgegen, dass in unserer Ausschreibung über Größe und Beschaffenheit der Kugel nichts gesagt war. Ihre Lösung war trickreich, fast ist man versucht zu sagen: genial. Sie nahmen eine hohle Kunststoffkugel von etwa drei Zentimeter Durchmesser und füllten diese mit Hilfe einer Injektionsspritze zu gut einem Drittel mit Honig. Diese Honigmurmél rollt auf einer schiefen Ebene extrem langsam, genauer, sie vollführt Schaukelbewegungen. Phase 1: Die Kugel rollt ein Stück talwärts. Der Honig wird an der bergseitigen Innenwand hochgezogen und bremst auf diese Weise die Kugel ab – der Drehimpuls, der von dem Honig ausgeübt wird, wirkt gegen den Drehimpuls der vom Hangabtrieb stammt. Phase 2: Der Honig fließt an der bergseitigen Innenwand der Kugel abwärts – aber natürlich langsam, und erst dann, wenn der Hangabtrieb wieder einen größeren Impuls gibt als der Honig, kann die Kugel wieder ein Stückchen rollen: Phase 3 gleich Phase 1. Nun – Die Kugel brachte es auf einer sehr einfach gebauten Schräge (Eine Zeitung, einmal gefaltet, eine zweite als Stütze) auf eine Rollzeit von mehreren Minuten – manchmal hatte man das Gefühl, sie bleibe endgültig stehen.

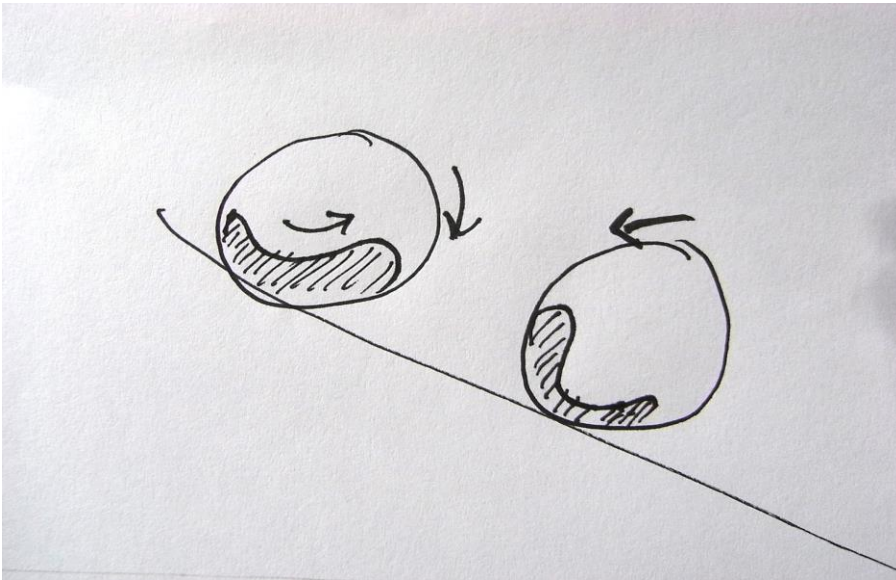


Abb. 5: Zähfließende Honigmurmel

Vermutlich würde man sich, wie es die Jury der Imaginata getan hat, mit Laien wie mit Experten schnell darüber einig werden, dass die vier Lösungen sich auf einer aufsteigenden Rangreihe der Kreativität anordnen lassen. Was ist dabei entscheidend, warum beurteilen wir die Lösungen zwei, drei und vier als kreativer als die Lösung eins? Allgemein lässt sich sagen, dass sich von eins bis vier die Lösungen erstens immer weiter von einer bloßen Reproduktion von Elementen entfernen, die man aus dem Alltag kennt, dass sie zweitens immer weniger eine bloß additive Kombinatorik von solchen Elementen bilden, und dass sie drittens auf zugleich immer zweckmäßigere und ebenso produktiv-originelle Weise über den Rahmen konventioneller Lösungen und erster Assoziationen hinausgehen. Wird bei der zweiten Bahn der übliche Begriff der „Murmeln“ fallengelassen, dann bei der dritten die Vorstellung von „geführter“ bzw. gerader Bahn, bei der vierten schließlich sowohl die Vorstellung, man müsse die Bahn so lang wie möglich machen als auch das physikalische Konzept des „Rollens“. Hier werden „Rollens“ und „Fließen“ produktiv integriert. Was hier an einem technischen Problem zutage tritt, gilt für Kreativität ganz allgemein: 1. „Kreativität“ steht nicht im Gegensatz zu rationalem, problemzentriertem und stringentem oder analytischem Denken, sondern setzt dieses voraus. 2. „Kreativ“ ist eine Hervorbringung sodann in dem Maß, in dem sie auf neuen Vorstellungen beruht, die den Rahmen des bisherigen überschreiten. 3. Zentral für Kreativität ist die Imagination, die Fähigkeit, Vorstellungen zu bilden. Wer Kreativität fördern will, muss sich der Förderung der Vorstellungskraft annehmen.

Im Folgenden werde ich eine Auffassung, eine Theorie des „Lernens“ entwickeln, die der Imagination eine grundlegende Bedeutung zuspricht. Der Begriff „Imagination“ wird dabei im Wesentlichen für die Fähigkeit insgesamt, der Begriff „Vorstellung“ für die konkrete inhaltliche Ausprägung und das Ergebnis verwendet. Am Beispiel ausgedrückt: Es ist die Fähigkeit der „Imagination“, die es mir ermöglicht, mir vorzustellen, wie das Essen gestern geschmeckt hat oder wie ein fliegender Elefant aussehen würde.

### 3. VERSTÄNDNISINTENSIVES LERNEN (FAUSER 2003, FAUSER/HELLER/WALDENBURGER 2015)

#### Lernen, Struktur und Prozess: Seifenkisten

Lernen ist produktiv. Aber was gibt ihm Inhalt und Struktur? Und was ist notwendig, damit Lernen nicht vorschnell zum Erliegen kommt? Betrachten wir Lernen etwas genauer – als Struktur und Prozess -, und zwar an einem Beispiel aus der Schule, das eine gewisse Ähnlichkeit mit dem Erfinderwettbewerb der Imaginata hat. Das Beispiel stammt aus einem Portrait des Friedrich-Schiller-Gymnasiums Marbach, einer Schulpreis-Schule (Fauser/Prenzel/Schratz 2008:45)

Was bedeutet Lernen, wenn Schülerinnen und Schüler Seifenkisten bauen? Wenn ihr Lehrer sich probeweise in das Gefährt hineinsetzt und es auf Biegen oder Brechen testet? Und wenn ein Schüler kommentiert: „Na, wenn die das aushält, gewinnen wir!“

#### Struktur des Lernens

Wer an eine „Seifenkiste“ denkt, hat Bilder im Kopf – vielleicht zeigt das „Kopfkino“ ein Seifenkisten-Rennen mit verschiedenen Fahrzeugen, manche mehr Rennwagen, andere mehr Go-Carts: Wir bilden eine *Vorstellung* von „Seifenkiste“. Indessen: Für den Bau genügt das Kopfkino nicht. Ein Plan muss her, der Funktionen und Teile beschreibt: Räder vom Kinderwagen, Roller, Fahrrad oder Handwagen; Kugellager, Achsen, Lenkung (wie beim Bob, Fahrrad, Auto?), Sitz (Brett oder Fahrradsattel?), Karosserie (Sperrholz?), Bremsen (braucht man die?). Planen ist eine Aufgabe für die Vorstellungskraft. Am Ende aber braucht es wirkliche Gegenstände, die ihre Funktion erfüllen: die Vorstellungen müssen realitätstauglich werden, müssen *Erfahrung und Handeln* und unseren besonderen Ansprüchen genügen.

Etwas Weiteres kommt hinzu: Aus Rädern, Sperrholz, Achsen, Seilzügen, können auch ganz andere Objekte entstehen – Bewegungsmaschinen, Kunstwerke, wie Jean Tinguely sie gebaut hat. Hier aber geht es um ein Fahrzeug. In das Wechselspiel zwischen *Vorstellung* und *Erfahrung* mischt sich daher ein zielbezogenes Denken ein, eine andere Art zu Denken als das Vorstellungsdenken – in seiner strengsten Form nennen wir es „*Begreifen*“. Begreifen schafft Kategorien, Verknüpfungen, Urteile, trifft fach- und sachgerechte Erwägungen. In unserem Fall sind es Kategorien aus dem Fahrzeugbau, nicht aus der Kunst. Und wenn dann gebaut wird, beginnt ein direktes Wechselspiel mit der physischen Realität, und es gilt, Widerstände zu überwinden, Unklarheiten zu ertragen und am Ziel festzuhalten. Und schließlich müssen wir darüber entscheiden, ob und wann wir den Test (mit dem Lehrer?) riskieren wollen. Zur Struktur des Lernens, hier am Beispiel der Seifenkiste, gehört also – *neben der Vorstellung, dem Begreifen, der Erfahrung* – eine übergeordnete, organisierende Aufmerksamkeit, ein Blick von oben oder außen, der optimiert und steuert. Wir nennen das *Metakognition*.

Im Zusammenspiel von *Erfahrung, Vorstellung, Begreifen und Metakognition* gewinnt das Lernen eine ganz besondere Qualität. Es wird verstehentief, anwendungstauglich, wirklichkeitsfest – wir sprechen von „*verständnisintensivem Lernen*“. Ein solches Lernen ist nicht reproduktiv und auf die Wiedergabe isolierter Fakten angelegt, sondern aktiv-konstruktiv, auf Zusammenhänge, Sinnbezüge ausgerichtet. Das ist gemeint, wenn in der Bildungsforschung „intelligentes“ Wissen gefordert wird – ein Lernen das auf Kompetenz – d.h. auf Anwendbarkeit, Problemlösung, eigenständiges Denken – und nicht auf bloße Informationsaufnahme und -wiedergabe ausgerichtet ist. Die folgende Abbildung 6 fasst dieses Konzept des Lernens im grafischen Modell zusammen.



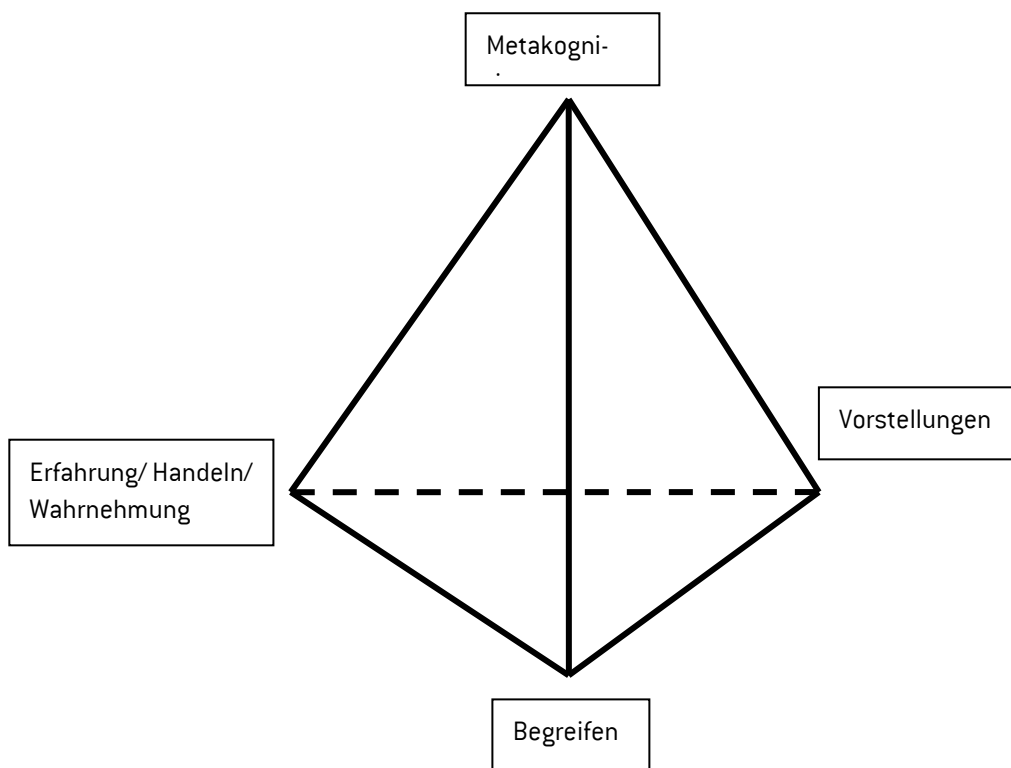


Abb. 6: Modell Verständnisintensives Lernen

### Lernen als Prozess: Was Lernen bewegt und beweglich hält

Wer so mit andern zusammen lernt, erlebt ein Lernen mit besonderen Qualitäten. In der neueren Forschung zum Aufbau überdauernder Interessen und überdauernder Lernbereitschaft – also zu der Frage, was unser Lernen in Bewegung bringt und in Bewegung hält – ist deutlich geworden, dass es drei miteinander verbundene Qualitäten sind, die uns ermutigen und immer wieder dazu anregen, uns auf neue Fragen, Aufgaben, Herausforderungen aktiv und zuversichtlich einzulassen (Krapp/Ryan 2002; Krapp 2005):

- Kompetenzerleben. Das ist die Erfahrung, die Welt der Gegenstände und Aufgaben besser verstehen, in ihr handeln und die eigenen Grenzen erweitern zu können: Die Seifenkiste fährt wirklich!
- Autonomieerleben. Das ist die Erfahrung, auf die Wirksamkeit eigenen Denkens und Handelns vertrauen zu können: Dieses Fahrzeug haben wir in eigener Leistung nach eigener Vorstellung gebaut!
- Eingebundenheit. Das ist die Erfahrung, die Welt mit der Gemeinschaft anderer Menschen zu teilen und dieser Gemeinschaft anzugehören – andere zu verstehen und von ihnen verstanden zu werden: Auch die anderen, nicht zuletzt die Lehrer, verstehen und anerkennen diese Leistung: „Er setzt sich tatsächlich hinein ... und wir können ins Rennen gehen!“

### Mathematik

Bei dem Seifenkisten-Projekt wird man der Piaget-These, Lernen könne als Erfinden begriffen werden, ohne weiteres folgen. Aber wie ist das bei den sogenannten „harten“ Fächern, beispielsweise im Mathematik-Unterricht? Gibt

es da wirklich Spielraum für Kreativität? Das folgende Beispiel stammt aus einem Unterrichtsbesuch, der in einem 5. Schuljahr im Gymnasium stattgefunden hat. Die Lehrerin möchte den Schülerinnen und Schülern die Einsicht vermitteln, dass natürliche Zahlen auch durch geometrische Figuren repräsentiert werden können. Sie malt die beiden folgenden Figuren an die Tafel und schreibt unter die erste die Ziffer „1“. Dann zeigt sie auf die zweite Figur und fragt: „Und was soll ich hier schreiben?“ Die Kinder schlagen vor: „2“, „3“, „4“, „5“. Die Lehrerin schreibt die Antworten an die Tafel. Dann sagt sie: „Vier ist richtig!“

Zumeist herrscht auf Anhieb Einigkeit darüber, dass die Reaktion der Lehrerin auf die Antworten der Schüler unangemessen ist. Sie sortiert die Antworten unabhängig davon, was die Kinder sich dabei gedacht haben, in die Schubladen „falsch“ oder „richtig“ und lässt nur eine Antwort gelten. Zunächst: Welche Wirkung hat dies auf die Kinder? Viele Kinder ziehen daraus den Schluss, dass sie falsch gedacht haben, und dass es im Unterschied zum eigenen offenbar falschen Denkweg einen, ja vielleicht nur einen einzigen richtigen Denkweg und eine richtige Antwort gibt. Solche Erfahrungen können sich bekanntlich zu einem generalisierten Begabungs-Selbstbild verdichten: „Ich kann halt Mathe nicht!“ Oder, noch schlimmer: „Ich kann eben nicht denken...“, je nach individuellem Zuschreibungsmuster.

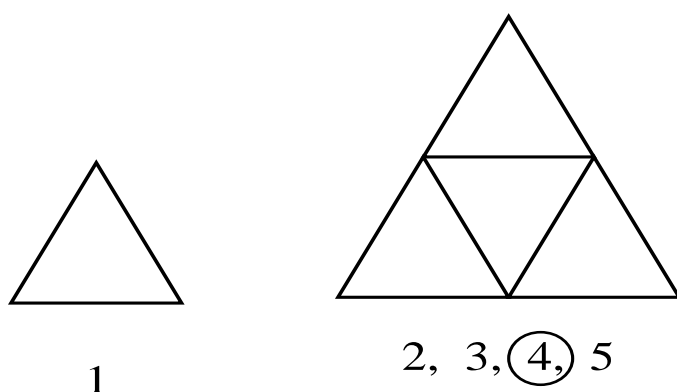


Abb. 7: Mathematik

Sodann: Fachlehrer weisen zumeist darauf hin, dass die Reaktion der Lehrerin nicht nur motivationspsychologisch, sondern auch mathematisch unzureichend ist. Für jede Antwort der Schüler gibt es mathematisch plausible Argumente. Die Antwort „2“ etwa ist dann richtig, wenn die geometrischen Figuren als Teil einer Reihe interpretiert werden, die durchnummeriert wird. Das große Dreieck trägt dann die Ordnungszahl „2“. Die Antwort „2“ ist auch richtig, wenn es danach geht, wie viele Dreiecke verschiedener Größe in einer Figur enthalten sind, oder wenn man im Auge hat, dass die Seiten des großen Dreiecks zweimal so lang sind wie die des ersten.

#### 4. VERSTEHEN UND LEHRERBERUF

Zurück zur Lehrerin: Sie möchte darauf hinaus, dass bei der zweiten Figur auch der Raum in der Mitte als ein Dreieck angesehen werden kann, das mit den anderen deckungsgleich ist. Unausgesprochen fragt sie nach der Anzahl deckungsgleicher – kongruenter – Dreiecke. Kongruenz zu verstehen, ist freilich, kognitiv gesehen, keineswegs

trivial: Es setzt erstens voraus, dass ein auf dem Kopf stehendes Dreieck als identisch mit der Ausgangsfigur erkannt wird. Das scheint einfach. Aber unser Gehirn kommt mit Lageänderungen im Raum nicht immer leicht zu recht. Sogar wenn es darum geht, Gesichter zu erkennen – eine lebenswichtige Leistung – tun wir uns schwer, wenn die Gesichter auf den Kopf gestellt sind. Objekte nach räumlicher Drehung als identisch erkennen zu können, ist eine komplexe kognitive Leistung.

Um das mittlere Dreieck zu „sehen“, darf man den Raum in der Mitte nicht als Hintergrund interpretieren, und man darf sich nicht daran stören, dass das mittlere Dreieck jeweils mit einem der anderen Dreiecke eine gemeinsame Seite hat. So etwas kommt in der wirklichen Welt der physischen Objekte nicht vor, sondern nur in der Geometrie oder im Recht (als gemeinsame Grenze).

Die Reaktion der Lehrerin ist deshalb riskant: Motivational erhöht sie das Risiko des Schul- und Lernversagens. mathematisch vermittelt sie den unangemessenen Eindruck, es gebe nur eine Lösung, einen Denkweg und ein richtiges Wissen, und Mathematik habe mit Modellieren und Probieren nichts zu tun. Wir stoßen hier auf ein Problem, mit dem u.a. das schlechte deutsche Abschneiden bei PISA zusammenhängt: Wenn in der Schule gelernt werden soll, für komplexe, auf den ersten Blick unübersichtliche Problemlagen selbstständig und flexibel eigene Lösungswege zu finden, dann ist dafür ein Unterricht, der grundsätzlich auf die eine, vermeintlich allein richtige, Antwort auf Fragen hinauswill, denkbar schlecht geeignet. Ein solcher Unterricht verweigert im Gegenteil den meisten Kindern und Jugendlichen die Erfahrung der Prozessqualitäten eines auf Verstehen ausgerichteten Lernens, wie ich sie bei dem Seifenkisten-Beispiel herausgestellt habe – also die Erfahrung von *Kompetenz*, *Autonomie* und *Eingebundenheit*. Bei unserem Mathe-Beispiel macht ein Teil der Kinder die Erfahrung, nicht kompetent zu sein, erfährt sich nicht als autonom und gewinnt vor allem den Eindruck, dass sie eben nicht zur Gemeinschaft derer gehören, mit denen man in Mathe etwas anfangen kann, sie erleben also auch keine Eingebundenheit.

### Unterricht, Lernen und Lehrerverhalten

Ich möchte die Situation noch in einem etwas umfassenderen Kontext betrachten. Welche Grundvorstellung von Unterricht und von Lernen steuert das Verhalten der Lehrerin? Halten wir fest: Sie will von den Kindern eine bestimmte Antwort auf ihre Frage hören. Diese Antwort ist Teil dessen, was aus ihrer Sicht zum Verstehen von Mathematik gehört. Allerdings handelt es sich dabei um „ihre“ Mathematik, das heißt, den Zusammenhang von Begriffen, Modellen und Operationen, der in ihr individuelles Lehrer-Denken strukturiert. Dabei sind die Antworten, die sie erwartet, in ihrem Kopf vor den Fragen da, die sie stellt. Das Wechselspiel von Fragen und Antworten wird ganz und gar von ihrem eigenen Denken bestimmt. Die Antworten der Kinder werden in diese Struktur eingefügt wie fehlende Worte in einen Lückentext. Diese Kommunikationsform gleicht mehr einer Art Monolog, der durch punktuelle Beiträge und Einwürfe der Zuhörer begleitet und in Fluss gehalten wird. Das ist das Grundmuster der Belehrung, und diesem Muster, das seinerseits in Tradition der (religiösen) Verkündigung steht, folgt der Unterricht im Wesentlichen. Das Lernen erscheint weitgehend als vorgedachte Schrittfolge im Kopf des Lehrers.

Vor allem aber ist es bei einem solchen Interaktionsmuster nicht möglich, die kognitiven Modellierungsprozesse der Schüler optimal zu fördern. Dies würde nämlich eine Umkehrung der Verhältnisse erfordern: Die Lehrerin müsste die Verstehensprozesse der Schüler in den Mittelpunkt des Geschehens rücken und durch ihre Beiträge unterstützen. Das jedenfalls ist die Erwartung an professionell geführten Unterricht, wenn man mit der gegenwärtigen Lern- und Entwicklungspsychologie davon ausgeht, dass Lernen ein produktiver, konstruktiver kognitiver Prozess ist. Ein solcher Unterricht folgt nicht dem Schema der Belehrung, sondern orientiert sich am Verstehen. Für Lehrerinnen und Lehrer kommt es dabei auf ein „Verstehen zweiter Ordnung“ an (Fauser/Heller/Waldenburger 2015:35ff.): Sie sollen ihr Fach verstehen, darüber hinaus aber das Lernen der Kinder. Das schließt die Einsicht ein, dass ihr eigenes individuelles Verstehen, das, was für sie persönlich Mathematik oder Musik oder Demokratie

bedeutet, mit beiden anderen Verstehensweisen – denjenigen der Kinder und denjenigen ihres Faches als Ganzem – nicht identisch ist. Die Mathematikdidaktiker Selter und Spiegel (2003) haben wunderbar gezeigt, wie das im Mathematikunterricht gehen kann. Es geht hier natürlich nicht nur um Mathematik, sondern um alle Schulfächer.

„Der Schneider von Ulm“ (Fauser 2014)

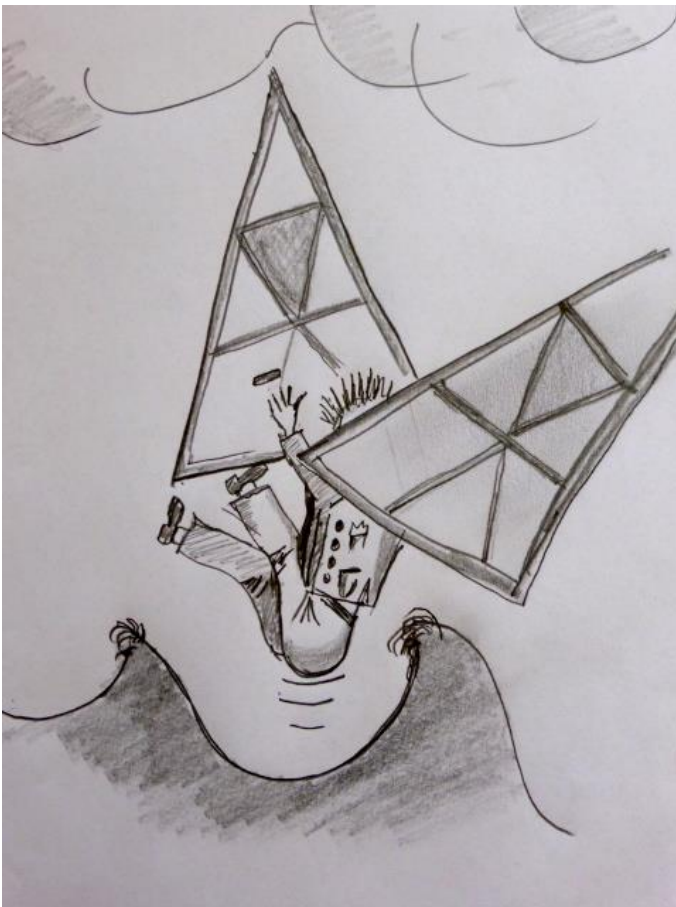


Abb. 8: Schneider von Ulm

Ich kehre am Ende dieser Ausführungen zum Verhältnis von Lernen, Verstehen und „Verstehen zweiter Ordnung“ zum Kunstunterricht zurück und erzähle eine weitere kleine Geschichte. Sie stammt aus meiner eigenen Schulzeit. Es war, vermutlich 1963, im Kunstunterricht. Meinem damaligen Lehrer verdanke ich viel, auch die lebendige Erinnerung an diese Erfahrung. Wir sollten zum Thema „Schneider von Ulm“ ein Bild malen. Bekanntlich erging es dem Schneider von Ulm wie vielen Flugpionieren. Er wollte mit einem Fluggerät die Donau überqueren und ist dabei ins Wasser gefallen. Als wir mit unseren Werken fertig waren, wurden alle aufgehängt und Herr Kling besprach ein Blatt nach dem anderen. Was dann kam, war für mich so eindrücklich, dass ich auch nach 50 Jahren mein leider verloren gegangenes Bild nachzeichnen und seine Worte aufschreiben konnte. Hören wir Herrn Kling: „Wir sehen auf deinem Bild den abstürzenden Schneider. Die Flügel, die er als große Dreiecke zusammengezimmert hat,

gehörchen ihm nicht mehr, aber man kann noch erkennen, dass er sie wie Flügel zu bewegen versucht hat. Die rechte Hand ist aus der Schlaufe gerutscht. Der linke Arm und das Gesicht sind vom linken Flügel verdeckt, der schon so außer Kontrolle geraten ist, dass er sogar aus dem Bild fällt. Dem Schneider stehen die Haare zu Berge. Für ihn ist das eine große und wichtige Sache. Das sieht man schon daran, dass er seinen besten Kittel (schwäbisch für Sakko) angezogen hat – mit Einstecktuch. Jetzt reißt es ihn mit dem Hintern voran in die Tiefe. Die Beine wollen noch nicht mit, aber was hilft's. Wie er da in der Luft hängt und die Donau mit einem aufgesperrten Rachen auf ihn wartet! Da fühlt man, wie es ihn gleich mit voller Wucht erwischt. Auch die Wolken drücken. Der Schneider ist noch halb Teil seines Flugapparats – seine Arme und Beine bilden Dreiecke wie die Flügel – und halb, mit seinem Hinterteil, schon in der Donau. Das ist durch den Formkontrast zwischen rund und spitz sehr deutlich! Der Arme hat ja nur Hohn und Spott geerntet. Ich muss gestehen, dass mich Dein Bild auch wirklich zum etwas schadenfrohen Lachen reizt. Aber es weckt auch mein Mitgefühl. Und es ist eine haarsträubende Geschichte, wie man sieht.“

Für mich ist das ein Beispiel dafür, was „Verstehen zweiter Ordnung“ im ganz normalen Schulunterricht bedeutet. Herr Kling geht an das Bild mit der achtungsvollen Genauigkeit und Aufmerksamkeit des kunstbegeisterten Betrachters heran. Er beschreibt ohne zu bewerten. Es könnte sich auch um die Arbeit eines etablierten Künstlers handeln. Er erschließt die Komposition und ihre Formensprache ohne Jargon. Er tritt auch als Subjekt in Erscheinung, aber nicht mit der Herablassung des Experten, nicht mit dem machtförmigen Richtigkeitsanspruch einer Orthopädagogik. Vielmehr sucht er das Bild mit den Augen des Schülers zu sehen und lädt dabei als Lehrer zugleich die Schülergruppe dazu ein, das Bild auch mit seinen Augen zu betrachten. „Verstehen zweiter Ordnung“: Jeder erkennt an dieser Geschichte sofort, was damit gemeint ist, und warum damit eine für pädagogische Berufe und Erziehung grundlegende Fähigkeit bezeichnet wird. Sie kann und muss gelernt werden. Man kann ja an meinem Beispiel erkennen, wie anspruchsvoll es ist, aber auch, wie weit man es bringen kann bei der Verbindung von Gemütspräsenz, metakommunikativer Feinfühligkeit und ko-konstruktiver Fachlichkeit. Leider ist der Normalfall im Unterricht ein anderer, und für viele Kinder ist die Erfahrung, so verstanden und anerkannt zu werden, ein seltener Glücksfall. Demütigung dagegen ist alltäglich und allgegenwärtig. Und viele Lehrerinnen und Lehrer bezahlen mit Burnout, wenn sie jahrzehntelang eine wirkliche Verständigung und ein „Verstehen zweiter Ordnung“ abwehren und dabei nicht nur das Kind vor sich, sondern auch das Kind in sich ständig wegsperren müssen. In der Lehreraus- und -fortbildung gibt es für die Aneignung dieser nicht beruflich grundlegenden Fähigkeiten kaum Ansätze oder Angebote, ganz zu schweigen von der nachhaltigen Koppelung von Training und Reflexion, die dazu nötig wäre.

Im „Entwicklungsprogramm für Unterricht und Lernqualität“ wurde ein Professionalisierungsansatz konzipiert, in der Lehreraus- und -fortbildung erprobt, evaluiert und entfaltet, dessen Ziel es ist, das „Verstehen zweiter Ordnung“ zum Teil der pädagogischen Berufsroutine werden zu lassen. In zehn Jahren konnten dabei über 120 Lehrpersonen ein Zertifikat als „Berater/innen“ für „Verständnisintensives Lernen“ und rund 25 als Trainer/innen für Verständnisintensives Lernen erwerben. Die Arbeit findet jetzt einen systematischen Niederschlag in einem Handbuch (Fauser/Heller/Waldenburger 2015; vgl. auch [www.verstehenlernen.de](http://www.verstehenlernen.de)).

## 5. IMAGINATION, KUNST UND LERNEN. MÖGLICHKEITSSINN UND WIRKLICHKEITSSINN, ODER: OHNE VORSTELLUNG GEHT NICHTS

Was ist vor dem Hintergrund der hier vorgetragenen Ausführungen zum Verhältnis von Verständnisintensivem Lernen und Kunst zu sagen? Es wäre unangemessen, an dieser Stelle mit einer kunstpädagogischen Ausdeutung meiner vorstellungs- und lerntheoretischen Position aufwarten zu wollen. Es sollte vor allem deutlich geworden

sein, welche umfassende und grundlegende Bedeutung aus meiner Sicht der Imagination für uns Menschen zukommt. Imagination ist als konstruktive, intentional bestimmte Manifestation menschlicher Existenz grundlegend für unseren *Möglichkeitssinn*, für unser Bewusstsein, unser Lernen, unsere Erfahrung, für den Aufbau von Routinen ebenso wie für die kreative Überwindung eingeschliffener Muster, für die Koordination von Perspektiven und Handlungen – für den Einzelnen ebenso wie für die menschliche Kultur überhaupt, für Wissenschaft, Kunst, Politik, Wirtschaft. Imagination ist nicht ein Überschussprodukt oder eine Laune der Evolution – eine Art Pfauenrad oder eine Spielwiese für weltflüchtige Unverbindlichkeit. Sondern sie bildet den eigentlichen Anfangsgrund menschlicher Existenz, Kultur und Wirklichkeit: „Ohne Vorstellung geht nichts“ (Fauser 2013). Das ist eine These nicht nur über die Imagination und ihre Funktion für das Lernen, sondern zugleich über die Aufgabe und Bedeutung der Kunst für Bildung und Lernen überhaupt. In diesem Sinne möchte ich meine folgenden allgemeinen Thesen zum Verhältnis von Lernen, Imagination und Kunst verstanden wissen.

- 1) Kunst und künstlerisches Schaffen sind anthropologisch fundamentale Erscheinungsweisen der menschlichen Vorstellungskraft/ der Imagination. Sie sind fundamental als Hervorbringungen, die ihren Ursprung und ihren eigentlichen Zweck in der Imagination haben, und sie stellen deshalb Manifestationen des Möglichkeitssinns *sui generis* dar. Imagination und Kunst stehen an der Wiege der menschlichen Evolution. Daher gehört die Kunst auf allen Stufen und potentiell auch in allen fachlich-inhaltlichen Kontexten zum Grundbestand menschlichen Lernens und menschlicher Bildung.
- 2) In der Kunst wird die Imagination in einem Zuge zugleich objektiv und selbstreflexiv – sie wird objektiv als manifestes Werk, das vom Subjekt in den Raum der intersubjektiv wahrnehmbaren Wirklichkeit gesetzt und damit auch der intersubjektiven Vorstellungsbildung und Wahrnehmung zugänglich gemacht wird; sie wird selbstreflexiv, weil sich im schöpferischen Hervorbringen das Subjekt selbst gegenübertritt.
- 3) Im künstlerischen Schaffen werden Vorstellungen, die bei der Wahrnehmung und beim Handeln als Funktionen, wie Tagträume, innerhalb der individuellen inneren Wirklichkeit bleiben können, darstellend entäußert und selbst zu Gegenständen der Wahrnehmung. Damit tritt sich der Mensch im Raum der sozialen Welt als Träger eines Möglichkeitssinnes selbst gegenüber – und erfährt sich in der Differenz zwischen Wirklichkeitssinn und Möglichkeitssinn als der „erste Freigelassene der Schöpfung“ (Herder 1968:103), dem es gegeben ist, in der Existenz sich selbst und seine Welt zu entwerfen. In der Kunst erfährt und manifestiert der Mensch einen Überschuss freibleibender Möglichkeiten.
- 4) Die Kunst bietet deshalb eine Sphäre menschlicher Expression und Kontemplation, die sich durch ihre wesensmäßige Vieldeutigkeit instrumentellen und rationalistischen Engführungen entzieht. Das totalitäre Misstrauen gegen die Kunst in Geschichte und Gegenwart ist ein demokratiepolitisches Statement über das freiheitsstiftende Potential der Imagination. Zum mündigen Bürger gehört die freie Kunst.
- 5) Im Hinblick auf den „Möglichkeitssinn“ können wir sagen: „Möglichkeitssinn“ charakterisiert mit dem Begriff des „Sinns“ das, was wir mit Imagination, Einbildungskraft oder Vorstellungsvermögen bezeichnen, als einen intentional bestimmten menschlichen Wesenszug. Sinn ist auf Bedeutung gerichtet. Der Begriff „Möglichkeitssinn“ benennt die menschliche Fähigkeit, durch Vorstellung über das als wirklich Wahrgenommene hinauszugehen und ihm damit einen zugleich individuellen wie sozialen menschlichen Bedeutungskontext, einen Sinn, zu verleihen.
- 6) Im Hinblick auf unseren Wirklichkeitssinn lassen sich zwei grundlegende Funktionen der Imagination unterscheiden: Die eine Funktion der Imagination ist die Konstitution der Gegenständlichkeit von Wahrnehmung und Denken überhaupt – philosophisch beispielsweise als transzendente Synthesis in der produktiven und reproduktiven Einbildungskraft (Capurro 1996:42ff.), neurobiologisch als die Synthese arbeitsteiliger neuronaler Verarbeitungsprozesse zu einer als gegenständig erlebten Wirklichkeit (Roth 1995:230f.). Zum zweiten ist es die erinnernde, mitlaufende und antizipierende Vergegenwärtigung verschiedener potentieller Perspektiven auf ein und denselben Gegenstand, die es uns ermöglicht, uns im

Fluss der Wahrnehmung und des Handelns zu orientieren und mit anderen zu verständigen. Ohne Imagination sind die Gegenständlichkeit und die Gegenwärtigkeit unserer menschlichen Welt als geteilte Wirklichkeit nicht denkbar (Tomasello 2006, 2009).

- 7) Im Kontext der Theorie des Verständnisintensiven Lernens kommt der Arbeit mit und in Vorstellungen eine Schlüsselbedeutung zu, sowohl in allgemeinpädagogischer Hinsicht für Lernen überhaupt als Brücke von Erfahrung/ Wahrnehmung/ Handeln einerseits und Begreifen/ Metakognition andererseits, als auch im Kontext der verschiedenen „Domänen“, Fächer oder Bereiche des Lernens und der Bildung, die als wesentliche Strukturelemente ihrer Konstruktion von Gegenständen je eigene mentale Modelle, Muster, Schemata, Formen und Konzepte ausbilden und damit auch domänenspezifisch eigene und typische „potentielle Perspektiven“ oder Vorstellungen umfassen. Ein kunstpädagogisch transformiertes Strukturmodell Verständnisintensiven Lernens könnte folgendermaßen aussehen:

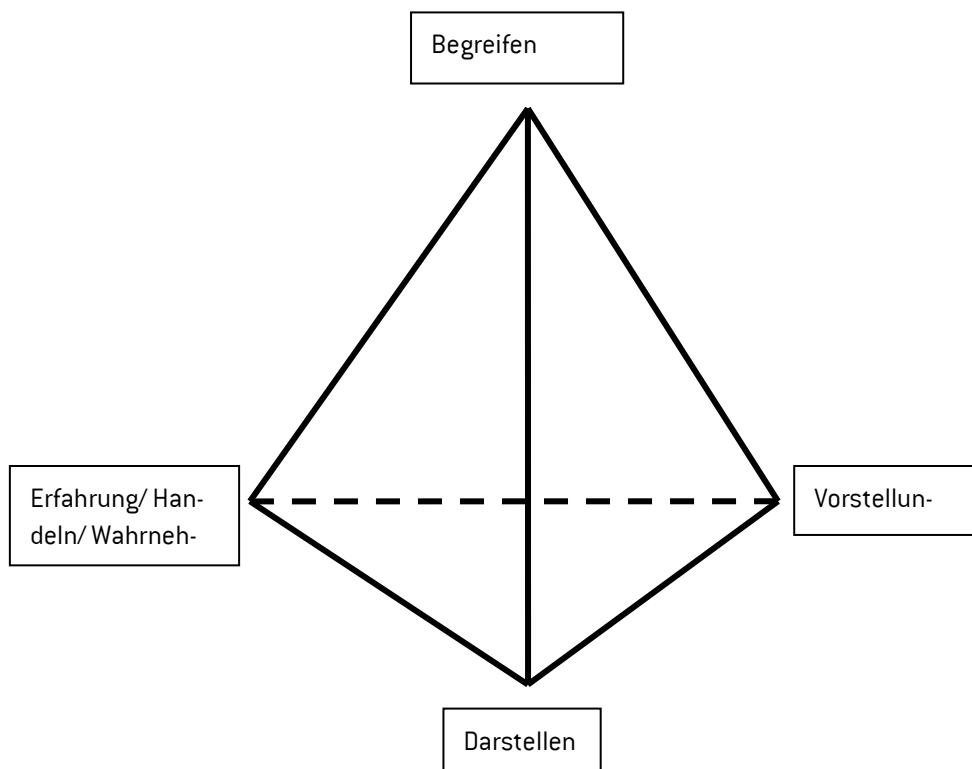


Abb. 9: Verständnisintensives Lernen – Kunst

„Begreifen“ und „Metakognition“ sind hier aus Gründen der Vereinfachung zu einer Dimension zusammengefasst. Zusätzlich wird das „Darstellen“ eingefügt; Darstellen spielt zwar in vielen Bereichen eine wichtige Rolle, aber in der Kunst ist das Darstellen nicht nur Instrument, sondern auch eigentlicher Zweck. Damit entsteht ein Funktionsmodell, bei dem die in der Darstellung hervorgebrachte „subjektive“ Wirklichkeit an die Seite der vorfindlichen „objektiven“ Wirklichkeit der Erfahrung tritt und selbst objektiv wird. Auf diese Weise wird mit dem Werk als gegenständlich gewordener Manifestation der Imagination

eine herausfordernde, weil differenzbildende Wechselwirkung zwischen Vorgestelltem und Dargestelltem, das heißt also sowohl der Imagination mit sich selbst – als auch eine Wechselwirkung zwischen dem Kunstwerk als einem hervorgebrachten Gegenstand der Wahrnehmung und der vorfindlichen Wahrnehmungswelt eröffnet. Die Kunst spielt im Möglichkeitssinn und im Wirklichkeitssinn gleichermaßen. Wesentlich ist, dass die Kunst sich dabei der Mittel der begrifflichen Sprache bedienen kann, aber auf die begriffliche Sprache nicht angewiesen ist und sie auch rein symbolisch oder nicht-begrifflich verwenden kann. Die Kunst kann so auch als Verständigungspraxis vollständig im Raum der Imagination bleiben – sie bietet einen Raum für menschliche Erfahrung, Äußerung und Kommunikation für das, „was die Sprache nicht sagen und der Begriff nicht begreifen kann.“ (Heidegger 1976 zit. in Capurro 1996:62)

- 8) Im künstlerischen Hervorbringen verbindet sich auf einzigartige Weise die Erfahrung der psychologischen Grundbedürfnisse:
- Kompetenz wird im Gestaltungsprozess erfahren als zugleich von Bindung an die widerständige Materialität und Freiheit künstlerischen Gestaltens, als Arbeitsprozess in der Spannung zwischen Bewältigung und Scheitern.
  - Autonomie wird erfahren in der vom Subjekt hervorgebrachten eigensinnigen Subjekt-Objekt-Beziehung, die den Menschen aus der Geschlossenheit einer biologischen Nische entlässt und im Verhältnis zum Objekt erst als Subjekt zu sich kommen lässt.
  - Eingebundenheit wird erfahren als Zugehörigkeit zu einer Kommunität, die sich einen gemeinsamen Raum geteilter Intentionalität schafft, der auf die Wechselseitigkeit intentionaler Zuschreibung und damit auf das gegenseitige Gewährwerden eines Möglichkeitssinnes/ der Imagination gegründet ist, ohne den Intentionalität sich nicht denken lässt.

## LITERATUR

Capurro, Rafael (1996): Was die Sprache nicht sagen und der Begriff nicht begreifen kann. Philosophische Aspekte der Einbildungskraft. In: Fauser, Peter/ Madelung, Eva (Hrsg.) (1996): Vorstellungen bilden. Beiträge zum imaginativen Lernen. Velber: Friedrich, Seite 41-64.

Fauser, Peter (1989): Nachdenken über pädagogische Kultur. In: Die Deutsche Schule 81(1989), S. 5-25.

Fauser, Peter (2003): Lernen als innere Wirklichkeit. Über Imagination, Lernen und Verstehen. In: Rentschler, Ingo/ Madelung, Eva/ Fauser, Peter (Hrsg.) (2003): Bilder im Kopf. Texte zum imaginativen Lernen. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, S. 242-287.

Fauser, Peter (2013): Ohne Vorstellung geht nichts. Über den Zusammenhang von Imagination und Lernen und eine Theorie der Vorstellung. In: Sowa, Hubert/Glas, Alexander/ Miller, Monika (Hrsg.): Bildung der Imagination (Band 2): Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen: Athena, S. 61-98.

Fauser, Peter (2014): „Was heißt und zu welchem Ende treiben wir Demokratiepädagogik? Ein skeptischer Appell“ in Berlin (Festrede bei der Tagung: Die Verantwortung der Bildung für die Demokratie anlässlich des 85. Geburtstags von Wolfgang Edelstein am 21. und 22. November 2014 in Berlin. Abrufbar unter [http://degede.de/fileadmin/DeGeDe/Aktivitaeten/Verantwortung\\_fuer\\_die\\_Bildung\\_2014/reden/14-11-26-Berlin-Peter\\_Fauser-erste-Druckfassung.pdf](http://degede.de/fileadmin/DeGeDe/Aktivitaeten/Verantwortung_fuer_die_Bildung_2014/reden/14-11-26-Berlin-Peter_Fauser-erste-Druckfassung.pdf) [zuletzt abgerufen: 30. Januar 2015])

Fauser, Peter (2015): „Kulturelle Bildung – Bemerkungen aus der Sicht einer pädagogischen Lerntheorie“. Der Text erscheint im Juni 2015 in der Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“ auf [www.kulturagentenprogramm.de](http://www.kulturagentenprogramm.de).



Fauser, Peter/ Heller, Friederike/ Waldenburger, Ute (Hrsg.) (2015): Verständnisintensives Lernen. Theorie, Erfahrung, Training., Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.

Fauser, Peter/ Prenzel, Manfred/ Schratz, Michael (Hrsg.) (2008): Was für Schulen! Profile, Konzepte und Dynamik guter Schulen in Deutschland. Der Deutsche Schulpreis 2007, Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.

Fuchs, Max (2015): Kunst macht Schule. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online [<https://www.kubi-online.de/artikel/kunst-macht-schule>, letzter Zugriff: 19.10.2017].

Heidegger, Martin (1976): Sein und Zeit. 13. Aufl. Tübingen: Mohr.

Herder, Johann Gottfried (1968): Humanität und Erziehung. Besorgt von Clemens Menze, Paderborn: Schöningh.

Krapp, Andreas (2005): Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. In: Z.f.Päd. 51, 2005, S.626-641.

Krapp, Andreas/ Ryan, Richard M. (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. In: Jerusalem, Michael/ Hopf, Diether (Hrsg.) (2002): Zeitschrift für Pädagogik. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. 44. Beiheft., S. 54-68.

Roth, Gerhard (1995): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Selter, Christoph/ Spiegel, Hartmut (2003): Kinder und Mathematik. Was Erwachsene wissen sollten. 7. Aufl. Seelze-Velber: Klett/ Kallmeyer.

Taylor, Charles (1996): Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität., Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Tomasello, Michael (2006): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt/M.: Suhrkamp. (Original Cambridge/ Mass. 1999)

Tomasello, Michael (2009): Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt/ M.: Suhrkamp. (Original Cambridge/ Mass. 2008).

# ART IN LESSONS – KÜNSTLERISCHES ARBEITEN IM FACHUNTERRICHT INITIIEREN >>

von Saskia Köhler

## EINLEITUNG

An einer Kulturschule haben die künstlerischen Fächer einen besonderen Stellenwert, da insbesondere hier die Entwicklung von ästhetischen und künstlerischen-kulturellen Kompetenzen besonders gut gefördert werden kann. Durch die Einbeziehung von Künstlerinnen und Künstlern in den Unterricht kann dieser Kompetenzaufbau gerade hier in einer authentischen Weise erfolgen auch auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung. Die vier Bielefelder am Programm: Kulturagenten für kreative Schulen NRW“ teilnehmenden Schulen, haben als einen wichtigen Baustein das übergreifende Thema „Künstlerisches Arbeiten im Fachunterricht“ in ihre Kulturfahrpläne aufgenommen. Ein Kulturfahrplan ist ein Planungs- und Steuerungsinstrument, das Schulen dabei unterstützen soll, Kunst und Kultur systematisch in den Schulalltag zu integrieren. ([http://publikation.kulturagenten-programm.de/files/kulturagenten/pdf/20150615\\_KA\\_KULTURFAHRPLAN\\_INTERAKTIV\\_K-UMSCHLAG.pdf](http://publikation.kulturagenten-programm.de/files/kulturagenten/pdf/20150615_KA_KULTURFAHRPLAN_INTERAKTIV_K-UMSCHLAG.pdf)) In diesen Individuellen Kulturfahrplänen entscheiden die Schulen welchen Schwerpunkt sie bei der Profilbildung Kultureller Bildung setzen möchten. Hier werden unterschiedliche Bausteine und Strategien verwendet um ein nachhaltiges und tragfähiges Konzept zu entwickeln. Der Ansatz, künstlerische Methoden und Herangehensweisen für den Fachunterricht zu nutzen und dabei mit Künstler/innen zusammenzuarbeiten, ist ein sinnvolles Vorhaben bei der Entwicklung eines künstlerisch/kulturellen Schulprofils. Projekte haben eine große Chance auf Nachhaltigkeit, wenn sie einen Bezug zum Lehrplan aufweisen und nicht additive Angebote sind. Durch die Kooperation mit Fachleuten, kann ein neuer Lernzugang geschaffen werden, der es der Schülerschaft ermöglicht durch partizipative Arbeitsweisen, zu Gestalten eigener Lernprozesse zu werden. Durch diese Herangehensweise kann Unterricht lebendig werden und es werden soziale und künstlerisch/ -ästhetische Kompetenzen hinzugewonnen. Der Unterrichtsinhalt erhält so eine sinnliche Komponente, der die Phantasie anregt und Ressourcen und verborgene Talente sichtbar machen kann

Wie so eine konkrete Zusammenarbeit aussehen kann, wird nachfolgend an zwei Beispielen zweier am Kulturagenten-Programm teilnehmenden Schulen verdeutlicht:

In der Kuhlo Realschule wurde hier in der Fachkonferenz Deutsch das Konzept: *Art in Lessons* mit Unterstützung von Künstlern aus verschiedenen Kunstsparten im Jahrgang 5,6 und 7 erprobt. Die Gertrud Bäumer Realschule hat die Kooperationen mit Tanzinstitutionen intensiviert. Die künstlerische Auseinandersetzung mit Lehrplaninhalten im Fach Deutsch erfolgt in der Unterrichtsreihe *Mir auf der Spur* des Jahrgangs 10 tänzerisch.

## WIE BEGINNEN?

Der Prozess sollte klar strukturiert, für alle transparent sein, viel Freiraum für Partizipation lassen und der Nutzen sollte allen Beteiligten klar sein.

Es empfiehlt sich zu Beginn, die wichtigen Begrifflichkeiten wie Kunst, Kreativität, Partizipation und Bildung mit allen Prozessbeteiligten zu diskutieren, um zu verstehen was der jeweils andere damit meint. Diese Begriffe wer-

den oft unterschiedlich gedeutet und es lohnt sich hier auf einen gemeinsamen Nenner zu kommen oder zumindest die unterschiedlichen Standpunkte und Haltungen klar zu machen. Hierzu eignet sich die Erstellung eines Mindmaps. Diese oder eine andere Methode wird idealerweise in der Kulturgruppe der Schule mit beteiligten Fachlehrern, Künstlern oder Vertreter einer Kulturinstitution, Schulleitung, Schülern und Eltern der Schule gestaltet.

## ALLE MITNEHMEN!

Um für das Vorhaben im Kollegium Interesse zu wecken, können in der Lehrerkonferenz kurze Filme mit Beispielen gezeigt werden aus bereits erfolgreich gelaufenen Projekten anderer Schulen. Auch ein Lehrerworkshop kann hilfreich sein indem Künstler (z.B. Schauspieler, Tänzer, Bildende Künstler...) mit dem Kollegium der Schule an einem Tag lang arbeiten. Einige Beispiele für Lehrerworkshops werden im Folgenden aufgezeigt.

### Fach Deutsch

#### 1. Auszug aus dem Lehrplan:

- Texte verfassen
- kreativ mit Texten umgehen, z. B. aus verschiedenen Perspektiven erzählen, Texte in andere Textsorten umformen, verfremden oder fortführen

Workshop-Form: Poetry Slam/ Improtheater

Workshop-Leitung: Poetryslammer

Workshop-Inhalt: Die beiden Poetryslammer nehmen Texte die im Deutschunterricht behandelt werden und lassen sie von den Lehrern und Lehrerinnen in verschiedenen Genres interpretieren und vortragen. Im Anschluss werden eigene kurze Texte verfasst.

#### 2. Auszug aus dem Lehrplan: Lese- und Vortragstechniken verbessern

- Lesetechniken verfeinern
- literarische Texte gestaltend vortragen

Workshop-Form: Textarbeit Theater

Workshop-Leitung: freies Theater

Workshop-Inhalt: Die Schauspieler und Schauspielerinnen arbeiten mit dem Kollegium an einer Szene eines Theaterstücks. Es werden sprachliche und theatralische Mittel wie Gestik, Mimik und Körpersprache erarbeitet.

### Fach Biologie

#### Mögliche thematische Bearbeitungen:

- Entwicklungsschritte in der Evolution
- verschiedene Stoffwechselprozesse (z.B. die Atmungskette)

Workshop-Form: Tanz

Workshop-Leitung: Tanztheater

Workshop-Inhalt: Die Tänzer und Tänzerinnen improvisieren und gestalten szenisch und tänzerisch die Atmungskette.

## Fach Mathematik

Auszug aus dem Lehrplan: Schülerinnen und Schüler

- setzen Begriffe an Beispielen miteinander in Beziehung (z. B. Produkt und Fläche, Quadrat und Rechteck)
- setzen intuitiv verschiedene Arten des Begründens (Beschreiben von Beobachtungen, Plausibilitätsüberlegungen, Angeben von Beispielen und Gegenbeispielen)
- benennen und charakterisieren Grundfiguren und Grundkörper (Rechteck, Quadrat, Parallelogramm, Dreieck, Kreis, Quader, Würfel) und identifizieren sie in ihrer Umwelt.

Workshop-Form: Bildende Kunst/ Konkrete Kunst

Workshop-Leitung: Kunsthalle

Workshop-Inhalt: Mit selbstangefertigten Stempeln werden Bilder von Paul Klee nachempfunden. Die gedruckten Bilder werden nach dem Trocknen mit bunter Kreide hinterlegt.

## Fach Kunst

Auszug aus dem Lehrplan:

- Auseinandersetzung mit Bildern und Objekten
- Die Schülerinnen und Schüler vertiefen durch die Begegnung mit Bildern und Objekten ihre eigenen ästhetischen Erfahrungen, Eindrücke und Erkenntnisse. In der Begegnung mit der Vielfalt künstlerischer Objekte bieten sich Chancen zur Selbstbestimmung, zum Üben von Toleranz und zur Weltorientierung

Workshop-Form: Bildende Kunst

Workshop-Leitung: Kunsthalle

Workshop-Inhalt: Die Kunstpädagoginnen gestalten mit dem Kollegium frei nach Ursus Wehrli Bilder von August Macke und Paul Klee. Diese Bilder werden zeichnerisch „aufgeräumt“.

## Fach Englisch

Auszug aus dem Lehrplan:

- kurze Texte oder Textelemente auswendig lernen und vortragen
- einfache rhetorische Mittel (u. a. Wiederholungen, Parallelismen, Kontraste, Klangstrukturen, Vergleiche, Bilder) in Erzähltexten, Gedichten, Liedern, Werbetexten auffinden

Workshop-Leitung: Musiker einer Kulturinstitution

Workshop-Inhalt: Die Musiker untersuchen mit dem Kollegium englischsprachliche Songs auf Kontraste, Klangstrukturen, Parallelismen usw.

## UND WIE WEITER?

Im nächsten Schritt können in den Fachkonferenzen geeignete Themen aus dem Lehrplan ausgesucht werden und erste Ideen zur künstlerischen Umsetzung gesammelt werden. Die Kulturgruppe oder die Kulturagentin der Schule nimmt Kontakt zu Künstlern und Institutionen auf, um gemeinsame Gespräche über mögliche Verknüpfungen der künstlerischen Herangehensweise des jeweiligen Künstlers und des Lehrplaninhalts zu führen.

Hier ist eine „Checkliste“ hilfreich in der alle besprochenen Details festgehalten werden:

- Welche Personen sind Ansprechpartner?
- Wie sind die Pausenzeiten, Stundenpläne...?
- Gibt es inhaltliche Prioritäten? (Rahmenpläne, Fachpläne, inhaltliche Konzeption, Jubiläen)
- Gesetzliche Grundlagen (Belehrungen zur Sicherheit)
- Altersspezifische/ gesundheitliche Besonderheiten (Belastbarkeit, Vorlieben,
- psychische/ physische Probleme, Gruppendynamik, Vorkenntnisse)
- Arbeitsräume
- Aufbewahrung/ Dokumentation/ Präsentation
- Ort/Zeit/Kontakt
- Projektziele/ Inhalte
- Methoden
- Benötigte Medien/Werkzeuge/Materialien
- Öffentlichkeitsarbeit
- Evaluation
- Finanzierung

## WER IST HIER DER CHEF?

Um für alle Beteiligten eine zufriedenstellende Situation zu erreichen, muss auch eine Rollenklärung erfolgen. Der Künstler sollte niemals die Klasse oder Schülergruppe alleine betreuen, aber trotzdem das Projekt leiten. Durch eine gute Absprache und Sensibilisierung für dieses Thema können Konflikte vermieden werden. Erfahrungsgemäß ist es z.B. dem Lehrer oft zu laut, während der Künstler die Klasse oder Schülergruppe leitet, während der Künstler diese kreative Atmosphäre als angenehm empfindet. Das Lehrer-Künstler Team sollte hier im Dialog über Prioritäten, Erwartungen, Haltungen und Methoden bleiben. Eine Kooperation die auf Augenhöhe gemeinsam geplant wird, ist oft für alle Beteiligten vorteilhafter.

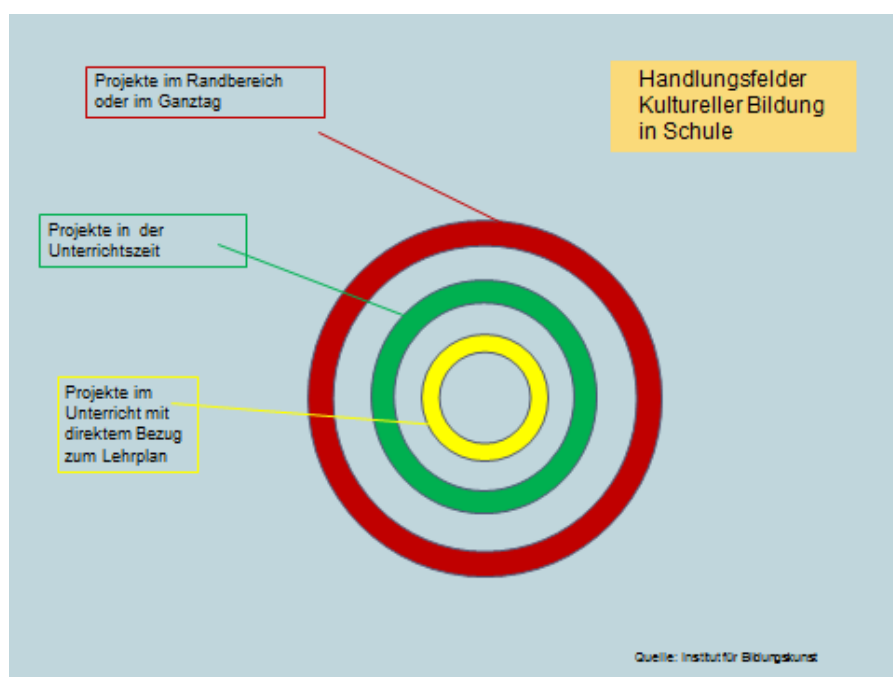
## KÜNSTLERISCHER FREIRAUM?

Der künstlerische Impuls in Schule ist in einem Format wie diesem einem konkreten Zweck untergeordnet: Der Lehrplan gibt ein Thema vor und dieser soll durch den Künstler bereichert werden- es sollen neue Zugänge ermöglicht werden von denen Lehrer, Schüler und Künstler profitieren. Der Künstler oder die Künstlerin stellt zu Beginn seiner eigenen künstlerischen Arbeit eine Frage oder setzt ein Thema zu dem er/ sie forschend, tanzend, malend, schreibend, alleine oder mit mehreren, aber immer in Bezug zu irgendetwas, arbeitet. Der Unterschied zur Ausgangslage zwischen dem schulischen Auftrag und der künstlerischen Arbeitsweise ist also gar nicht so groß. Beide Partner suchen nach Wegen sich selbst und die Umwelt zu erklären. Wobei die Vermittlung beim Künstler sowie beim Lehrer ein Zielpublikum hat. Lehrer, wie auch Künstler möchten etwas übermitteln. Der Unterschied liegt darin, dass der Rezipient im Falle des Künstlers, auch bei unterschiedlicher Form der zu übermittelnden Kunst das eigene daraus resultierende Ergebnis bewerten kann wie er/sie möchte. In der Schule wird von der Schülerschaft aber ein ganz bestimmtes, schon vorher gesetztes Ergebnis erwartet, dass sie zu erkennen oder erzielen haben. Genau hier liegt die große Chance die künstlerische Herangehensweise zu nutzen, um neue Denkansätze zu erhalten, den Horizont zu erweitern und kreatives Potenzial freizusetzen. Das eigene künstlerische Tun wird durch die künstlerische Herangehensweise nicht nur kognitiv, sondern auch emotional erfahren und somit lernen Schüler und Schülerinnen ganzheitlicher.

## NACHHALTIGKEIT

Der Ansatz, künstlerische Methoden und Herangehensweisen für den Fachunterricht zu nutzen, ist ein sinnvolles Vorhaben bei der Entwicklung eines künstlerisch/kulturellen Schulprofils. Projekte haben eine große Chance auf Nachhaltigkeit, die einen Bezug zum Lehrplan aufweisen, da es sich nicht um zusätzliche Angebote handelt, sondern Unterrichtsinhalte ergänzt. So kann Unterricht ergänzt und bereichert werden – ohne, dass etwas zu Gunsten der Kunst ausfallen muss. Auch für die Künstler ist es interessant gemeinsame Projekte zu entwickeln die den Blick auf den Lehrplan wirft. S. Abb.<sup>1</sup>

Nach der Durchführung des Projektes sollte eine Evaluation erfolgen, um gewonnene Erfahrungen zu sichern und gegebenenfalls an den weiteren Verlauf anzupassen. Bei erfolgreich verlaufener Erprobung von zum Beispiel drei Durchläufen, kann das Format im Lehrplan fest verankert werden. Es können auch Kooperationsverträge mit der entsprechenden Institution geschlossen werden.



Ein Praxis- Beispiel für künstlerisch/ kulturelles Arbeiten in der Schule mit dem Schwerpunkt auf Projekte, die einen direkten Bezug zum Lehrplan aufweisen, findet sich in der Kuhlo Realschule.

## THEATER SPIELEN IN DER KUHLO REALSCHULE

Im Deutschunterricht der Kuhlo Realschule Bielefeld schaffen Künstler kreative Zugänge zu Inhalten des Lehrplans. Diese Unterrichtssequenzen werden für die 5. Klassen zum Thema Märchen „Es war einmal ... Auf Märchen trifft man überall“ mit dem Bielefelder Trotz-alledem Theater, für die 6. Klassen zum Thema Fabeln „Tiere wie Menschen – Fabeln verstehen und verändern“ mit der Musik- und Kunstschule Bielefeld und für die 7. Klassen mit

1 Quelle: Institut für Bildungskunst.

dem Theaterlabor zum Thema Balladen“ „Feuersbrunst und Galgenbäume“ einmal jährlich in vier Doppelstunden gestaltet.

Die Schüler und Schülerinnen des 5. Jahrgangs arbeiten mit dem Trotz-alledem Theater Bielefeld zum Thema Märchen. Das trotz-alledem Theater führt jedes Jahr ein anderes Märchen auf, das dann in der Schule im Jahrgang 5 in der Fachschaft Deutsch behandelt wird. In diesem Jahr wurde das Märchen Aladin und die Wunderlampe von der Theaterpädagogin Lena Maßmann und dem Theaterpädagogen Daniel Scholz sowie der Leitung des Theaters Catharina Schütte gemeinsam mit der Kulturbeauftragten der Schule und Kulturagentin geplant und vorbereitet.

Nach einer Aufwärmphase in der die Schüler und Schülerinnen frei durch den großen Raum laufen und einige Aufgaben ausführen, bekommen sie freigestellt, ob sie das Stück selbst anhand der Vorgabe spielen oder ob sie der Geschichte einen biografischen Bezug geben wollen. Sie entscheiden sich für die Arbeit am Original. Die Szenen werden in Gruppen erarbeitet und Zwischenergebnisse auf der Bühne der Aula der Schule vorgeführt. Die Schülerschaft wird aufgefordert positives Feedback zu geben. Durch diese Methode bekamen die Schüler und Schülerinnen einen guten Blick für die Wirkung ihrer Präsentationen. Die Theaterpädagogen ergänzen die Inszenierungen der Schüler durch ästhetische und theatrale Mittel. Bemerkenswert war die gegenseitige Wertschätzung der Schüler und Schülerinnen die in den Zwischen-präsentationen durch die Kritikphasen der Kinder von den Theaterpädagogen und Lehrern und Lehrerinnen als sehr gewinnbringend beschrieben wurde, da die Fortschritte für alle sichtbar wurden. Der anschließende Besuch des Trotz-alledem Theaters vervollständigte diese Einheit zum Thema. Die Schüler und Schülerinnen hatten nun die Gelegenheit das Stück, das sie in der Schule selbst gespielt hatten, auf der Bühne des Trotz-alledem Theaters von professionellen Schauspielern vorgespielt zu bekommen.

Ein weiteres Beispiel, wie künstlerische Methoden und künstlerische Kooperationspartner in den Fachunterricht integriert werden können, zeigt die Gertrud Bäumer Realschule.

## TANZEN IN DER GERTRUD BÄUMER REALSCHULE

Im interkulturellen Projekt, beschäftigt sich der Tänzer Tiago Manquinho, mit der Lyrikreihe: „Mir auf der Spur“, die im Lehrplan steht. Die Gertrud Bäumer Realschule hat sich im Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ auf Kooperationen mit Tanzinstitutionen fokussiert. Auch die künstlerische Auseinandersetzung mit Lehrplaninhalten wird angestrebt. So wird der Tänzer jedoch nicht zum Pädagogen. Er bereitet das neue Thema vor, weckt Interesse und lädt zum Erforschen ein. Das künstlerische Erleben steht im Vordergrund. Im Deutschunterricht bewegen sich die Schüler der 10. Klasse durch den Klassenraum. Die Tische sind an die Seite geräumt. Die Schüler sitzen auf dem Boden. Sie tragen bequeme Kleidung. Es ist sehr heiß und alle schwitzen schon nach wenigen Minuten. Trotzdem ist die Laune nach dem intensiven Aufwärmtraining locker und fröhlich. Auch die Deutschlehrerin tanzt mit und überrascht die Schüler durch ihr Können. Viele wussten gar nicht, dass ihre Lehrerin schon viel Tanzerfahrung hat. So verändert und weitet sich schon hier das erste Mal der Blick der Schüler,

„Wir haben fünf verschiedene Nationalitäten in dieser Klasse“, erzählt Umut. „Viele sprechen zu Hause eine andere Sprache. Mit Tiago sprechen wir eine universelle Sprache.“ Über Tanzimprovisationen erfahren die Schüler instinktiv eine neue Form der Kommunikation. Sie lernen die Körpersprache lesen übers Beobachten und selber erleben. Durch Isolationsübungen lernen die Schüler ihren Körper besser kennen. Auch die Bezeichnungen für bestimmte Tanzschritte wie plié oder relevé werden erlernt. Der Wechsel von den vorgegebenen sehr disziplinierten Übungen zum freien Improvisieren fällt nicht allen sofort leicht. Doch die wertschätzende Art des Umgangs miteinander, die nonverbale Kommunikation nimmt allen nach und nach die Hemmungen.

Grundlage ist Rilkes Gedicht „Der Panther“. Doch das hat Tiago Manquinho, Tänzer am Bielefelder Stadttheater, den Schülern noch gar nicht erzählt. Tiago stellt Aufgaben die kein vorgeschriebenes Ziel haben. Die Herausforderung ist es, eigene, ganz individuelle Antworten zu finden. Besonders die Schüler, die sonst nicht so gute Noten haben, nutzen hier die Chance sich von einer ganz anderen Seite zu zeigen. Dieses hat auch positive Auswirkungen auf den sonstigen Schulunterricht. Die Lehrerin der Klasse berichtet, einige Schüler in einem ganz anderen Licht zu sehen. Sie ist von diesem neuen Zugang, die Lyrikreihe tänzerisch einzuleiten, begeistert. Die Schüler entwickeln ungewöhnliche und kreative Ideen. Die Bewunderung der Mitschüler und das Lob des Tänzers fördern die Sicherheit und das Selbstbewusstsein der Schüler. Die kleinen Choreographien, verdeutlichen die Gedichtstrukturen. Die Schüler erfahren erst einmal intuitiv und sinnlich was später inhaltlich reflektiert wird. Besonders wichtig ist es auch dass die Lehrkraft bei diesem Tanz-Deutschunterricht anwesend ist. So kann sie mit den Schülern an der richtigen Stelle weiterarbeiten und Bezug nehmen auf Erlebtes. Der Transfer von Informationen zum Wissen gelingt so nachhaltiger. Lehrstoff ist nun nichts mehr was sich irgendwer irgendwann einmal ausgedacht hat, sondern er wird lebendig und hat etwas mit dem Schüler zu tun. Das Gedicht gewinnt insgesamt an Bedeutung, da man selbst aktiver Gestalter gewesen ist.

Die Musik hat einen großen Einfluss auf die Art und Weise des Tanzes. Wie man sich bewegt, was gewagt wird, ob alleine oder zu zweit getanzt wird. So sind die Stimmung und die Atmosphäre je nach Musik unterschiedlich. Ein natürliches Empfinden nach passender, schöner Musik, passend zum Gedicht bildet sich so nebenbei. Ein gutes Rhythmusgefühl haben in dieser Klasse alle. Die ausgewählte Musik ist für die Schüler ungewohnt. Sie tanzen sonst zu anderer Musik. Mit der Zeit folgen einige Akteure mit dem Körper eher der Melodie, andere eher dem Rhythmus der Musik. Und finden auch über dieses Medium ihre eigene Ausdrucksform.

Die Schüler lernen in der Gruppe sich und die anderen neu und anders kennen. Verborgene Talente werden sichtbar. „Der Körper ist der Spiegel der Seele“ sagt Tiago Manquinho. „Ihr interpretiert aufgrund eurer eigenen Lebenserfahrungen. Was ihr seht ist nicht unbedingt das was der Darsteller gerade zeigen möchte. Andersrum sieht der Betrachter eine Menge Dinge die dem Darsteller nicht unbedingt bewusst sind“. Zur Übung und Verdeutlichung teilt sich die Klasse in zwei Gruppen auf. Die erste Gruppe stellt sich in einer Reihe auf, die andere nimmt als Zuschauer Platz. Die Schüler bekommen die Aufgabe gemeinsam und gleichzeitig in einer Reihe auf die Zuschauer zuzugehen. Der Impuls loszugehen soll gemeinsam entstehen. Nach einiger Zeit gehen die Schüler langsam durch den Raum. Es klappt gut. Die Reihe ist fast ganz grade. Tiago fragt die Zuschauer von wem der Impuls zum Losgehen ausgegangen ist. Alle nennen die gleiche Schülerin. Sie selbst ist überrascht. Sie war sich nicht darüber bewusst dass ihre Ungeduld und ihr „Losgehenwollen“ so deutlich zu sehen war. Impulse und Zufall sind Elemente die trainiert werden. Wie reagiere ich spontan? Wie können wir kommunizieren ohne miteinander zu sprechen? Wie lasse ich meinen Körper sprechen, wie verleihe ich meinen Bewegungen Ausdruck? Das Wechselspiel zwischen Spannung und Entspannung, Einatmen und Ausatmen macht diese Stunden interessant. Im künstlerischen Handeln ist der Prozess mitunter entscheidender als das Produkt oder Ergebnis. Tiago bewertet nicht nur den Erfolg, sondern er lobt auch die Mühe, den persönlichen Fortschritt. Dabei guckt er auf den gesamten Entwicklungsprozess. Nie kritisiert er abwertend. Die Kritik ist positiv (Das war ganz toll) oder eher neutral: (Toll, dass ihr mitgemacht habt) So wird die Kreativität nicht gebremst oder eingegrenzt. Sie lernen auch voneinander, indem sie sich gegenseitig loben, wertschätzen und auf Verbesserungsmöglichkeiten hinweisen.

Zeit ist ein wesentlicher Faktor in kreativen Prozessen. Nicht unter Druck arbeiten zu müssen, sondern Entwicklungsfreiräume bewusst gewähren. Dies führt dazu, dass sich die Schüler ernstgenommen fühlen und Engagement zeigen. Trotzdem: Alles ist ein Angebot. Es kann sein, dass ein Schüler oder eine Schülerin eine Aufgabe nicht ausführen möchte. Dann muss er oder sie auch nicht. Die Freiwilligkeit schafft den Raum für Persönlichkeit. Konsequenz und kritisch ist Tiago Manquinho trotzdem. Die Ansprache erfolgt auf gleicher Augenhöhe. Er will nichts



beibringen. Er schafft den Raum, die Zeit, das Angebot, die Möglichkeit mit sich selbst und den anderen in Kontakt zu kommen. Gemeinsam stellt die Klasse Alltagsbezüge her und interpretiert so fast nebenbei die Aussage des Gedichts.

### *Der Panther*

*Sein Blick ist vom Vorübergehn der Stäbe  
so müd geworden, daß er nichts mehr hält.  
Ihm ist, als ob es tausend Stäbe gäbe  
und hinter tausend Stäben keine Welt.*

*Der weiche Gang geschmeidig starker Schritte,  
der sich im allerkleinsten Kreise dreht,  
ist wie ein Tanz von Kraft um eine Mitte,  
in der betäubt ein großer Wille steht.*

*Nur manchmal schiebt der Vorhang der Pupille  
sich lautlos auf –. Dann geht ein Bild hinein,  
geht durch der Glieder angespannte Stille –  
und hört im Herzen auf zu sein.*

Das Ergebnis präsentieren die Schüler als kleine Tanzperformance. *Der Mensch befindet sich in vielen alltäglichen Zwängen. Gesellschaftliche und selbstgemachte* ist das Thema. So werden von den Schülern verschiedene Rollen eingenommen. Der „Gefangene“, der „Bevormunder“ getanz als *pas de deux*. Die „Unterdrückten“ und die „Unterdrücker“ als Gruppendarstellung. Diese zwei Collagen enthalten einige Sprachelemente, einige Sätze oder nur Wörter aus dem Gedicht, sowie eigene Formulierungen.

## SCHLUSS

Auch die anderen Bielefelder am Kulturagentenprogramm teilnehmenden Schulen führen künstlerische Projekte durch, die curriculare Bezüge haben. Im Politikunterricht arbeitet eine bildende Künstlerin zum Thema Recycling. Im Biologieunterricht wurde eine Kräuter-Mosaikbank gebaut, im Französisch- sowie im Englischunterricht werden Filme mit einer Regisseurin gedreht. Zirkuskünstler gestalten den Sportunterricht und passend zur Ausstellung in der Kunsthalle „Heute ist morgen, Sophie Taeuber-Arp“ gestalteten Schüler und Schülerinnen des 7. Jahrgangs vier Tage lang in der Kunsthalle mit Theaterpädagogen und Kulturvermittlerinnen eine Performance, zu der die Bielefelder Öffentlichkeit über Presse und den Verteiler der Kunsthalle eingeladen wurde.

Die Erfahrungen aus dem Kulturagentenprogramm zeigen: Schulen und Kultureinrichtungen ergänzen sich hervorragend im Hinblick auf den jeweiligen Bildungsauftrag und im Hinblick auf die Angebotsentwicklung kultureller Bildung. Sind alle Projektpartner bereits in der Projektentwicklung einbezogen, kann eine gegenseitig bereichernde Begegnung stattfinden die es sowohl den Schulen als auch den Institutionen ermöglicht, ein fächerübergreifendes Angebot kultureller Bildung anzubieten und dieses mit dem Curriculum zu verzahnen. Kulturelle Bildung eröffnet neue, andere Sichtweisen. Sie ermöglicht Akzeptanz für das, was uns zunächst fremd erscheint. Die eigene künstlerisch-kreative Betätigung kann ungeahnte Stärken befördern, Überraschendes hervorbringen und das Selbstbewusstsein stärken. Kinder und Jugendliche, die eigene künstlerische Fähigkeiten entdecken und

entwickeln, nehmen sich und ihre Mitschülerinnen und Mitschüler mit ihren vielfältigen Talenten und Möglichkeiten wahr. Das Erleben dieser Vielfalt verbessert grundsätzlich und perspektivisch das Miteinander und die gegenseitige Wertschätzung. Die Schulen haben nach diesen Erfahrungen ein ganz anderes Verständnis und Bewusstsein davon, was es heißt, qualitätsvolle Projekte zu machen und Kultur als selbstverständlichen Teil von Allgemeinbildung zu leben. Im Projekt *Art in lessons* kann dieses Verständnis für die Wichtigkeit von kultureller Bildung im Schulkontext verändert werden in der Kultur des Lernens. Dazu ist es wesentlich Lehrer, Künstler und Schüler von Anfang an zu beteiligen und um gemeinsame Entwicklungen zu ermöglichen.

# DER KOMPETENZNACHWEIS KULTUR IN DER SCHULE: UNTERSTÜTZUNG AUF DEM WEG ZU EINER VERÄNDERTEN LERNKULTUR<sup>1</sup> >>

von *Brigitte Schorn*<sup>2</sup>

Eine Schule auf dem Weg zum kulturellen Schulprofil setzt sich im Laufe des Schulentwicklungsprozesses auf vielfältige Weise mit neuen Formen des Lernens und des Unterrichtens auseinander und wird dabei auch um einen veränderten Umgang mit der Leistungsbewertung nicht herumkommen. Wenn mehr Selbstverantwortung und Partizipation der Schülerinnen und Schüler gewollt und umgesetzt wird, passen die traditionellen Formen der Leistungsbewertung, die Notengebung durch den Lehrer/die Lehrerin, nicht mehr.

Diese Erkenntnis ist nicht neu und seit einigen Jahren werden in einer wachsenden Zahl von Schulen neue Formen der Rückmeldung und Reflexion von Lernfortschritten erprobt und umgesetzt. Begriffe wie „Lerntagebuch“, „Lernbericht“, „Reflexionsblätter“, „Themenboxen zur Selbstüberprüfung“,

„Portfolio-Konzept“, „Lernkontrakt“, „Leistungspräsentation“ usw. stehen für eine Methodenvielfalt, hinter der das Bemühen um einen anderen Umgang mit der Leistungsbeurteilung steht. „Seit den Anfängen der reformpädagogischen Bewegung ist der Benotungspraxis immer wieder vorgehalten worden, dass sie durch äußere Belohnungen und Bestrafungen einen pädagogisch unangemessenen Anreiz bietet, der von der Sache ablenkt und schwächere Schüler entmutigt, statt ihnen Lernhilfe zu sein. Die Gefahr eines Missbrauchs der Leistungsbeurteilung als ein Instrument der Disziplinierung wird als ‚groß‘ eingeschätzt.“ (Winter 2011:3)

Bereits in der Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ der Bildungskommission NRW wurden 1995 neue Formen der Leistungsbeurteilung gefordert. Die Kommission empfiehlt, flexible und auf die unterschiedlichen Arbeitsformen bezogene Formen der Leistungsbewertung zu erproben. Im Kontext des Deutschen Schulpreises problematisieren Peter Fauser, Manfred Prenzel und Michael Schratz den Umgang mit Leistung: „Notwendig ist... eine erhebliche inhaltliche Erweiterung dessen, was als Leistung anerkannt und gefördert wird. Alle wertvollen Fähigkeiten sollen gefördert werden. Dazu gehört die Öffnung für individuelle Inhalte und Formen der Leistung und deren Präsentation. Die Erweiterung des Leistungsspektrums umfasst ganz besonders auch Bereiche, die mehr handlungsaffin als wissensaffin sind, die Zusammenarbeit mit anderen fördern und für die Ausbildung der praktischen Dimension von Kompetenz bedeutsam sind.“ (Fauser/Prenzel/Schratz 2009:22)

Felix Winter beschreibt in seinem Buch „Leistungsbewertung – eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen“ die Merkmale einer neuen Lernkultur:

- „die höhere Selbstständigkeit und Eigenverantwortung des Handelns der Lernenden [...]
- die stärkere Orientierung auf die Lernprozesse und entsprechende Kompetenzen zu ihrer Steuerung [...]

---

1 Quell-URL: [www.kubi-online.de/artikel/kompetenznachweis-kultur-schule-unterstuetzung-dem-weg-einer-veraenderten-lernkultur](http://www.kubi-online.de/artikel/kompetenznachweis-kultur-schule-unterstuetzung-dem-weg-einer-veraenderten-lernkultur)

2 [www.kubi-online.de/autorinnen/schorn-brigitte](http://www.kubi-online.de/autorinnen/schorn-brigitte)

- die verstärkte Hinwendung zu komplexen, alltagsnahen Aufgaben, welche vollständige Lernakte fordern [...]
- der Anspruch auf Partizipation der Schüler und eine Demokratisierung der Lernkultur insgesamt [...]“ (Winter 2011:28)

In diese Überlegungen zu einem veränderten Umgang mit Schülerleistungen und einer anderen, partizipativen Lernkultur passt ein Kompetenzfeststellungsverfahren, das vor wenigen Jahren in der und für die außerschulische Jugendkulturarbeit entwickelt wurde: der „Kompetenznachweis Kultur“.

Der Kompetenznachweis Kultur ist ein Bildungspass für Jugendliche ab 12 Jahren, der schwarz auf weiß dokumentiert, welche besonderen Fähigkeiten die Jugendlichen in Kulturprojekten zeigen. Der Kompetenznachweis Kultur besteht aus einer prägnanten Beschreibung der künstlerischen Aktivitäten und der im konkreten Projekt sichtbar gewordenen Kompetenzen des Jugendlichen. Er entsteht in einem dialogischen Verfahren zwischen der Fachkraft (Kulturpädagoginnen und Kulturpädagogen, Künstlern und Künstlerinnen etc.) und dem Jugendlichen. Das persönliche Gespräch und der konkrete Bezug zum beobachtbaren Handeln machen den Kompetenznachweis Kultur für die Jugendlichen nachvollziehbar. Für sie werden Begriffe wie Team- oder Kritikfähigkeit lebendig, weil sie (durch Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie Reflexion) erkennen, dass sie genau das tun und können, was mit diesen Begriffen gemeint ist. Auf diese Weise werden sie für ihre eigenen Stärken sensibilisiert. Der Kompetenznachweis Kultur gibt dem Jugendlichen eine Vorstellung von dem, was er im Laufe des künstlerischen Projektes geleistet hat.

## ZUM HINTERGRUND: DER KOMPETENZNACHWEIS KULTUR ALS WERKZEUG FÜR DIE ANERKENNUNG NON-FORMAL ERWORBENER KOMPETENZEN

Bildungsprozesse vollziehen sich nicht nur an den klassischen Orten des Bildungssystems, sondern auch in vielen anderen Bereichen des Lebens. Zu einem dieser non-formalen Bildungsbereiche gehört die außerschulische kulturelle Bildung. Kulturelle Bildungsarbeit eröffnet Kindern und Jugendlichen durch die aktive Auseinandersetzung mit künstlerischen Ausdrucksformen einen Zugang zu Kunst und Kultur. Sie stellt ein Verständnis für künstlerische und kulturelle Phänomene her und entwickelt durch den Einsatz künstlerischer Medien die individuellen Ausdrucksmöglichkeiten. Dabei werden Fantasie und Kreativität, sinnliche Wahrnehmung, Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit und die Entwicklung eines kritischen Verständnisses von Kunst und Kultur gefördert. Im konkreten künstlerischen Tun entfalten Kinder und Jugendliche ihre Vorstellungskraft und können lernen, sich aus eingefahrenen Denkschemata zu lösen. Kulturelle Bildungsangebote eröffnen Wege, ein Bewusstsein über die eigene Selbstwirksamkeit zu erlangen. Kulturelle Bildungsangebote fördern gleichzeitig wichtige Kompetenzen wie soziales Lernen, Kritikfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit. In der Auseinandersetzung mit kultureller Bildung werden Kompetenzen vermittelt, die auch in anderen Lebensbereichen von Bedeutung sind und zu einer gelingenden Lebensführung beitragen. (vgl. Timmerberg/Schorn 2009)

Die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) hat in einem intensiven Forschungs- und Erprobungsprozess mit zahlreichen Vertreter/innen aus Theorie und Praxis ein Instrument etabliert, welches in der Lage ist, die künstlerischen, personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen, die kulturelle Bildungsarbeit fördert und fordert, adäquat sichtbar zu machen.

Entstanden ist der Kompetenznachweis Kultur (KNK) – ein Bildungspass, den Jugendliche sich erarbeiten, wenn sie sich dafür entschieden haben, ihre Aktivitäten in kultureller Bildungsarbeit näher in den Blick zu nehmen und

zu dokumentieren. In einem dialogischen Prozess zwischen der Fachkraft und den Jugendlichen entstehen differenzierte Beschreibungen von Kompetenzen. Das erprobte, auf Freiwilligkeit und Partizipation basierende Verfahren stärkt Jugendliche in ihrer Reflexionsfähigkeit und sensibilisiert sie für ihre eigenen Stärken. Der Kompetenznachweis Kultur unterliegt einem standardisierten Verfahren, das zugleich ausreichend Offenheit bietet, um in den unterschiedlichen Bereichen Kultureller Bildungsarbeit umgesetzt werden zu können.

## IN SIEBEN SCHRITTEN ZUM KOMPETENZNACHWEIS KULTUR

Bevor die Anwendungsmöglichkeiten und die Chancen des Kompetenznachweises Kultur im Kontext Schule weiter erläutert werden, geben die folgenden Punkte einen Überblick über das konkrete Verfahren, die konkreten Schritte zur Umsetzung.

### 1) *An einer Fortbildung zum Kompetenznachweis Kultur-Berater teilnehmen*

Eine Fortbildung qualifiziert zum/zur Kompetenznachweis Kultur-Berater/in. Erst wenn man diese durchlaufen hat, ist man berechtigt, den Kompetenznachweis Kultur zu vergeben. Die Fortbildung besteht aus drei Teilen:

Präsenzphase I: Einführung in das Nachweisverfahren zum Kompetenznachweis Kultur

Praxisphase: Erprobung des Kompetenznachweises im eigenen Arbeitsfeld

Präsenzphase II: Auswertung der Erfahrungen, Entwicklung von Perspektiven zur Integration des KNK in die alltägliche Praxis

### 2) *Den Jugendlichen ein Angebot machen*

Der Kompetenznachweis Kultur wird an Jugendliche ab 12 Jahren vergeben. Voraussetzung ist die aktive Teilnahme an einem Kurs oder Projekt kultureller Bildung, das mindestens 50 Stunden umfasst. Im Rahmen dieser konkreten künstlerischen Auseinandersetzung macht die Fachkraft den Jugendlichen das Angebot, gemeinsam den Kompetenznachweis Kultur zu erarbeiten. Jede/r Jugendliche entscheidet selbst, ob er/sie einen Kompetenznachweis Kultur erarbeiten möchte. Wenn ja, dann verpflichtet er oder sie sich, für eine gemeinsam vereinbarte Zeit regelmäßig am Kurs oder Projekt teilzunehmen, sich selbst zu beobachten und in Gesprächen mit der/dem Kursleiter/in oder dem/der Projektleiter/in über die eigenen Kompetenzen zu reflektieren.

### 3) *Einen Zeitraum vereinbaren*

Es gibt Jugendliche, die seit vielen Jahren Mitglied eines Musikensembles oder einer Theatergruppe sind, Jugendliche die schon lange im Zirkus aktiv sind, Gedichte schreiben oder fotografieren. Der Kompetenznachweis Kultur berücksichtigt die lange Dauer der aktiven Teilnahme an kulturpädagogischen Angeboten und beschreibt diese Zeit. Aber es ist wichtig, die Kompetenzen im „Hier und Jetzt“ aufzuspüren. Wie zeigen sich erworbene Kompetenzen? In welchen konkreten Situationen werden sie sichtbar? Deshalb vereinbaren die Fachkraft und der Jugendliche einen genauen Zeitraum, in dem Beobachtungen und Gespräche stattfinden sollen. Das kann je nach Angebot unterschiedlich sein.

### 4) *Individuelle Stärken beobachten*

Wenn von Beobachtung im Zusammenhang mit dem Kompetenznachweis Kultur die Rede ist, ist eine beobachtende Wahrnehmung des Jugendlichen gemeint, gerichtet auf seine Möglichkeiten, Fähigkeiten, Stärken und die Vielfalt seiner Handlungen, Ideen, Werke, Problemlösungen. Ziel ist es, die individuellen Potenziale zu erfassen. Für das wahrnehmende, entdeckende Beobachten nimmt die Fachkraft sich Zeit,

um aufmerksam einzelne Jugendliche oder die gesamte Gruppe bei ihrem Tun auf sich wirken zu lassen. Die Beobachtungen werden möglichst „zeitnah“ schriftlich festgehalten. Sie sind Grundlage für die Gespräche mit den Jugendlichen. Auch die Jugendlichen nehmen sich und ihr Tun genauer in den Blick.

#### 5) *Gespräche mit dem Jugendlichen führen*

Herzstück der Erarbeitung des Kompetenznachweises Kultur ist das Gespräch – oder genauer: die gemeinsame Reflexion über die gemachten Erfahrungen, die beobachteten Kompetenzen. Dazu vereinbaren die Fachkraft und der/die Jugendliche eine Zeit und einen Ort, an dem sie möglichst ungestört reden können. Der Reflexionsprozess kann auch in einer Kleingruppe stattfinden und durch Bewegung oder Bilder, Fotos und andere künstlerische Ausdrucksformen bereichert werden. Neben dem einführenden Gespräch, in dem die gemeinsamen Verabredungen über Zeitraum und Formen der Beobachtungsdokumentation getroffen werden, finden mindestens noch zwei weitere Gespräche statt: eine Zwischen- und eine Endauswertung. Die Gespräche sind ergebnisoffen und orientieren sich an den Beobachtungen, Erfahrungen und dem Erkenntnisinteresse der Gesprächspartner. Über die eigenen Kompetenzen zu sprechen ist für die meisten Jugendlichen eine sehr persönliche und vertrauliche Angelegenheit. Dafür brauchen sie eine ermutigende Atmosphäre und ein Gegenüber, das dieses Thema auch für sich selbst schon einmal reflektiert hat. Grundlegend ist die Überzeugung, dass jeder Mensch Fähigkeiten und Kompetenzen hat. Zum Schluss geht es darum, welche besonderen Kompetenzen im Kompetenznachweis Kultur beschrieben werden sollen. Hat man sich auf die wesentlichen Aspekte geeinigt, ist es jetzt die Aufgabe der Fachkraft, eine Stärkenbeschreibung zu verfassen.

#### 6) *Den Nachweis schreiben und fertig stellen*

Jeder Kompetenznachweis Kultur ist Ausdruck eines sehr persönlichen Kommunikations- und Reflexionsprozesses zwischen dem Jugendlichen und dem Berater. Es ist die individuelle Beschreibung der Kompetenzen des Jugendlichen, die er im Rahmen seiner künstlerischen Aktivitäten erworben hat. Die Beschreibung sollte dem/der Jugendlichen angemessen sein – weder übertrieben, noch untertrieben. Ein Kompetenznachweis wirkt lebendig, wenn die einzelnen Kompetenzen anhand konkreter Aktivitäten „belegt“ werden. Die Kompetenzbeschreibungen sollten Bilder im Kopf des Lesers erzeugen. Bewährt hat es sich auch, im Dokument die Jugendlichen in Form von Zitaten selber „zu Wort kommen zu lassen“. Der fertige Text wird nochmals mit dem Jugendlichen abgestimmt. Jeder KNK-Berater, jede KNK-Beraterin erhält über einen geschützten Bereich im Internet Zugang zu der für den Ausdruck der Dokumente notwendigen Software (Login über eine von der BKJ vergebene Registriernummer). Hier können alle bisherigen Dokumente gespeichert und bearbeitet werden. Ausgedruckt werden die Texte auf das Originalpapier (vierfarbig), das mit der dazugehörigen Mappe bei der BKJ bestellt wird. Nähere Informationen hierzu werden im Rahmen der Fortbildung vermittelt.

#### 7) *Den Kompetenznachweis Kultur übergeben*

Es bietet sich an, die Übergabe der Kompetenznachweise zu etwas Besonderem zu machen. Zu einer kleinen „Feierstunde“ kann man Eltern, Politiker und die Presse einladen. An dieser Stelle dient der Kompetenznachweis Kultur auch der Werbung für die eigene Einrichtung.“ (Schorn 2007:33)

## DER KOMPETENZNACHWEIS KULTUR IN DER SCHULE: ERSTE ERFAHRUNGEN

Bislang wurde der Kompetenznachweis Kultur vor allem in außerschulischen Kontexten vergeben. Aber auch in Kooperationsprojekten mit Schulen, in freiwilligen Arbeitsgemeinschaften, in so genannten Zertifikatskursen und

im unbenoteten (!) Wahlpflichtbereich hat er Einzug gehalten. In all diesen Kontexten wird er in erster Linie vergeben von außerschulischen Fachkräften. Es gibt aber auch Ausnahmen. Ausnahmen, in denen Lehrerinnen und Lehrer sich in einer entsprechenden Fortbildung, die obligatorisch für alle Kompetenznachweis-Kultur-Berater/innen ist, für dieses Kompetenzfeststellungsverfahren qualifiziert haben.

Was bedeutet die Einführung des Kompetenznachweises Kultur für die Schulkultur? Belastbare Evaluationsergebnisse liegen hierzu nicht vor. Aus den Berichten der für den Kompetenznachweis Kultur-Verfahren qualifizierten Lehrer und Lehrerinnen kann man jedoch mögliche Effekte ablesen:

„Noch nie hatten die Schüler/innen in ihrem Leben eine so genaue Beschreibung ihrer Kompetenzen bekommen! In der Schule werden zu oft nur Defizite herausgestellt und Zensuren verteilt. Auch ich habe durch diese Arbeit gelernt, andersherum zu beobachten und zu beurteilen. Und ich bin überrascht, wie viele Kompetenzen diese jungen Menschen haben. Das ist für mich persönlich eine der positiven Erfahrungen in diesem Prozess und wird mir im zukünftigen Unterricht helfen.“ (Hauptschullehrer, unveröffentlichter Praxisbericht aus der Fortbildung zum Kompetenznachweis Kultur-Berater, Archiv der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung BKJ e.V.)

„Ich war erstaunt, wie reflektiert die Schüler und Schülerinnen sich beobachten und wie schnell wir im Gespräch eine Ebene fanden. Es war keinerlei Scheu oder Zurückhaltung spürbar, weil ich Lehrerin dieser Schule bin, sondern deutlich, dass wir auf einer Augenhöhe sprachen. Ich erlebte die Gespräche und Jugendlichen als sehr positiv und bin froh, diese Erfahrung machen zu dürfen. Inzwischen grüßen sie jedes Mal freundlich und oft lächelnd, wenn ich sie treffe oder kontaktieren einen, wenn sie Fragen zum Projekt haben. Es herrscht eine enorme gegenseitige Wertschätzung, die vor allem in den Proben spürbar wurde...“ (Gesamtschullehrerin, unveröffentlichter Praxisbericht aus der Fortbildung zum Kompetenznachweis Kultur-Berater, Archiv der BKJ) „Als Lehrerin bin ich an einen Stoffplan im hektischen Schulalltag gebunden, muss bewerten und Zensuren verteilen. Die Schüler und Schülerinnen sollen Aufgaben erledigen, die sie nicht immer freiwillig wählen würden. In diesem Projekt und beim Kompetenznachweis Kultur ist das Gegenteil der Fall. Mir ist klar, dass dieser Wechsel nicht immer eine leichte Aufgabe ist. Umso mehr genieße ich diese Herausforderung jedoch als Freiheit und großen Zugewinn. Die Teilnehmer und ich haben richtiggehend Freude an dieser Arbeit, und ich bin immer wieder positiv überrascht, wie sonst zurückhaltende oder so genannte Problemschüler sich toll entwickeln, sich ernst genommen fühlen und regelrecht aufblühen.“ (Lehrerin, unveröffentlichter Praxisbericht aus der Fortbildung zum Kompetenznachweis Kultur-Berater, Archiv der BKJ)

Für die Lehrerinnen und Lehrer ist es nicht leicht, die Aufmerksamkeit vor allem auf die Stärken der Jugendlichen zu richten. „Anfangs verblieb ich noch zu sehr in meiner Lehrerrolle und stellte eher die Defizite fest ... Wir mussten alle erst lernen, uns von dem sonst leider so üblichen Defizitdenken und Notendruck zu befreien.“ Mit fortschreitendem Projekt und Übung im Beobachten wurde es leichter, die vielen positiven Fähigkeiten zu bemerken. „Viele Schülerinnen und Schüler machten Grenzerfahrungen, die sie noch nie mit einem solchen Durchhaltevermögen gemeistert hatten“, erzählt eine Lehrerin. „Die daraus resultierenden sehr emotionalen Momente nahmen uns alle sehr oft gefangen und weichten die alte Rollenstruktur Lehrer-Schüler auf.“ Der Hauptschullehrerin hängt die Bemerkung einer Schülerin nach: „Warum erst jetzt“ hatte diese gefragt. „Was hat sie damit gemeint? Endlich ist jemand da, der ihr die Entwicklung eigener Stärken zugesteht, der ihr hilft, diese zu sehen? Wäre das Schulleben anders verlaufen, wenn sie eher gewusst hätte, was in ihr steckt?“ (Hauptschullehrerin, unveröffentlichter Praxisbericht aus der Fortbildung zum Kompetenznachweis Kultur-Berater, Archiv der BKJ)

„Die Lehrkraft, die die belastende Notenbrille abnehmen und einen wohltuenden Blick hinter die vordergründige Schülerexistenz tun kann, die Schülerin, die die Lehrerin eben nicht als Medium der pädagogischen Bürokratie erlebt, sondern als wohlmeinende Beraterin und Förderin ... Hier haben die Heranwachsenden mitzureden.“ (Merwald 2010)

„Ich kann auf jeden Fall zurückmelden, dass die Schüler/innen den Kompetenznachweis Kultur positiv betrachten. Dabei gefällt ihnen der Dialog, das Reflektieren und Bewusstwerden während des Gesprächs und die Wertschätzung, die sie durch dieses Zertifikat bekommen.“ (Zitat aus einer E-Mail Oktober 2012, Deutschlehrer Gymnasium, Leiter der Theater-AG)

Mit dem Kompetenznachweis Kultur wird das Augenmerk auf die Fähigkeiten und Stärken der Schüler und Schülerinnen gerichtet. Der Kompetenznachweis Kultur zwingt zum genauen und wohlwollenden Wahrnehmen des einzelnen Jugendlichen. Und dieser „andere Blick“ und die damit vermittelte positive Haltung werden als Bereicherung erfahren. Die Fortbildung und die praktischen Erfahrungen mit dem Instrument verändern den Blick der Lehrerinnen und Lehrer auf ihre Schülerinnen und Schüler. Und er verändert den Blick der Jugendlichen auf sich selbst: „Ich wusste gar nicht, dass ich was kann“, staunt eine 16-Jährige, die den Kompetenznachweis Kultur im Rahmen eines sechsmonatigen Musicalprojekts erwarb. Und ein 17-Jähriger Breakdancer kommentiert die Gespräche zum Kompetenznachweis Kultur: „Wann kommt das schon mal vor, dass sich jemand für uns interessiert? Für das, was wir tun und was wir können? Wären ja blöd, wenn wir das nicht nutzen.“ (Zitat aus einem unveröffentlichten Praxisbericht aus der Fortbildung zum Kompetenznachweis Kultur- Berater, Archiv der BKJ)

## VORAUSSETZUNGEN: HOHE QUALITÄT DER KÜNSTLERISCHEN ARBEIT UND EINE HALTUNG DER WERTSCHÄTZUNG UND ANERKENNUNG

Der gesamte Prozess des Kompetenznachweises Kultur ist untrennbar verbunden mit einer gelungenen und qualifizierten kulturpädagogischen Praxis. Denn der Kompetenznachweis Kultur ist nur dann erfolgreich, wenn die Erfahrungen, die die Jugendlichen im Rahmen eines Projekts machen, sie positiv erschüttern, das Tun sie herausfordert, zu neuen Erlebnissen mit sich und anderen führt und neue Erkenntnisse, die für die Jugendlichen persönlich wichtig sind, zulässt. Die Ernsthaftigkeit des Tuns, die Arbeit mit professionellen Künstlern, die Präsentation der Arbeitsergebnisse vor einer größeren Öffentlichkeit bewirken, dass Jugendliche sich mit all ihren Stärken und Talenten einbringen. Sie erleben ihre eigene Selbstwirksamkeit und erfahren im Prozess zum Kompetenznachweis Kultur eine sehr persönliche Anerkennung.

Und eine verstärkte Anerkennungskultur fordern viele Bildungsexperten. So auch Prof. Dr. Klaus Hurrelmann: „Jugendliche heute müssen ein ungeheuer großes Maß an Lebenskunst aufbringen. Diese Lebenskunst wird aber nirgendwo systematisch trainiert. Alle Bildungsinstitutionen, alle Familien bemühen sich, alle außerschulischen Einrichtungen bemühen sich, aber die Jugendlichen selbst müssen das zusammensetzen, was sie [die Jugendlichen, d. h.] an Fähigkeiten haben. Das Schulsystem verkennt sehr deutlich, was die Jugendlichen insgesamt in Wirklichkeit können. Der Arbeitsmarkt verkennt es auch, und er hat die Jugendlichen auch geprägt in den letzten Jahren. Er hat 20 % der Jugendlichen deutlich gemacht, dass sie nicht gebraucht werden und ihnen eingeredet, dass sie nicht genügend Kompetenz haben, um in den Arbeitsmarkt aufgenommen zu werden. Das sitzt tief und hat große Gruppen der Jugendlichen verunsichert. Aus diesem Grund kommt es ungeheuer darauf an, eine neue breite und überzeugende Kultur von Anerkennung aufzubauen. Das brauchen diese Jugendlichen. Sie brauchen Unterstützung und Hilfe, und deshalb sind Initiativen wie der Kompetenznachweis Kultur von riesiger Bedeutung.“ (Hurrelmann 2010:47)



In Schulen mit kulturellem Profil spielen in diesem Zusammenhang auch die Ausstellung, Aufführung und Präsentation der Ergebnisse der Arbeit von Schülerinnen und Schülern eine wichtige Rolle. Die Öffentlichkeit ist zunächst die Klasse oder der Jahrgang, dann die ganze Schule, Gäste und Besucher. „Es geht um die Leistung einzelner oder die Leistung einer Gruppe oder einer ganzen Klasse. Mir scheint dieses Öffentlichmachen deshalb so wichtig, weil es zugleich ein Zeichen des Respekts und der Hochachtung vor der Arbeit und Leistung von Kindern und Jugendlichen und von Lehrerinnen und Lehrern ist. Kein Mensch kann es auf die Dauer ertragen, wenn seine Arbeit völlig spurlos bleibt, nie an sich wichtig und für andere interessant ist, sondern (bei den Schülerinnen und Schülern) immer nur der Leistungsbewertung dient. Durch die Veröffentlichung erfahren alle Beteiligten, dass die Ergebnisse ihrer Arbeit für andere interessant, im besten Fall sogar wichtig sind, dass sie Zustimmung oder Beifall finden – oder dass nachgefragt wird, dass auch Kritik kommt, und dass es nicht gleichgültig ist, wie man seine Arbeit und sich selbst vorstellt.“ (Gerlach 2001:22) Der Kompetenznachweis Kultur macht neben den künstlerischen Leistungen auch die hinter den Präsentationen und Aufführungen geleistete Arbeit sichtbar und unterstreicht den Respekt vor dem individuellen Zutun des Einzelnen.

## DIE FORTBILDUNG ZUM/ZUR KOMPETENZNACHWEISKULTUR- BERATER/IN ALS SYSTEMATISCHE ERARBEITUNG EINER VERÄNDERTEN LERNKULTUR

Ein wichtiges Merkmal des Kompetenznachweises Kultur ist es, dass er nur von Fachkräften vergeben wird, die ein entsprechendes Fortbildungszertifikat erworben haben. Diese Fortbildung ist ein Instrument, mit dem der verantwortungsvolle Umgang mit dem Kompetenznachweis erlernt und (in einer Praxisphase) erprobt wird. Denn: die Anerkennung von Kompetenzen stellt eine neue Dimension im Berufsalltag der im Praxisfeld Kultureller Bildung Tätigen dar. Zwar baut das Verfahren zum Kompetenznachweis Kultur auf pädagogischem Grundwissen auf, stellt aber Beobachtung und Dialog in einen neuen Kontext und belegt sie mit einer neuen Zieldimension. Die Fortbildung dient zudem der Qualitätssicherung des Kompetenznachweises Kultur.

Die Fortbildung umfasst schwerpunktmäßig die Auseinandersetzung mit fünf Themen/Fragestellungen, die eingebettet sind in einen praxisorientierten und kollegialen Austausch über die konkrete kulturpädagogische/künstlerische Praxis:

- 1) Die Bedeutung informell, nicht-formell und formal erworbener Kompetenzen für die Bildung von Jugendlichen.
- 2) Die Frage nach den Wirkungen kulturpädagogischer Angebote
- 3) Die Bedeutung des Reflektierens künstlerischer Prozesse
- 4) Die Einübung einer konsequenten Stärkenorientierung in Dialog und Beobachtung
- 5) Die schriftliche Dokumentation und Anerkennung von Kompetenzen

Nehmen an der Fortbildung Lehrer, Lehrerinnen und Künstler, Künstlerinnen teil, so ergeben sich viele Gelegenheiten, die unterschiedlichen professionellen Sichtweisen kennen zu lernen und sich gegenseitig darin zu respektieren, weil sich beide deutlich ergänzen. Die Lehrkräfte bringen ihr Wissen über die Jugendlichen ein. Aus ihrer Unterrichtsplanung ist ihnen das Durchdenken von Lern- und Arbeitsprozessen vertraut. Dieses Handwerkszeug allerdings nicht im Sinne eines Curriculums anzuwenden, dessen Lernziele die Jugendlichen zu erreichen haben und sich stattdessen offen zu halten für einen dynamischen Prozessverlauf, das sind Sichtweisen, die die Künstler und Künstlerinnen in den Prozess einbringen. Sie sind es auch, die die Vielfalt der künstlerischen Methoden erläutern und deutlich machen, wie viel Bildungspotenzial in ihnen steckt. Auch bei der Umsetzung von Beobachtung und Dialog lernen Lehrkräfte und Kulturschaffende voneinander. Während die Künstlerinnen und

Künstler sich oftmals schwertun, ihre Beobachtungen zu dokumentieren, ist dies für die Lehrerinnen und Lehrer aufgrund ihrer Ausbildung leichter zu bewerkstelligen. In der Fortbildung geben sie ihre Erfahrungen weiter. Die Lehrerinnen und Lehrer tun sich – nach eigener Aussage – meist schwer, vom gewohnten Defizitdenken zu einem stärkenorientierten Beobachten zu wechseln. Hier werden sie von den Künstlern unterstützt, einen anderen Blickwinkel einzunehmen. Die Fortbildung gibt ganz konkrete Hilfestellung, wie man den Blick von den Defiziten auf die Stärken der Jugendlichen lenken kann. Gemeinsam lernen die Fortbildungsteilnehmer Vorurteile, gewohnte Beobachtungs- und Bewertungsmuster zu überwinden. Sie sind erstaunt und beglückt über das, was sie bei den Jugendlichen entdecken können und wie sich ihre Haltung auch „schwierigen“ Schülern und Schülerinnen gegenüber verändert.

Der Dialog gibt den Jugendlichen die Möglichkeit, den eigenen Stärken und Kompetenzen nachzuspüren und sie in Worte zu fassen. Das erfordert viel Einfühlungsvermögen und eine Haltung, die weniger der Rolle eines „Lehrers“ entspricht, der „bereits weiß, wie die Lösung lautet“, als vielmehr der Rolle eines Beraters, der Raum gibt für den Prozess der Selbstexploration. Die Dialoge brauchen eine Atmosphäre des Vertrauens und der Offenheit. Der Kompetenznachweis Kultur dokumentiert die Stärken der Jugendlichen ohne sie wertend zu beurteilen oder zu vergleichen. Es gibt kein Punktesystem, keine Standards und keine Formulierungshilfen, die den Grad einer „Leistung“ ausdrücken. Die Lehrerinnen und Lehrer sind gefordert, die Stärken der Jugendlichen individuell und handlungsorientiert zu erkennen, positiv darüber zu sprechen und sie ebenso zu beschreiben. Diese Problematik wird im Rahmen der Fortbildung intensiv thematisiert. Bislang gibt es nur wenige Erkenntnisse darüber, wie die Jugendlichen sich auf die Gespräche einlassen, wenn ihre Gesprächspartner ihre Lehrer sind. Die bisherigen Erfahrungen (s.o., Zitate) zeigen jedoch, dass die Jugendlichen sich auf diesen Prozess einlassen, wenn sie echtes Interesse spüren und sich ihnen glaubhaft vermittelt, dass es nicht um Beurteilung und Bewertung, sondern um Anerkennung und Wertschätzung geht. Sie fühlen sich in ihrer Individualität wahrgenommen und zutiefst wertgeschätzt.

Nicht selten werden im Rahmen der Fortbildung zum Kompetenznachweis Kultur Projektkonzepte weiterentwickelt und qualifiziert. Die meisten konzeptionellen Änderungen betreffen übrigens die Beteiligung der Jugendlichen an der Planung und Organisation von Projekten. Die Lehrerinnen, Lehrer und künstlerischen Fachkräfte erkennen, dass viele Aufgaben von den Jugendlichen selbst in die Hand genommen werden können!

## PERSPEKTIVEN

Seit der Einführung des Kompetenznachweises Kultur hat sich gezeigt, dass dieser Bildungspass in den verschiedenen Arbeitsfeldern immer wieder einen Beitrag zur Qualitätsverbesserung von Bildungsangeboten im außerschulischen Kontext leistet und mit seinem dialogischen, partizipativen und stärkenorientierten Ansatz zur Chancengerechtigkeit durch Bildung beitragen kann. Kann eine solche Qualitätsentwicklung in Bezug auf den Umgang mit den Aktivitäten im künstlerischen Bereich auch in Schulen stattfinden? Lehrerinnen und Lehrer, die über Erfahrungen mit dem Kompetenznachweis Kultur verfügen, bestätigen diese Wirkung. Schulen, die neue Wege zu einer subjektbezogenen, ganzheitlichen und kompetenzorientierten Bildung ihrer Schüler und Schülerinnen suchen, finden im Kompetenznachweis Kultur ein ansprechendes und ihren Zielen entsprechendes Instrumentarium.

Noch fehlt es an vielen Schulen an Handlungsspielräumen für die Umsetzung des Kompetenznachweises Kultur in den kulturell-künstlerischen Kontexten. Die bislang in Schulen gemachten Erfahrungen mit dem KNK sind Erfahrungen einzelner Lehrerinnen und Lehrer, die bei ihren Schülerinnen und Schülern Handlungsvermögen und

Kompetenzen entdeckt haben, die das Notenzeugnis nicht spiegelt. Sie wünschen sich Formen der Anerkennung dieser Leistungen, sie wünschen sich mehr Stärkenorientierung. Diese engagierten Lehrkräfte sind bereit, von außerschulischen Pädagogen und Künstlern zu lernen. Sie bilden sich in ihrer Freizeit fort. Sie erproben den Kompetenznachweis Kultur mit Erfolg, stoßen aber an schulische Rahmenbedingungen, die die Anwendung eines solch anspruchsvollen Kompetenzfeststellungsverfahrens erschweren.

Was bleibt ist aber die Überzeugung, dass der Kompetenznachweis Kultur ein wirkungsvolles Instrument für die Förderung von Selbstexploration und Kompetenzentwicklung ist. Es besteht in den Schulen ein großes Interesse an dem dialogischen Verfahren bei gleichzeitiger Ratlosigkeit darüber, wie und ob der Kompetenznachweis Kultur auch in schulischen Kontexten umsetzbar ist.

Vor diesem Hintergrund haben die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung und die Arbeitsstelle Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW 2012 ein Expertenforum durchgeführt, um über die Potenziale und Grenzen des Kompetenznachweises Kultur in Schule zu diskutieren und mögliche Umsetzungsstrategien zu beraten. Das Forum war ein Startschuss für eine Weiterentwicklung des Kompetenznachweises Kultur für die Anwendung in Schulen. Ziel ist es nun, die Umsetzung zu erproben und sie – vor allem für die Schulen mit kulturellem Profil – handhabbar zu machen.

Lernkultur und Leistungsbeurteilung bedingen sich wechselseitig. Das zeigen die obigen Zitate der Lehrer und Lehrerinnen und das bestätigt die hierzu vorhandene Fachliteratur. (vgl. z.B. Winter 2011; Paradies/Wester/Greving 2005; Schratz 1994) „Alle Versuche, eine neue Lernkultur an Schulen zu etablieren, werden daher an Grenzen stoßen, wenn nicht auch das System der Prüfung und Beurteilung der Schülerleistungen reformiert wird.“ (Winter 2011:313) Auch Schulen auf dem Weg zu einem kulturellen Schulprofil werden das Konzept von Partizipation, Selbstverantwortung, von Kreativität sowie neuen Formen des Lernens und Lehrens nicht wirklich umsetzen, wenn sie keinen veränderten Umgang mit den Schülerleistungen realisieren. „Wirksam im Sinne einer neuen Lernkultur dürften aber solche Formen der Leistungsbewertung sein, wo Menschen sich direkt begegnen, sich wahrnehmen, sich Rückmeldungen geben und sich unterstützen können.“ (Winter 2011:314) Diese Bedingungen erfüllt der Kompetenznachweis Kultur. Die Anwendung in Schulen erfordert viel von den Schulkollegien und ihren Partnern aus den Kultureinrichtungen. Wie die Umsetzung genau aussehen kann, muss diskutiert, entwickelt und erprobt werden. „In einer solchen Reformarbeit stecken große Anforderungen an die Schulen, an die Lehrerinnen und Lehrer. Wenn diese aber lernen, die neuen Formen der Leistungsbewertung richtig zu handhaben, wird ihre Arbeit vermutlich mehr Freude machen. Weil diese Formen es ihnen erlauben, sich auf flexible und wirksame Weise am Wachstum der Schülerinnen und Schüler zu beteiligen. An einem Wachstum in eine Zukunftswelt, von der man ehrlicherweise sagen muss, dass sie kaum vorhergesehen werden kann, und die durch Lehrpläne und Prüfungskataloge nicht zu beschreiben ist.“ (Winter 2011:315)

Im Abschlussbericht zur Fortbildung als Kompetenznachweis Kultur-Berater schreibt ein Hauptschullehrer: „Die Begleitung dieses Projekts und der intensive Austausch mit den Schülerinnen und Schülern über ihre künstlerische Arbeit war das Beste, was mir in meiner 33-jährigen Schulzeit passiert ist!“

## LITERATUR

Bildungskommission NRW (1995): „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“. Neuwied: Luchterhand.

Fauser, Peter/ Prenzel, Manfred/Schratz, Michael (Hrsg.) (2009): Was für Schulen! Wie gute Schule gemacht wird – Werkzeuge exzellenter Praxis. Seelze: Kallmeyer/Klett.

Gerlach, Thomas (2001): Öffentlichkeit nicht scheuen, sondern suchen. In: Friedrich Jahresheft 2001 – Qualität entwickeln: evaluieren, 20-22. Friedrich in Zusammenarbeit mit Klett.

Hurrelmann, Klaus (2010): Nachwort zum Kompetenznachweis Kultur. In: Timmerberg/Schorn: Neue Wege der Anerkennung von Kompetenzen in der Kulturellen Bildung. Der Kompetenznachweis Kultur in Theorie und Praxis, 35-47. München: kopaed.

Merwald, Jutta (2010): Der Kompetenznachweis Kultur- ein Zeugnis der besonderen Art. 06/2010, Praxisbericht einer Oberstudienrätin und KNK-Beraterin. Download am 13.05.2014: [www.virtuelle-schule.de/539.html](http://www.virtuelle-schule.de/539.html)<sup>3</sup>

Paradies, Liane/ Wester, Franz/ Greving, Johannes (2005): Leistungsmessung und -bewertung. Berlin: CornelsenScriptor.

Schorn, Brigitte (2007): Ein Überblick: Der Weg zum Kompetenznachweis Kultur. In: Praxisleitfaden Kompetenznachweis Kultur. Remscheid: Schriftenreihe der BKJ.

Schratz, Michael (1994): Das retardierende Moment. Wie die Leistungsbeurteilung den pädagogischen Fortschritt hemmt. In: ide-informationenzurdeutschdidaktik2/1994 (Hrsg.): Leistungsbewertung, 17-22.

Timmerberg, Vera/Schorn, Brigitte (Hrsg.) (2009): Neue Wege der Anerkennung von Kompetenzen in der Kulturellen Bildung. München: kopaed.

Winter, Felix (2011): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

## WEITERFÜHRENDE LITERATUR

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKJ) (Hrsg.) (2007): Stärken sichtbar machen. Der Kompetenznachweis Kultur in der Praxis. 21 Projektbeispiele. Remscheid: Schriftenreihe der BKJ.

Fuchs, Max (2004): Bildungswirkungen in der Jugendkulturarbeit. Überlegungen zu ihrer Erfassung. In: Der Kompetenznachweis Kultur. Ein Nachweis von Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung, 23-42. Remscheid: Schriftenreihe der BKJ.

---

3 [www.virtuelle-schule.de/539.html](http://www.virtuelle-schule.de/539.html)

## IMPRESSUM >>

### HERAUSGEBERIN

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V.  
Geschäftsstelle Remscheid                      Geschäftsstelle Berlin  
Küppelstein 34                                      Greifswalder Straße 4  
42857 Remscheid                                  10405 Berlin  
0 21 91.79 43 90                                  030.48 48 60 0  
info@bkj.de                                        berlin@bkj.de  
www.bkj.de



**Bundesvereinigung  
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.**

Herausgeber\*innen und Redaktion: Tom Braun; Bianca Fischer; Max Fuchs; Bettina-Maria Gördel

ISBN: 978-3-943909-11-1

Remscheid 2017, aktualisierte und überarbeitete Fassung; Erstveröffentlichung 2015

#### Kontakt

Bianca Fischer  
02191. 794 254  
fischer@bkj.de

Gefördert vom:



Bundesministerium  
für Familie, Senioren, Frauen  
und Jugend