

kopaed

Max Fuchs

Die Kulturschule

Konzept und theoretische Grundlagen



Fuchs
Die Kulturschule

KULTURELLE BILDUNG /// 32

Eine Reihe der BKJ – Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, Remscheid (vertreten durch Hildegard Bockhorst und Wolfgang Zacharias) **bei kopaed**

Beirat

| | |
|----------------|------------------------------------|
| Karl Ermert | (Bundesakademie Wolfenbüttel a.D.) |
| Burkhard Hill | (Hochschule München) |
| Birgit Jank | (Universität Potsdam) |
| Peter Kamp | (Vorstand BKJ/BJKE) |
| Birgit Mandel | (Universität Hildesheim) |
| Wolfgang Sting | (Universität Hamburg) |
| Rainer Treptow | (Universität Tübingen) |

Kulturelle Bildung setzt einen besonderen Akzent auf den aktiven Umgang mit künstlerischen und ästhetischen Ausdrucksformen und Wahrnehmungsweisen: von Anfang an und lebenslang. Sie umfasst den historischen wie aktuellen Reichtum der Künste und der Medien. Kulturelle Bildung bezieht sich zudem auf je eigene Formen der sich wandelnden Kinderkultur und der Jugendästhetik, der kindlichen Spielkulturen und der digitalen Gestaltungstechniken mit ihrer Entwicklungsdynamik.

Entsprechend der Vielfalt ihrer Lernformen, Inhaltsbezüge und Ausdrucksweisen ist Kulturelle Bildung eine Querschnittsdisziplin mit eigenen Profilen und dem gemeinsamen Ziel: Kultur leben lernen. Sie ist gleichermaßen Teil von Sozial- und Jugendpolitik, von Kunst- und Kulturpolitik wie von Schul- und Hochschulpolitik bzw. deren Orte, Institutionen, Professionen und Angebotsformen.

Die Reihe „Kulturelle Bildung“ will dazu beitragen, Theorie und Praxis Kultureller Bildung zu qualifizieren und zu professionalisieren: Felder, Arbeitsformen, Inhalte, Didaktik und Methodik, Geschichte und aktuelle Entwicklungen. Die Reihe bietet dazu die Bearbeitung akzentuierter Themen der ästhetisch-kulturellen Bildung, der Kulturvermittlung, der Kinder- und Jugendkulturarbeit und der Kulturpädagogik mit der Vielfalt ihrer Teildisziplinen: Kunst- und Musikpädagogik, Theater-, Tanz-, Museums- und Spielpädagogik, Literaturvermittlung und kulturelle Medienbildung, Bewegungskünste, Architektur, Stadt- und Umweltgestaltung.

Max Fuchs

Die Kulturschule

Konzept und theoretische Grundlagen

www.kopaed.de

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 978-3-86736-332-7

Umschlagbild: Roland Oesker, Akademie Remscheid

Druck: Kessler Druck+Medien, Bobingen

© kopaed 2012

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

E-Mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhalt

| | |
|--|------------|
| Vorwort | 7 |
| 1. Einleitung | 9 |
| Annäherungen an die Schule und ihre Theorie | 9 |
| Die Kulturschule | 10 |
| Der strukturelle Rahmen von Schule | 13 |
| Perspektiven der Schulentwicklung | 19 |
| Der fachliche Kontext: Zur Genese des Konzeptes einer „Kulturschule“ | 20 |
| 2. Anthropologische Grundlagen: Der Mensch als kulturell verfasstes Wesen | 29 |
| Von Scheler bis Tomasello und Welsch | 29 |
| Cassirer und die Symbole | 42 |
| Zur kulturellen Evolution des Menschen und der Bedeutung der Symbole | 50 |
| Evolutionäre Ästhetik | 52 |
| Anthropologische Grundlagen des Lernens | 61 |
| Subjekt – Mittel – Objekt | 62 |
| Mensch und Kultur | 64 |
| Der philosophisch-anthropologische Kulturbegriff | 64 |
| Der ethnologische Kulturbegriff | 65 |
| Kultur als Begriff der Entwicklung und der Mischung | 65 |
| Kultur und die Werte | 66 |
| Kultur als gesellschaftliche Sphäre der Werte | 66 |
| Kultur als gesellschaftliches Subsystem | 66 |
| Kultur und die Künste | 67 |
| Die politische Dimension von Kultur | 67 |
| 3. Die Schule: ein Kind der Moderne | 69 |
| Zur Moderne und dem Subjekt der Moderne | 69 |
| Zur Kultur der Moderne | 69 |
| Zur Schule in der Moderne | 76 |
| 4. Die Schule – systematische Aspekte | 94 |
| Schule als Teil des Bildungssystems | 94 |
| Zugänge zur Schule | 103 |
| Die Schule als pädagogische Institution | 104 |
| Verhalten, Handeln, Tätigsein: von der Philosophie zur pädagogischen Praxis | 105 |
| 5. Die Kulturschule | 112 |
| Bestimmungsmomente der Kulturschule | 112 |
| Schulprogramme, Schulprofil | 114 |
| Personalentwicklung | 114 |
| Organisationsentwicklung | 114 |
| Kulturelle Schulqualität und Gütesiegel | 114 |
| Umsetzungsmöglichkeiten | 115 |
| Die Kulturschule – Eine Vision | 116 |
| Was heißt „Kultur“ in einer Kulturschule? | 118 |
| Der enge Kulturbegriff: Kultur = Kunst | 118 |
| Einige weitere Hinweise zu dieser Forderung | 119 |

| | |
|---|------------|
| Der anthropologische Kulturbegriff: Der Mensch als kulturell verfasstes Wesen | 119 |
| Der normative Kulturbegriff: Kultur als Humanisierung | 119 |
| Eid des Sokrates | 120 |
| Kultur als Reichtum der Beziehungen zur Welt | 121 |
| Der ethnologische Kulturbegriff: Kultur ist, wie der Mensch lebt und arbeitet | 121 |
| Zwischenertrag | 121 |
| Wie geschieht kulturelle Schulentwicklung? – Weitere Überlegungen | 122 |
| Schulentwicklung geschieht immer: Kultur als Prozess | 122 |
| Bildung, Schule und Kultur als Koproduktion | 123 |
| „Kultur“ bedeutet Vielfalt der Akteure | 123 |
| Educational Governance: Die Weisheit der Vielen (Burow) in einem Netzwerk | 124 |
| Personalentwicklung als Grundlage | 124 |
| Was du heute kannst besorgen... | 124 |
| Ästhetik, Kunst, Lernen | 125 |
| Ästhetisches Lernen | 142 |
| Erfassen der ästhetischen Praxis | 145 |
| Überblick über gängige Lerntheorien | 145 |
| Lernformen und Lernbereich – einige Unterscheidungen und Zusammenhänge | 146 |
| Idealtypische Abfolge von Lernprozessen | 147 |
| Ästhetisches Lehren – eine Zwischenbilanz | 148 |
| Horizonte ästhetischen Lernens | 148 |
| Die gesellschaftlichen Kontexte ästhetischen Lernens | 149 |
| Prinzipien des ästhetischen Lernens | 151 |
| Ästhetisches Lehren | 154 |
| Was heißt Lehren? | 157 |
| Zur ästhetischen Dimension des Lehrens | 160 |
| Historische Vorläufer der Kulturschule | 162 |
| 6. Hinweise zur kulturellen Schulentwicklung | 167 |
| Schulentwicklung als Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung | 167 |
| Die sozialpsychologische Dimension | 167 |
| Beratungsprozesse als Bildungsprozesse | 169 |
| Ein Blick über die Grenzen | 171 |
| Die Rolle der Künste in der kulturellen Schulentwicklung | 175 |
| Ansätze zu einem Curriculum für die Ausbildung kultureller Schulentwickler | 176 |
| Gestaltung des kulturellen Schulentwicklungsprozesses | 179 |
| Elemente des kulturellen Schulentwicklungsprozesses | 181 |
| Leitbegriff kulturelle Bildung: Kulturelle Bildung als Selbst-Kultivierung der Schule und des Einzelnen | 181 |
| Leitprinzip (kulturelles) Lernen | 181 |
| Partizipation und dialogisches Prinzip | 181 |
| Systemischer Ansatz | 181 |
| Beobachtung, Selbstreflexion und die Beobachtung des Beobachters | 182 |
| Anthropologie des Lernens, der Schule und das Change Management | 182 |
| Die exzentrische Positionalität von Person und Institution | 182 |
| Kulturpädagogische Prinzipien | 183 |
| Weitere Überlegungen zum methodischen Vorgehen bei der Schulentwicklung(sberatung) | 183 |
| Die Schule als lernende Organisation – Neue Ansätze in der Organisationstheorie | 183 |
| Das Prinzip Ästhetik in verschiedenen Qualitätsbereichen | 187 |
| Schlussbemerkungen: Forschungsfragen und Evaluationen | 193 |
| Literaturverzeichnis | 195 |
| Abbildungen | 205 |

Vorwort

Was ist eine „Kulturschule“? Ist es eine Schule, die die Heranwachsenden an die jeweilige, in der Gesellschaft vorhandene Kultur heranführt? Dann wäre jede Schule eine Kulturschule. Denn genau dies wird als Aufgabe in jedem der Schulgesetze der Länder den Schulen zugewiesen. Allerdings ist hierbei zu klären, was „Kultur“ eigentlich bedeutet. Selbst ein oberflächlicher Blick in die relevante Literatur zeigt, dass die wissenschaftlichen Diskurse über „Kultur“ kaum noch zu überblicken sind. Nimmt man den ebenfalls ausufernden alltagssprachlichen Gebrauch noch dazu, dann kann man mit guten Gründen bezweifeln, ob der Begriff geschickt gewählt ist. Denn man müsste eine „Kulturschule“ abgrenzen von bzw. einordnen in unterschiedliche Schul-Typologien z. B. in Beziehung setzen zu Grund-, Haupt-, Förder-, Berufs- etc. –schulen. Man muss die Frage beantworten, ob es sich um eine allgemeinbildende oder berufsbildende Schule handelt. Man muss die Beziehung zu Schulen mit einem speziellen Gütesiegel (Schule der Inklusion, der Förderung, Agenda-21-Schule etc.) definieren.

Die meisten dieser Fragen sollen in diesem Text beantwortet werden. Als erste Orientierung kann dabei dienen, den inzwischen eingeführten Begriff eines besonderen Schul-Profiles zu verwenden: *Kulturschulen sind Schulen (gleich welcher Art), die sich ein kulturelles Profil gegeben haben*. Bei dem Attribut „kulturell“ ist an dieser Stelle die – ansonsten in den Wissenschaftsdiskursen als unzulässige Engführung verpönte – Bedeutung im Sinne einer ästhetisch-künstlerischen Kultur zulässig. Weitere Differenzierungen und Präzisierungen müssen allerdings noch vorgenommen werden. So ist eine Kulturschule zunächst einmal eine Schule. Eine Schule hat bestimmte Aufgaben zu erfüllen, sie unterliegt bestimmten Handlungslogiken, sie ist durch bestimmte Merkmale gekennzeichnet. Als Schule muss auch eine Kulturschule solchen Kriterien und Bedingungen genügen: Sie muss die üblichen Aufgaben einer Schule erfüllen. Sie muss sie sogar besonders gut erfüllen, da sonst kaum einer sich für die Einrichtung einer Kulturschule interessieren würde. Auch dies ist in dem vorliegenden Text zu belegen. Der Diskurs über Schule im Alltag und in den relevanten Wissenschaften blüht und gedeiht zudem. Jeder, wirklich jeder fühlt sich als Experte in Sachen Schule. Dies muss auch ein Plädoyer zugunsten einer Kulturschule berücksichtigen.

Damit ist die Aufgabenstellung dieser Arbeit benannt. Es geht darum, das Konzept einer Kulturschule nicht bloß näher zu beschreiben – hierzu gibt es bereits eine Fülle

von Texten auf den unterschiedlichsten Abstraktionsniveaus: Es geht auch darum, für die vorgestellten Merkmale theoretische Begründungen zu liefern.

Der Kontext, in dem diese Arbeit entstanden ist und für den sie eine weitere Grundlagenreflexion liefern will, ist das Praxis- und Theoriefeld der kulturellen Bildung, wie es rund um die Akademie Remscheid mit ihren verschiedenen Einrichtungen, Organisationen und Arbeitsstellen ein Zentrum hat. Ein intensiver Austausch mit dort arbeitenden Kollegen/innen, die reflektierend, organisierend und praktisch ausübend für das Menschenrecht auf kulturelle Bildung in allen Altersstufen und an allen Orten eintreten, hat die hier vorgestellten Überlegungen erst möglich gemacht. Denn es fließen viele, z. T. in intensiven Diskussionen entwickelte Ansätze und Konzepte in diesen Text ein. Dabei greift er auf – z. T. bereits an verschiedenen Stellen veröffentlichte – Vorarbeiten und Entwürfe aus den letzten Jahren zurück, in denen schrittweise die hier vorgestellte Konzeption in Theorie und Praxis entwickelt wurde. Dabei wurden einzelne Themen, die nunmehr in einer Konzeption der Kulturschule zusammenfließen, ausführlich behandelt, z.B. die Theorie kultureller Bildung, eine Theorie der Kultur und der Künste und ihrer Entwicklung, die prekäre Rolle des Subjekts in der modernen Gesellschaft und – immer wieder thematisiert als Grundlage für alle anstehenden Fragen – die anthropologische Dimension von Kunst, Lernen und Bildung.

Beides, Theorie und Praxis, hören natürlich nicht auf, bloß weil ein Buch zu dieser Thematik erscheint. Daher ist der vorliegende Text bloß ein Zwischenbericht, der bislang erzielte Erkenntnisse sowie plausibel erscheinende Hypothesen bündeln will, um sie in die zukünftige Praxis und Theoriearbeit einfließen zu lassen. Ohne die sorgfältige Tätigkeit von Ute Bernhardt hätte auch dieses Buch nicht entstehen können. Widmen möchte ich es Anette Bösel, die unmittelbar in der Praxis ihre Vision einer guten (Kultur-)Schule zu realisieren versucht.

1. Einleitung

Annäherungen an die Schule und ihre Theorie

Die Schule ist ein Kind der Moderne. Zwar hat es immer schon die Notwendigkeit gegeben, dass ältere und erfahrene Menschen dem Nachwuchs ihrer Sippe, ihrer Horde oder ihres Stammes die Fähigkeiten vermitteln, ihr (Über-)Leben zu meistern. Doch geschah dies entweder – wie man heute sagt – durch informelles Lernen, also einfach dadurch, dass man bei entsprechenden Aktivitäten dabei war. Oder es geschah in Meister-Lehrlings-Situationen (Alt 1955). Dass Heranwachsende, und dann auch noch: alle Heranwachsenden für eine immer längere Zeit von produktiver Arbeit freigestellt werden, um sich solche Überlebenskompetenzen anzueignen, ist neueren Datums. Zwar gab es das erste entsprechende Gesetz bereits gegen Ende des 18. Jahrhunderts in Preußen, doch hat sich ein flächendeckendes Schulsystem mit einer allgemeinen Schulpflicht erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts durchgesetzt (Herlitz u.a. 2009). Es war dabei der ersten Demokratie auf deutschem Boden nach dem 1. Weltkrieg vorbehalten, zumindest mit der Einführung einer vierklassigen Volksschule eine Einheitsschule für alle Kinder einzuführen – und dies, obwohl bereits 270 Jahre vorher Comenius nicht bloß „Bildung für alle“ gefordert, sondern zugleich systematische Entwürfe für die Organisation, für die Methodik-Didaktik und für die entsprechende Lehrerbildung vorgelegt hat. Woran dieser Zeitverzug liegt, wird sicherlich noch vertieft werden müssen. Zum einen ist zu sehen, dass eine solche umfassende und daher teure Freistellung vom gesellschaftlichen Produktionsprozess – man denke daran, dass auch heute noch gerade in ländlichen Gebieten die Mithilfe der Kinder der Bauern in der Landwirtschaft nicht ungesetzlich ist: „Kartoffelferien“ – auch finanziert werden musste und man sich daher sehr genau überlegte, welche Kompetenzen und Qualifikationen für die individuelle und gesellschaftliche Reproduktion tatsächlich nötig waren. Zum anderen war es von Anfang an klar, dass die Bildung der breiten Massen der Bevölkerung auch mit Macht und dem Erhalt der Massenloyalität zu tun hat. „Wissen ist Macht“, so formulierte es bereits ein Zeitgenosse von Comenius, der englische Philosoph Francis Bacon und so wurde es zum sozialdemokratischen Leitmotiv am Ende des 19. Jahrhunderts.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass offenbar überall auf der Welt, wo Schule entsteht, diese starke strukturelle Ähnlichkeiten hat und nach ähnlichen Prinzipien funktioniert (Adick 1992). Diese Prinzipien wiederum haben von Anbeginn des Schulemachens an Kritik hervorgerufen. Denn zum Nachdenken über Schule gehört, dass man sie in Kategorien des Widerspruchs erfasst. Schon Comenius entwickelte seine Große Didaktik auf der Basis einer Situationsbeschreibung, derzufolge es seinerzeit in der Schule hart, schmutzig und

mühevoll zugegangen ist, weshalb die (nicht ausgebildeten und schlecht behandelten) Lehrkräfte oft genug zu Gewalt greifen mussten: Bis in meine eigene Schulzeit in den 1950er Jahren war das Rohr-Stöckchen, das auch häufiger benutzt wurde, ein Zeichen der Lehrer-Macht.

Gängige Topoi der Schulkritik erhalten sich zudem über die Zeiten hinweg bis heute: Lebensferne des Stoffes, Abstraktheit, Sinnlosigkeit des Lernens. Die Schule, so mag eine Erklärung hierfür sein, ist eine Institution der Moderne. Sie wird sogar mit der Erwartung konfrontiert, bestimmte Fehlentwicklungen, manche sprechen sogar von Pathologien der Moderne, ausgleichen zu können. Dabei ist gerade sie als Kind der Moderne von den Pathologien besonders betroffen. Diese hier nur thesenhaft vorgetragenen Überlegungen definieren einige Problemkomplexe, die im folgenden vertiefend aufgegriffen werden müssen.

So ist als erstes an die anthropologische Dimension rund um das Lernen und Lehren zu erinnern: Welche gattungsgeschichtliche Grundlagen setzt das Lernen und Lehren voraus? In diesem Zusammenhang ist auch ein erstes Mal zu klären, was „Kultur“ bedeutet, wie „Bildung“ bestimmt werden kann und welche Rolle die Künste und eine ästhetische Zugangsweise zur Welt bei der (Selbst-)Konstituierung des Menschen spielen. Es ist dann zu erläutern, was unter der Moderne und ihren Pathologien zu verstehen ist. Insbesondere muss man fragen, was hinter der Rede von dem *institutionalisierten* Lernen steckt. Hierbei wird eine Theorie der Institutionen zugezogen, die ebenfalls auf einem anthropologischen Fundament ruht.

Die Gattungsgeschichte des Menschen wird abgelöst durch eine vom Menschen selbst gemachte Geschichte, wobei insbesondere die Entwicklung der Moderne interessiert. Welche besonderen Aufgaben entstehen hierbei für die Schule? Dies ist u.a. deshalb wichtig, weil die Herausforderung für jedes vorgeschlagene Modell von Schule – und damit eben auch für die Kulturschule – darin besteht, dass es zeigen muss, inwieweit es diesen Aufgaben gerecht wird. Das Ergebnis dieser Überlegungen wird sein, die Konturen einer „Theorie der Schule“ genauer zeichnen zu können.

Die Kulturschule

Ein Fokus dieser Überlegungen ist, die Schule als einen wichtigen Ort der „Formung des Subjekts“ zu sehen. Dabei hat Schule viele unterschiedliche, gelegentlich auch einander widersprechende Dimensionen. Sie wird zudem mit einer Vielzahl von Funktionserwartungen konfrontiert. So ist die Schule zwar auch ein pädagogischer Ort, der die Entwicklung der Heranwachsenden unterstützen soll. Schule soll aber auch gesellschaftliche Funktionserwartungen (wie etwa die Fend'schen gesellschaftlichen Funktionen der Qualifikation, Legitimation, Enkulturation und Selektion) erfüllen. Es liegt auf der Hand, dass die Interessen der Gesellschaft und des Staates, der gerade in Deutschland das System Schule fest im Griff hat, nicht immer mit dem pädagogischen Interesse an einer „allseitigen und harmonischen Entwicklung der Kräfte zu einem Ganzen“ (so seinerzeit Wilhelm von Humboldt) in Einklang zu bringen sind. Denn jede Gesellschaft überlässt es nicht dem Zufall, welche Subjektformen in dem teuren Bildungssystem „produziert“ werden.

Um präziser solche Funktionserwartungen identifizieren und beschreiben zu können, habe ich einen Überblick über solche Theorien gegeben (in Fuchs 2012), die im Laufe der jüngeren Geschichte zur Erfassung dieses Sachverhaltes, nämlich der Darstellung der Beziehung zwischen Einzelem und Gesellschaft, entwickelt worden sind. In der vorliegenden Arbeit werde ich einzelne Fragestellungen aus diesem Komplex herausgreifen. Ziel ist es, die pädagogische Dimension von Schule, nämlich „Entwicklungshelfer“ für Kinder und Jugendliche zu sein, zu stärken. Dazu ist es jedoch nötig, Spannungen, Widersprüche und Widerstände zu kennen, die diesem Ziel entgegenstehen. Kern unseres Konzeptes einer Kulturschule ist es, ästhetisches Lernen als durchgängiges Prinzip in den unterschiedlichen Bereichen von Schule zu verstärken. Was dabei „ästhetisches Lernen“ heißen kann, wird in Kapitel 5 beschrieben.

Wer Schule sagt, muss zugleich an diejenigen denken, die dort lehren und unterrichten. Denn die Schule ist heute der größte Arbeitgeber, wobei es kaum einen anderen Arbeitgeber geben dürfte, dessen Personal einen solch hohen Bildungsgrad hat. Allerdings hat man auch hier sofort zu differenzieren nach Schulform und Schülerklientel. Die notwendige Ausbildung von LehrerInnen machte zudem in der Geschichte einen entsprechenden Ausbau von geeigneten Ausbildungsstätten nötig: von eher praxisorientierten Lehrerseminaren für die Volksschule bis zu den Universitäten für zukünftige Gymnasiallehrer. Heute gibt es in Deutschland ca. 700.000 LehrerInnen, die an etwa 36.000 Schulen unterrichten. Man spricht davon, dass Heranwachsende 15.000 Stunden in der Schule verbringen. Biographisch dürfte die Schulzeit für jeden von uns ein entscheidendes und prägendes Erlebnis gewesen sein, wobei hier grundlegende Entscheidungen für den späteren Lebensweg getroffen werden. Die Schule ist heute – gerade in Deutschland – eine sehr eng vom Staat geführte Institution. Man muss sich nur einmal fragen, in welcher anderen Institution die Arbeitnehmer Beamte bzw. Angestellte im öffentlichen Dienst (und entsprechenden disziplinarischen Regeln unterworfen) sind, wo die Inhalte und die äußere Form der Arbeitstätigkeit z. T. sehr kleinschrittig vorgeschrieben werden: Schule wird in Deutschland ebenso als hoheitliche Aufgabe betrachtet wie die Erhaltung der äußeren und inneren Sicherheit, also wie Militär und Polizei. Die Schule ist daher zwar auch ein pädagogischer Ort, sie ist jedoch zugleich ein Teil der öffentlichen Verwaltung, ein Arbeitsplatz für unterschiedliche Berufe, ein Ort der sicheren Aufbewahrung von Kindern, der so auch einen Beitrag zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie leistet (frauen- und familienpolitische Dimension), ein Ort der Anerkennung und der Demütigung, ein kultureller Kristallisationspunkt in der Stadt und vieles mehr. Schule ist organisiert nach Prinzipien der öffentlichen Verwaltung – und ist als solche schnell in das Blickfeld der Gründungsväter der Soziologie geraten. Schule ist Ort einer bürokratischen Steuerung, so Max Weber (1972), in dem die abstrakten Prinzipien der rationalen Organisation zur Anwendung kommen. Ich erwähne dies ausdrücklich, weil dies der Anlass für eine Schulkritik war und ist, die sofort mit der Etablierung eines breiten Schulsystems einsetzt. Ich erinnere ausdrücklich an die Analysen des Sozialphilosophen Charles Taylor, der immer wieder zeigt, dass eine starke Orientierung an den rationalen Prinzipien der Aufklärung – „Rechenhaftigkeit“ nannten dies

die soziologischen Klassiker – ein Verlust an „Fülle“, an emotionalen Bindungen bedeutet, so wie sie sie bereits die Romantik als kritische Reaktion auf die verstandes-orientierte Aufklärung gefordert hat. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass überall auf der Welt, wo ein flächendeckendes Schulsystem entstanden ist, Schulen nach ähnlichen Prinzipien funktionieren (s.u.). Es wird daher zu zeigen sein, ob und wie eine Kulturschule, die die („romantische“) Dimension emotionaler Bindungen besser erfüllt und zugleich als Teil des öffentlichen Schulsystems den (rationalen) Kriterien der öffentlichen Verwaltung gehorchen muss, trotz dieser Rahmenbedingungen realisiert werden kann. Die gesamte Reformpädagogik und die Reformschulinitiativen speisen sich bekanntlich aus dem Bemühen, gesellschaftlichen Pathologien entgegenzuwirken. In jedem Fall ist es eine weitere Motivation des Kulturschulkonzeptes, solche Pathologien zumindest abzumildern und die Schule zu einem Ort der „Fülle“ (i.S. von Charles Taylor 2009) zu machen.

Eine Leitlinie für jegliches Nachdenken über Schule ist die pädagogische Aufgabe, Kinder und Jugendliche darauf vorzubereiten, ihr eigenes „Projekt des guten Lebens“ realisieren zu können. Dass dieses Projekt von äußeren Rahmenbedingungen, von gesellschaftlichen Herausforderungen, aber auch von der Nutzung gesellschaftlich vorhandener Bewältigungsstrategien und Ressourcen abhängig ist, dürfte unstrittig sein. Allerdings ist es nicht leicht, präzise die Art der gesellschaftlichen Herausforderungen zu beschreiben. In der Soziologie gibt es mindestens eine zweistellige Zahl von Theorien, die eine bestimmte Besonderheit, Problemstellung oder Pathologie der Gesellschaft ins Zentrum ihrer Überlegungen stellen: Das Erlebnis, die Vielzahl von Wahl-Optionen, die Marktförmigkeit, die Pluralisierung der Lebensstile, die Individualisierung der Lebensbewältigung etc.

Der norwegische Schulforscher Per Dalin (1997) hat neun „Revolutionen“ benannt, die unsere moderne gesellschaftliche Wirklichkeit prägen und die daher auch und gerade relevant für die Schule sind. Diesen stellt er zehn Visionen gegenüber (Abb. 1):

| | |
|---|---|
| <p>Gesellschaftliche Revolutionen: die Wissens- und Informationsrevolution, die Bevölkerungsrevolution, die globalisierende und regionalisierende Revolution, die Revolution gesellschaftlicher Verhältnisse, die wissenschaftliche Revolution, die technologische Revolution, die ästhetische Revolution, die politische Revolution, die Revolution der Werte.</p> | <p>Humane Visionen (P. Dalin): eine ökologische Vision: Leben in Harmonie mit der Natur, eine Vision einer fairen, demokratischen Gesellschaft, von der Dominanz zur Partnerschaft in sozialen Beziehungen, von der Kriegswirtschaft zur Friedenswirtschaft, ein lebenswertes Leben für die Armen der Welt, von der monokulturellen zur multikulturellen Gesellschaft, eine Vision von der Arbeit der Zukunft, Technologie im Dienste menschlichen Zugewinns, Lebenserfahrung im Dienste der Gesundheit, von der Standardisierung zur Kreativität.</p> |
|---|---|

Abb. 1

Der strukturelle Rahmen von Schule

Die Frage ist, ob eine Kulturschule ein angemessener Ansatz ist, die obigen gesellschaftlichen Revolutionen zu bewältigen und dabei den genannten Visionen ein Stück näher zu kommen. Die Kulturschule kann dabei selbst als Vision oder als (konkrete) Utopie verstanden werden.

Die Schule ist natürlich nicht die einzige Institution, die sowohl für die Bewältigung der genannten Revolutionen als auch für die Verwirklichung der zitierten Visionen verantwortlich ist. Doch soll auch sie einen Beitrag dazu leisten. Es besteht allerdings die Gefahr, dass die Schule es besonders schwer hat, als Ort der Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen zu dienen. Denn Schule ist – vielleicht sogar in besonderer Weise – bürokratisch-rational organisiert (so etwa Pongratz 1989 oder Lenhardt 1984). Aufgrund ihrer pädagogischen Aufgabenstellung ist das Spannungsverhältnis zwischen der geforderten Rationalität in der Arbeitsweise und der pädagogisch notwendigen Emotionalität besonders deutlich. Hierzu Charles Taylor:

„Ein glückliches, nichtentfremdetes Leben (...) ist dort möglich, wo die Normen und Ziele, welche im öffentlichen Leben einer Gesellschaft zum Ausdruck kommen, auch diejenigen sind, nach denen die Mitglieder ihre Identität als menschliche Wesen vordringlich definieren. Denn dann empfinden sie den institutionellen Rahmen, in dem sie ihr Leben so oder so vollziehen müssen, nicht als etwas Fremdes, sondern vielmehr als die Essenz oder „Substanz“ ihres eigenen Selbst. (...) Entfremdung entsteht dagegen dann, wenn die Normen, Ziele oder Werte, welche den gemeinsamen Praktiken und Institutionen zugrunde liegen, den Akteuren als irrelevant oder sogar monströs erscheinen.“ (Taylor, *Hegel and Modern Society*; zitiert nach Rosa 2011, S. 22).

Diese Situation erfasst Taylor mit der Formulierung eines „Mangels an Fülle“.

Die Normen, Ziele und Werte der Schule dürften den Akteuren – hier: den Kindern und Jugendlichen – in der Tat zunächst einmal als „irrelevant oder sogar monströs“ vorkommen, Denn zum einen ist die Schule der erste Ort (ggf. nach dem Kindergarten), in dem die Kinder von fremden Profis mit Leistungserwartungen konfrontiert werden, die sie nicht immer nachvollziehen können. Schule ist zudem eine Zwangsanstalt und funktioniert nach bestimmten Prinzipien, die sie erst zu Schule machen. In meinem Beitrag in Braun u.a. 2010 (S. 49ff.) habe ich einige Kataloge solcher Strukturprinzipien von Schule vorgestellt:

- >> Sechs Strukturmerkmale von Herrlitz: raum-zeitliche Verselbständigung (Distanz zur Praxis); symbolische Vermittlung (stellvertretende Zeichensysteme); Zeitbindung; professionelle Anleitung; formale Organisation öffentlich-rechtlicher Lernverpflichtung.
- >> Vier Prinzipien von Baumert: dualer Zeithorizont (in Gegenwart für Zukunft lernen); Primat des Kognitiven; Kumulativität des Stoffes mit entsprechendem Aufbau der Lernorganisation; Schule als Bereich eigener Logik, in dem symbolisch die Welt abgebildet wird.

>> Die Überblicksdarstellung Cortina u.a. (2003, S. 30ff.) unterscheidet die folgenden Strukturprinzipien: Universalismus und Spezifität; Versachlichung; Interessensartikulation; Raum für freie Interaktion; individuelle Leistung; Stimulation sozialer Vergleiche; reflexive Distanz; Primat simulierter und pädagogisch aufbereiteter Erfahrung; organisatorische Unabhängigkeit; Professionalität der pädagogischen Arbeit.

Holzcamp (1993, S. 42ff.) spricht zudem in Anlehnung an Foucault von einer Einkreisung des Subjekts durch die Schuldisziplin (Abb. 2).

Es liegt auf der Hand, dass somit die Kriterien von Taylor erfüllt sind, von notwendiger Entfremdung zu sprechen, die die Heranwachsenden in der Schule erfahren. Zur Erinnerung: Lernen bedeutet stets eine Konfrontation mit Neuem, Fremdem. Dies alleine macht Entfremdung nicht aus, sondern kann im Gegenteil dazu dienen, sich lustvoll auf die dadurch stattfindende Ausweitung der Handlungskompetenzen einzulassen. Zur Entfremdung wird etwas dadurch, dass der Bezug zum eigenen Selbst nicht hergestellt werden kann.

Einkreisung des Subjekts durch die Schuldisziplin

- >> Gesetzliche Schulpflicht
- >> Ordnungsmaßnahmen
- >> Permanente Aufsicht
- >> Zeitdisziplin
- >> Zwang zu räumlicher und mentaler Anwesenheit
- >> Homogenisierung/Isolierung
- >> Stattfinden von Unterricht
- >> {Lernprozesse beim Schüler}
- >> Vergleichsorientierte Bewertung des einzelnen „Schülers“ – mit möglicher Abwertung und progressiv ausgrenzenden Sondermaßnahmen

Schülerin/Schüler

- >> Vergleichsorientierte Bewertung des einzelnen „Schülers“ – mit möglicher Abwertung und progressiv ausgrenzenden Sondermaßnahmen
- >> {Lernprozesse beim Schüler}
- >> Stattfinden von Unterricht
- >> Homogenisierung/Isolierung
- >> Zwang zu räumlicher und mentaler Anwesenheit
- >> Zeitdisziplin
- >> Permanente Aufsicht
- >> Ordnungsmaßnahmen
- >> Gesetzliche Schulpflicht

Die Einkreisung bedeutet, dass Handlungsalternativen, die nicht im Dienste der Zurichtung auf individuell-vergleichende Bewertbarkeit stehen, systematisch verwehrt werden.

Quelle: Holzcamp 1993, S. 42 ff.

Abb. 2

Fremdbestimmt sind daher zunächst einmal die genannten gesellschaftlichen Funktionserwartungen an die Schule. Dies ist insbesondere Thema von Ludwig Duncker, der eine zu starke Betonung der gesellschaftlichen Funktionen von Schule sowohl in der Realität, aber auch in wissenschaftlichen Theorien der Schule kritisiert. Die Frage ist, wie eine Kulturschule mit dieser Situation umgehen kann.

Für die Umsetzung unseres Konzeptes einer Kulturschule ist die ästhetische Dimension und insbesondere die Wiederentdeckung der „Leiblichkeit als Dimension kindlicher Weltaneignung“ (so Schultheiß in Duncker u.a. 2004, S. 93ff; siehe auch Duncker u.a. 2010) notwendigerweise einzubeziehen. Diese Überlegungen sind anschlussfähig an eine Anthropologie der Institution Schule, wie sie etwa von Gabriele Weigand (2004) vorgelegt wurde, die die *Person* in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen stellt. Zur Erinnerung: Die Begriffe „Organisation“ und „Institution“ sind nicht nur nicht deckungsgleich, sie haben auch unterschiedliche Begründungskontexte. Eine „Institution“ hat es zu tun mit regelmäßig durchgeführten Handlungen in der Gemeinschaft, die auf der Ebene des Einzelnen routiniert durchgeführt und dann auch habitualisiert werden und die in Hinblick auf die Gemeinschaft ein normativ akzeptiertes Regelsystem darstellen: Institutionen sind Elemente der sozialen Ordnung und der Handlungssicherheit für den Einzelnen. In der philosophischen Anthropologie war es vor allem Gehlen, der Institutionen als Kompensation für die Instinktarmut des Menschen begreift.

Eine Organisation hat es mit der Ordnung von Handlungen zu tun, wobei es um die Koordinierung der beteiligten Akteure geht. Gesellschaftlicher und geistiger Hintergrund der Idee des Organisierens ist das Denken der Moderne, nämlich dass die Welt von Menschen systematisch gestaltet werden kann. Eine Institution stellt eine solche organisatorische Ordnung auf Dauer.

Schulen sind beides: Sie sind geordnete Handlungsstrukturen vieler Akteure, sie sind – bezogen auf das Handeln – geordnete, normierte und habitualisierte Verhaltenserwartungen.

Schule – so auch Duncker – steht im Widerspruch verschiedener Aufgabenzuweisungen. Allerdings zeigt sich diese Widersprüchlichkeit nicht bloß im Gegensatz von individueller Bildung und den jeweiligen gesellschaftlichen Funktionen: Jede dieser gesellschaftlichen Funktionen ist bereits in sich selbst widerspruchsvoll. So gibt es aus der Wirtschaft sehr unterschiedliche Erwartungen an die Schule, was in der Geschichte des Bildungswesens zu handfesten Konflikten geführt hat. Während des Wilhelminischen Kaiserreiches gab es etwa den Wunsch aus der dynamisch wachsenden Elektro- und Chemieindustrie nach besseren Qualifikationen der Mitarbeiter, wohingegen die traditionelle Stahl- und Montanindustrie mit den vorhandenen niedrigen Qualifikationen zufrieden war. Auch in Hinblick auf Legitimation konkurrieren durchaus verschiedene Politikmodelle ebenso wie es unsere plurale Gesellschaft schwer macht, für „die Gesellschaft“ zu sozialisieren. Selbst die von Duncker hervor-

gehobene Enkulturation als Hineinentwicklung in die Kultur der Gesellschaft ist so einfach nicht. Denn nicht von ungefähr spricht man heute von der (zu erhaltenden) *Vielfalt der Kulturen*, was auch die Aufgabe der Enkulturation zu berücksichtigen hat: In welche Kultur sollen sich die Heranwachsenden hineinentwickeln und wie geht man damit um, dass innerhalb der Vielfalt von Kulturen durchaus handfeste Widersprüche und Konflikte auftauchen können? Es wird daher unvermeidbar sein, sich ausführlicher mit dem Kulturbegriff zu befassen.

Vor dem Hintergrund der oben angedeuteten Kritik an der Schule ist es nahe liegend, ein Alternativmodell von Schule zu finden, bei dem der Leib, die Sinne, die Phantasie, die Emotionalität wieder in ihr Recht gesetzt werden. Auch unser Konzept einer Kulturschule lässt sich hier einordnen. Das Ästhetische als Gestaltungsprinzip von Schule soll im Mittelpunkt stehen. Das Konzept von „Kultur“ in seinen verschiedenen Facetten (Fuchs 2008) weist zudem darauf hin, dass im Sinne eines letztlich für die Formulierung von Bildungs- und Erziehungszielen unverzichtbaren emphatischen Kulturbegriffs eine humanistische Zielorientierung (die Person als Subjekt ihres Handelns; das „Leben in aufrechtem Gang“) verdeutlicht wird und dass die Schule zwar eine Lebenswelt für sich, jedoch eingeordnet ist in die heutige Gesellschaft (Kultur als Reichtum sozialer Beziehungen). Basis eines jeglichen Enkulturationsprozesses ist dabei das Lernen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass eine häufig anzutreffende Verengung des Lernbegriffs auf systematisch angelegtes kognitives Lernen aufgebrochen werden muss zugunsten von informellem und nonformalem Lernen mit allen Sinnen. *Daher ist eine Kulturschule insbesondere eine Schule der Sinne*. Man kann zeigen, dass der Mensch ein lernendes Verhältnis zur Welt hat, Lernen also eine anthropologische Grundkategorie ist: Der Mensch muss lernen, er kann lernen und er tut es ständig. Lernen ist dabei nicht bloß Erweiterung, sondern oft genug ein widerspruchsvoller Akt der Konfrontation mit Fremdem, bei dem auch umgelernt – und früher Gelerntes vergessen – werden muss. Lernen ist kein kontinuierlicher, linear ablaufender Prozess, sondern widerspruchsvoll, stockend, mit Rückschlägen, geschieht aber auch oft genug in Sprüngen. Lernen lässt sich nicht delegieren, es lässt sich allerdings fördern. Lernen ist Welt- und Selbstaneignung. An aussagefähigen Texten und Erläuterungen zu einem solchen Verständnis von Lernen ist (inzwischen) kein Mangel.

Das Ästhetische wiederum geht in seiner Wortbedeutung auf *aisthesis* (= sinnliche Erkenntnis) zurück. Eine Akzentsetzung in Richtung Schönheit der Gestalt(ung) setzt sich spätestens seit dem 18. Jahrhundert durch. Im Hinblick auf das Subjekt – eine Wende, deren Höhepunkt mit Kants Ästhetik (Kritik der Urteilskraft; 1790) erreicht war – spielen ästhetische Wertung, Phantasie und vor allem ästhetische Erfahrung eine Rolle (Fuchs 2011). Speziell für die Grundschule ist neben den Arbeiten von Duncker etwa auf Mattenklott 1998 oder Aissen-Crewitt 1998 hinzuweisen, in denen solche Überlegungen und Ansätze eine wichtige Rolle spielen. Offensichtlich bündeln

sich im Begriff des ästhetischen Lernens die Vorteile des Ästhetischen (Sinnlichkeit, Phantasie, Konstruktion, spezifische Form der Welt- und Selbstsicht und -aneignung) und eines aktuellen Konzeptes von Lernen (leibliches, performatives etc. Lernen; vgl. Göhlich/Zirfass 2007).

Es sind möglicherweise die Rahmenbedingungen für eine Schulreform oder zumindest für eine kulturelle Schulentwicklung, so wie sie hier beschrieben und anvisiert wird, selten so günstig gewesen wie heute. In Hinblick auf die Relevanz des Ästhetischen gibt es nicht nur eine starke Fraktion innerhalb der Erziehungswissenschaft, die diese Dimension unterstützt, auch in anderen Bereichen der Gesellschaft ist kulturelle Bildung in den letzten Jahrzehnten als unverzichtbares Element der Jugend-, Kultur- und Bildungspolitik nie so aktuell wie heute. Auch für Schulveränderungen ist die Zeit günstig.

In Hinblick auf Schule gibt es einige Einflussbereiche, die man berücksichtigen muss:

In der wissenschaftlichen Schulpädagogik geht man – ebenso wie in der Praxis – davon aus, dass Schulreform nicht mehr auf dem Wege einer Top-down-Steuerung erfolgen kann, sondern die einzelne Schule der zentrale Akteur ist. Ein wichtiges Stichwort ist educational governance, womit eine neue Form der Steuerung nicht nur im Binnenbereich der Schule, sondern auch auf der Makroebene der Vernetzung der Schule im Stadtteil sowie – in Grenzen – ein neues Verständnis von Schulpolitik auf Länderebene verstanden wird. Auf der Ebene der Länder mit ihrer starken Verantwortung für Schulangelegenheiten und insbesondere mit ihrer Gesetzgebungskompetenz in diesem Bereich muss man feststellen, dass inzwischen alle Schulgesetze wesentlich modernisiert wurden im Hinblick auf eine Vergrößerung der Selbstständigkeit der Einzelschule, der Erweiterung der Kompetenzen der Schulleitung (etwa bei Personalfragen), in Hinblick auf die Erarbeitung eines Schulprofils und Schulprogramms, um Stärken der jeweiligen Schule hervorzuheben, Visionen zu formulieren und eventuell ein „Alleinstellungsmerkmal“ zu finden.

Ein weiteres einflussreiches Feld ist die zweite Ausbildungsphase, sind die Studienseminare, die insbesondere in Hinblick auf die Kompetenz der angehenden LehrerInnen im Bereich der Didaktik-Methodik wichtig sind. Auch hier gibt es ein erwachendes Interesse am „Prinzip Ästhetik“, das nicht nur auf die künstlerischen Fächer beschränkt ist. Unterstützt wird diese m. E. günstige „Großwetterlage“ durch große Modellprojekte.

Natürlich gibt es nicht bloß diese günstigen Rahmenbedingungen: Schulentwicklung als Organisationsentwicklung bedeutet immer auch Veränderungen im Kompetenzprofil der Beteiligten, und dies heißt Umlernen, dies heißt, dass bislang praktizierte Vorgehensweisen zumindest überdacht, wenn nicht sogar beendet werden müssen. Je nach biographischer Situation sind LehrerInnen dazu mehr oder weniger bereit. Man muss auch sehen, dass gerade in den letzten zehn Jahren die Schule im Zentrum verschiedener Verbesserungsbemühungen steht. So kommen

erste Evaluationen des Konzeptes der kommunalen Bildungslandschaft auch zu dem Ergebnis, dass es eine gewisse Überforderung der Schule durch zu viele, nebeneinander und gleichzeitig betriebene Reformprogramme gibt: Inklusion, demokratische Schule, individuelle Förderung etc. Zum Teil werden im Rahmen dieser – in jedem Einzelfall durchaus begrüßenswerten – Programme sogar Strukturen geschaffen, die dann nebeneinander existieren und die alle auf die Kooperationsbereitschaft der Schulen und LehrerInnen angewiesen sind. Widerstände in den Kollegien sind daher durchaus nachvollziehbar, zumal nach wie vor das deutsche Bildungswesen im internationalen Vergleich deutlich unterfinanziert ist. Offensichtlich stellen sich hier für jede praktische Schulentwicklungsinitiative viele Herausforderungen.

Abschließend will ich noch einmal auf den oben vorgestellten Gegensatz zwischen funktionaler vs. pädagogischer Bestimmung der Aufgaben von Schule zurückkommen. Dieser Widerspruch ist nicht nur nicht neu, sondern – strukturell – in dem System Schule angelegt. Er erscheint nur gelegentlich mit anderen Begrifflichkeiten: Heydorn spricht von dem Widerspruch zwischen Bildung und Herrschaft, Foucault spricht von Gouvernementalismus als subtilerer Methode der Formung der Subjekte. *Man kann von einer Spannung zwischen Anpassung und Emanzipation sprechen.* Diese Widersprüche entstehen bei denjenigen, die mit einer zu glatten Eingliederung des Einzelnen in die jeweilige Gesellschaft nicht zufrieden sind. Zum einen widerspricht der Gedanke einer fugenlosen Eingliederung in die Gesellschaft grundsätzlich der Denkfigur des autonomen Individuums, die sich in der europäischen Moderne entwickelt hat. In diesem Spannungsverhältnis kommt zudem das Paradoxe einer jeglichen Pädagogik zum Ausdruck, nämlich durch *äußere* Einwirkung *innere* Freiheit erzeugen zu wollen. Bekanntlich spricht man gelegentlich in diesem Zusammenhang von der Pädagogik als einem „Gewaltverhältnis“ (Benner 1987). Es kommt allerdings oft auch Unzufriedenheit mit der jeweiligen Gesellschaft zum Ausdruck, die man gerade nicht durch die Schule unverändert reproduzieren will.

Der Schule wird – meist in Alltagsgesprächen Betroffener – oft unterstellt, dass sie in besonderer Weise gegen Veränderungswünsche immun ist. Nun stimmt dieser Vorwurf sicherlich nur in Grenzen, da Schulen permanent mit Veränderungswünschen konfrontiert werden – etwa über die häufigen Erlasse, mit denen Schulministerien ihre Schulen steuern wollen. Zum anderen ist zu bedenken, dass es in der Natur einer Institution liegt, strukturkonservativ sein zu müssen. Denn dies ist – wie bei den definitorischen Annäherungen oben angemerkt – ihre Aufgabe: „Die sozialisierende, gewohnheitsbildende und kognitiv standardisierende Funktion von Institutionen vermittelt Menschen das Verständnis für die Art sozialer Situationen und den Sinn des Handelns in ihnen.“ (Offe in Fischer/Joas 2003, S. 174). Institutionen schaffen soziale Ordnung, sie sind – so der Institutionen-Theoretiker A. Gehlen – handlungsentlastend. Sie regeln „die Verteilung und den Zugang zu so wichtigen Gütern wie Gesundheit, Frieden, Macht, Wissen, Liebe, Reichtum, Gerechtigkeit, Erlösung, Bildung usw.“ (ebd., S. 174). Man kann formale (Schulen, Gerichte etc.) von informellen

Institutionen (Gruppen, Bürgerinitiativen etc.) unterscheiden. Was generell gilt, lässt sich ohne Probleme auf die besondere Institution Schule übertragen. Es gibt hierbei allerdings negative Aspekte: Die Regeln, die eine Institution konstituieren, definieren eine Form von „Normalität“, die die Handlungsspielräume einengen und Normabweichungen sanktionieren. Institutionen schließen zudem Menschen aus, insofern es einen klaren Unterschied zwischen Innen und Außen gibt. Institutionen wirken zudem „ontologisch“, haben den – oft auch noch von daran interessierten Menschen unterstützten – Anschein der Unveränderbarkeit, obwohl sie Menschenwerk und daher im Grundsatz veränderbar sind. Sie können daher zu einer Ideologisierung eines Weltbildes beitragen, indem sie dieses „alternativlos“ erscheinen lassen. In den letzten Jahren hat man einen Ansatz auch für Institutionen aufgegriffen, die seinerzeit Ralph Dahrendorf als essentiell für die moderne Gesellschaft herausgestellt hat: Die Notwendigkeit von Konflikten. Dieser Ansatz kann durchaus hilfreich sein bei Schulentwicklungsprozessen, die aufgrund der Notwendigkeit von Veränderungen immer Widerstände bei Einzelnen oder sogar Gruppen hervorrufen und die daher notwendig mit Konflikten verbunden sind.

Widerstände gegen Veränderungen von Institutionen sind dabei tendenziell „normal“. Man muss nämlich berücksichtigen, dass es eine enge Beziehung, nämlich eine Passfähigkeit, zwischen Institution und Profession gibt. Das heißt allerdings, dass Veränderungen der Institution Veränderungen in der Professionalität nach sich ziehen, was wiederum eine Belastung für die Akteure darstellt.

Perspektiven der Schulentwicklung

Wie kann unter diesen Umständen, die alle eher das Strukturkonservative stärken, Veränderung überhaupt gelingen? Eine erste Idee stammt von A. de Saint-Exupéry: Wenn Du möchtest, dass ein Schiff gebaut wird, dann wecke die Sehnsucht nach fernen Ländern. Dies heißt in unserem Kontext, dass die Vision und das Ziel einer Kulturschule eine wichtige Rolle spielen. Wichtig ist zudem, Zwischenerfolge erlebbar zu machen. Gerade deshalb, weil Taylors Warnung davor, dass rational organisierte Institutionen aufgrund ihres „Mangels an Fülle“ (vgl. S. 10) zu Entfremdungserscheinungen führen können, ist es notwendig, Erfolge sinnlich erfahrbar zu machen. Die Künste im Zentrum der Kulturschule bieten gerade hierfür sehr gute Möglichkeiten. Wichtig ist zudem die Einbeziehung der Akteure. Basis einer jeglichen Kooperation ist Kommunikation, die zu Partizipation führt: Es geht darum, gegen ein zentrales Strukturelement einer Institution, nämlich normativ Verhalten vorzuschreiben, Möglichkeiten autonomer Entscheidungen einzubauen.

Auf die wichtige Rolle von Symbolen und Ritualen, die mit dem Bild der neuen und gewünschten Schule verbunden sind, sei hier nur hingewiesen.

Der fachliche Kontext: Zur Genese des Konzeptes einer „Kulturschule“

Nach dieser systematischen Einführung in die Thematik und einem Überblick über die später vertiefend zu betrachtenden Themen ist zum besseren Verständnis der Zugangswiese eine kurze Beschreibung des fachlichen Kontextes, in dem diese Arbeit entstanden ist, hilfreich. Dieser wird im wesentlichen von dem Dachverband für Kinder und Jugendkulturarbeit, der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung gebildet.

Die Mehrzahl der Mitglieder des Dachverbandes BKJ agiert traditionell im außerschulischen Bereich. Allerdings gehören auch die Fachorganisationen der LehrerInnen der künstlerischen Fächer (Musik, Kunsterziehung, Theater, Tanz) zu dem Mitgliederspektrum, sodass bereits in den 1990er Jahren die Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden schulischer und außerschulischer (Kultur-)Pädagogik bearbeitet und die Kooperation von Schule mit Kultur- und kulturpädagogischen Einrichtungen diskutiert wurde (BKJ 1997). Der verbindende Slogan war: Allgemeinbildung: Gemeinsames Ziel – verschiedene Wege (ebd., S. 15ff.). Diese Orientierung lag deshalb nahe, weil das Verständnis von kultureller Bildung als Allgemeinbildung theoretisch abgesichert sowie politisch und bei den kulturpädagogischen Einrichtungen gut verankert war. Es lassen sich auch die Formulierungen der für die außerschulische Kulturarbeit relevanten §§ 1 und 11 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) entsprechend deuten, dass es nämlich zentrales Ziel der Jugendhilfe ist, zur Entwicklung einer gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit beizutragen.

Eine besondere Schubkraft erhielt die Tendenz zur Kooperation von Schule und Jugendarbeit durch die politischen Konsequenzen, die man aus den problematischen Ergebnissen von PISA gezogen hat. Insbesondere war es die Ganztagschule, die die Jugendarbeit in Handlungsnot brachte. Denn man erwartete einen nicht sehr aussichtsreichen Kampf um die knappe Ressource Zeit der Kinder und Jugendlichen am Nachmittag. Neben diesem pragmatischen Motiv gab es allerdings auch pädagogische Erwägungen. Die außerschulische Pädagogik hat nämlich professionelle pädagogische Standards im Umgang mit Kindern und Jugendlichen entwickelt, die man aus ihrer Sicht in der Schule nicht unbedingt realisiert sah (zu dem Professionalisierungsgrad der Jugendarbeit insgesamt siehe etwa Otto/Thiersch 2011). Für die Kulturpädagogik liste ich die Kernbegriffe der entsprechenden Prinzipien auf (nach Schorn 2009): Ganzheitlichkeit, Selbstwirksamkeit, ästhetische und künstlerische Erfahrung, Stärkenorientierung und Fehlerfreundlichkeit, Interessenorientierung, Partizipation, Vielfalt, Selbststeuerung, Anerkennung, Freiwilligkeit. Einige dieser Prinzipien zeigen deutlich ihre Herkunft in Traditionen der Reformpädagogik, in deren Kontext das Konzept der musischen Bildung entwickelt wurde. Sie spielen daher immer schon in Debatten über Schulreform eine wichtige Rolle.

Man muss dabei feststellen, dass viele dieser Schlüsselbegriffe im außerschulischen Feld als Kontrast zur Schule verstanden werden. In der Tat war und ist die Kooperation zwischen Schule und Jugendarbeit durch zahlreiche Spannungen charakterisiert (zwischen unterschiedlichen professionellen Selbstverständnissen, verschiedenen Organisations-