

WEGE ZUR KULTURSCHULE

WAS „KULTUR“ IN KULTURSCHULEN BEDEUTET

Max Fuchs, März 2009

1. Vorbemerkung

Die Schule ist ein komplexes System, bei dem alles mit allem zusammenhängt. Die Schule ist aber auch deshalb ein komplexes System, weil sie Teil eines noch komplexeren Systems ist, nämlich der Außenwelt, weil sie in vielfacher Hinsicht mit gesellschaftlichen und politischen Prozessen verbunden ist, die über die Rahmenbedingungen einer Einzelschule entscheiden. Wir haben in der BKJ versucht, diese Komplexität mit einer Matrix aufzufangen, die entsprechend schulpädagogischer Debatten eine Makro-, eine Meso- und eine Mikroebene unterscheidet, wobei die Makroebene die politischen Rahmenbedingungen erfasst, die Mesoebene die einzelne Schule ist und die Mikroebene die konkrete Lehr-/Lernsituation beinhaltet (eine inzwischen mehrfach überarbeitete Version dieser Matrix befindet sich in Anlage IV). In der dritten Ausgabe unseres Magazins „Kulturelle Bildung“ stellen wir unsere aktuellen Überlegungen zu dem Thema Kulturelle Schulentwicklung ausführlich vor.

Der Nachteil eines solch komplexen Systems wie es die Schule ist besteht darin, dass jeder, der nur in einem Teilbereich dieses Systems arbeitet, eine gute und nachvollziehbare Entschuldigung finden dafür finden könnte, nichts zu tun. Denn natürlich ist jeder in einem System von all dem abhängig, was an den anderen Stellen des Systems geschieht. Die positive Perspektive eines solchen systemischen Denkens besteht allerdings auch darin, dass jeder – gleichgültig wo er steht – mit Reformüberlegungen und -handlungen beginnen kann. Meine Aufgabe besteht in diesem Vortrag nunmehr darin, für die folgenden Diskussionen insbesondere in den Arbeitsgruppen ein Fundament dadurch legen zu helfen, dass ich mich mit einigen Begrifflichkeiten etwas genauer auseinandersetze. Ich orientiere mich dabei an den berühmten W-Fragen, also an den Fragewörtern Wozu, Wer, Wie, Wo etc.

2. Wozu eine Kulturschule?

Programmatisch könnte man die Reflexionsprozesse, in denen sich die BKJ im Moment befindet, unter der Überschrift subsumieren: *Von Projekten zu Strukturen*. Wir haben in den letzten Jahren zahlreiche Erfahrungen mit Projekten gemacht, zu denen wir auch in unserem Wettbewerb Mixed-Up

ermutigen, bei denen Schulen mit außerschulischen Partnern zusammenarbeiten. Für solche Kooperationsprojekte haben wir in einem umfangreichen Modellprojekt („Kultur macht Schule“) eine ganze Reihe von Gelingensbedingungen identifiziert, so dass wir heute ein Qualitätstableau haben, das man durchaus als Checkliste bei der Planung und später bei der Evaluation solcher Kooperationsprojekte verwenden kann. Ein Ergebnis dieser Untersuchungen besteht in der Faustregel: *Je kulturraffiner eine Schule ist, d. h. eine je größere Rolle Kunst und Kultur in einer Schule bereits schon jetzt spielen, desto leichter fällt eine Zusammenarbeit mit außerschulischen Trägern.*

Wir müssen dabei im Blick behalten, dass es in der Schule unterschiedliche Interessensgruppen gibt, die von einer Veränderung auch einen Nutzen haben wollen. Natürlich sind es in erster Linie die Schülerinnen und Schüler, die gerne in die Schule gehen sollen und die hierbei das Rüstzeug für ihr jetziges und späteres Leben erhalten. Die Schule ist allerdings auch ein Arbeitsplatz für Lehrerinnen und Lehrer; die Schule ist sogar der größte Arbeitgeber mit etwa 700.000 Beschäftigten in Deutschland. Und natürlich spielen auch die Eltern eine wichtige Rolle. Als Ziel einer Kulturschule kann ich daher lapidar formulieren: *Zu Kulturschulen geht man gerne hin!*

Es gibt allerdings eine Menge an Schwierigkeiten zu überwinden. Insbesondere dürfte die Schule diejenige gesellschaftliche Institution sein, an die die größten Erwartungen der unterschiedlichsten gesellschaftlichen Gruppen gerichtet werden. Gewerkschaften, Parteien, Arbeitgeber, die unterschiedlichsten Regierungen, die Medien, die Eltern etc.: Alle haben ganz konkrete Vorstellungen darüber, was die Schule zu leisten hat. Wir alle erleben außerdem immer wieder, dass bei jedem gesellschaftlichen Problem, das auftaucht, sofort die Schule als derjenige Ort ins Spiel gebracht wird, der jetzt diese gesellschaftliche Problemlage lösen können soll.

3. Was ist eine Kulturschule?

Wir alle haben sicherlich unterschiedliche Vorstellungen davon, was eine Schule ist und insbesondere darüber, wie eine gute Schule aussehen könnte. Trotzdem glaube ich, dass wir uns schneller auf eine Beschreibung von „Schule“ einigen könnten, als dass wir eine Einigung darüber erzielen könnten, was man unter „Kultur“ versteht. Bereits in den 50er Jahren hatten fleißige Forscher 350 gut begründete Definitionen von „Kultur“ gesammelt. Nach etwa 50 Jahren glaube ich, dass man es heute mit mindestens 1000 gut ausformulierten Konzeptionen und Theorien von „Kultur“ zu tun hat. „Kultur“ ist also ein ausgesprochen beliebtes Wort, was einen exakteren Umgang damit nicht unbedingt erleichtert (Fuchs 2008c). Ich will im folgenden zumindest neun unterschiedliche Kulturbegriffe herausgreifen und sie daraufhin überprüfen, ob sie eine definitorische Leistung bei einer exakteren Bestimmung dessen erbringen, was man unter einer Kulturschule verstehen kann.

a) Der enge Kulturbegriff: Kultur = Kunst

Ich beginne zunächst einmal mit einem sehr engen Kulturbegriff, der gelegentlich in der Kulturpolitik verpönt ist. Ich meine hier den Kulturbegriff, der Kultur mit Kunst gleichsetzt. Dieser Kulturbegriff ist zu Unrecht verpönt. Man muss sich nur einmal den Kulturhaushalt einer beliebigen Stadt anschauen und stellt fest, dass hier „Kultur“ zu mindestens 90% „Kunst“ meint. Auch in unserem Konzept einer Kulturschule ist es sinnvoll, in einer ersten Annäherung Kultur mit Kunst zu identifizieren, was u. a. heißt, dass die künstlerischen Schulfächer, so wie sie im Lehrplan vorgegeben sind, von *qualifiziertem Fachpersonal in voller Stundenzahl in geeigneten Räumen* vermittelt werden sollen. Kulturschulen sollen also gerade nicht einzelne ausgewählte („Elite-“)Schulen sein, die vom Staat nunmehr mit Personal und Geld besonders gut bestückt werden. Die Forderung ist vielmehr, dass die künstlerischen Fächer wie vorgeschrieben an *allen* Schulen qualifiziert stattfinden müssen.

Die BKJ ist an einer bundesweiten Initiative (des Deutschen Kulturrates) beteiligt, Bildungsstandards für solche künstlerischen Fächer zu entwickeln. Bildungsstandards sind ein Mittel auf der Makroebene, steuernd in Schulen einzugreifen. In Absprache mit den relevanten Fachorganisationen der Lehrerinnen und Lehrer künstlerischer Fächer haben wir uns diese Forderung der Enquête-Kommission Kultur in Deutschland zu eigen gemacht und haben daher auch die entsprechende Stellungnahme des Deutschen Kulturrates in Heft 3 unseres Magazins „Kulturelle Bildung“ (Seite 58 ff.) abgedruckt.

Für diese Forderung nach qualifizierten künstlerischen Schulfächern gibt es eine ganze Reihe guter Begründungen. Was pädagogische Begründungen betrifft, kann man im Kontext der BKJ einige 1000 Seiten an Argumentationen finden. Es gibt darüber hinaus aber auch sehr einsichtige politische Begründungen. Ich weise hier nur in aller Kürze auf die Studien von Bourdieu (1987) hin, der gezeigt hat, dass eine bestimmte ästhetische Praxis sehr viel mit der Verteilung von Macht in der Gesellschaft zu tun hat. Die Forderung, die Bourdieu seinerzeit erhob, ist auch eine Forderung der BKJ und findet sich auch auf der Ebene der UNESCO, zuletzt etwa bei der Weltkonferenz zur künstlerischen Bildung in Lissabon (2006): *Kulturelle Bildung für alle* (Deutsche-UNESCO-Kommission 2008). Als Folge dieses allgemeinen und allgemein akzeptierten Slogans, der zudem menschenrechtlich sehr gut begründet werden kann, fordern wir daher: *Kulturschulen für alle*.

Einige weitere Hinweise zu dieser Forderung:

Sie ist überhaupt nicht illusorisch, wie etwa das Beispiel des Arts Council England zeigt. Dort hat sich eine Abteilung, die sich nunmehr verselbständigt hat, auf den Weg gemacht, Kulturschulen *flächendeckend* in Großbritannien einrichten zu helfen (Creative Partnerships). Es ist ein komplexes System unterschiedlichster Hilfsmaßnahmen von finanzieller Förderung über Künstlervermittlung, Selbstevaluationsbögen bis hin zu landesweiten Gütesiegeln (Arts Mark; s. den Beitrag von Rolf Witte in Braun/Kelb 2009). Es ist übrigens durchaus denkbar, dass Schulen ein doppeltes Profil haben, etwa eine Orientierung an Naturwissenschaften und eine Orientierung an Kultur. Es könnte sogar

sein, dass dies realistisch ist gerade bei den sehr großen Gesamtschulen. Dass gerade das Zusammengehen von Naturwissenschaften kein Widerspruch ist, sondern sich hier vielfältige Möglichkeiten der Kooperation anbieten, hat die BKJ im Einstein-Gedächtnisjahr bei einer Tagung nachdrücklich gezeigt (Bielenberg 2006).

b) Der anthropologische Kulturbegriff: Der Mensch als kulturell verfasstes Wesen

Der umfassendste und grundsätzlichste Kulturbegriff ist der anthropologische Kulturbegriff, der unter Kultur versteht, dass der Mensch die Welt zu seiner Welt machen muss und sich bei diesem Prozess selber gestaltet (Fuchs 1999). Der Mensch steht also im Mittelpunkt eines jeglichen Nachdenkens über Kultur, was sich konkret in der Pädagogik durch eine *strikte Subjektorientierung* auszeichnet. Eine solche Subjektorientierung gehört zur professionellen Tradition der außerschulischen Jugendarbeit, weil sie sonst gar nicht funktionieren könnte. Man kann auf dieser Basis zahlreiche pädagogische Prinzipien formulieren (Partizipation, Fehlertoleranz, Anknüpfen an den Stärken der Kinder und Jugendlichen etc.), so wie sie Brigitte Schorn in ihrem Beitrag in unserem Heft 3 des Magazins „Kulturelle Bildung“ (Seite 7 ff.) dargestellt hat. *Eine Kulturschule in diesem Sinne arbeitet nach dem Prinzip der Subjektorientierung.*

c) Der normative Kulturbegriff: Kultur als Humanisierung

Eng verbunden mit dem anthropologischen Kulturbegriff ist die Vorstellung, dass Kultur nicht bloß ein Entwicklungsprozess ist, sondern dass es sogar ein Prozess hin zu einem Besseren ist. Kultur ist also nicht bloß ein wertfrei beschreibender Begriff, sondern er ist gerade in der deutschen Tradition oft genug ein normativ aufgeladener Begriff. Gerade in der Hochzeit der deutschen Klassik, etwa bei Schiller und Humboldt, ist dieses normativ-humanistische Konzept von Kultur wesentlich für die Gestaltung von Bildungsprozessen und von Schule geworden. In unserem Kontext ist es wichtig, weil das humanistische Konzept von Kultur die obersten Prinzipien eines jeglichen pädagogischen Umgangs mit Menschen formuliert. Ein sehr schönes Beispiel, in dem dies zum Ausdruck gebracht wird, ist der immer wieder diskutierte und von Hartmut von Hentig ausformulierte „sokratische Eid“ von Pädagoginnen und Pädagogen, in dem diese sich analog dem Eid des Hippokrates bei Medizinern zu einem besonderen Berufsethos verpflichten (s. Anlage I).

d) Kultur als Reichtum der Beziehungen zur Welt

Ein nächster, für die Kulturschule relevanter Kulturbegriff respektiert, dass der Mensch kein isoliertes, sondern ein soziales Wesen ist, das in vielfältigen Beziehungen zur Welt stehen muss. Karl Marx hatte dies auf die schöne Formel gebracht, dass „Kultur“ aus dem Reichtum der Beziehungen zur Welt bestünde. Dies gilt für den Einzelnen, es gilt aber auch für eine Institution und Organisation. In der Pädagogik wird dies in dem Konzept der sozialraumorientierten und offenen Schule

aufgegriffen. In Nordrhein-Westfalen gab es in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts ein „Gesamtkonzept Öffnung von Schule – GÖS“, bei dem versucht wurde, die einzelnen Schulen in vielfältige Kooperationsbeziehungen mit der Außenwelt zu bringen. Das bedeutet zum einen, dass die Schule nach draußen gehen muss. Es bedeutet aber auch, dass Menschen, die nicht beruflich mit der Schule zu tun haben, in der Schule als Experten für bestimmte Fragen eingebunden werden. *Eine Kulturschule ist in diesem Sinne eine sozialraumorientierte Schule mit vielfältigen Bezügen zur Außenwelt.*

e) Der ethnologische Kulturbegriff: Kultur ist, wie der Mensch lebt und arbeitet

Vermutlich der verbreitetste Kulturbegriff ist der so genannte ethnologische Kulturbegriff (Kultur ist, wie der Mensch lebt und arbeitet). „Ethnologisch“ heißt dieser Kulturbegriff, weil insbesondere die Ethnologen bei der Erforschung bislang isolierter Menschengruppen in besonderer Weise verpflichtet sind, deren Leben nicht bloß ganzheitlich wahrzunehmen, sondern sich auch weitgehend Bewertungen dieser Lebensweisen zu enthalten. Im Hinblick auf die Schule heißt dies, dass die Schule das *Prinzip der Lebensweltorientierung* zur Grundlage haben muss. Dabei gehen die Meinungen zur Zeit noch darüber auseinander, ob die Schule eine Lebenswelt eigener Art ist, die eigenen Gesetzmäßigkeiten gehorcht, oder ob die Schule ein Abbild der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen sein muss. Gegen die letztere Annahme spricht, dass insbesondere Kinder und Jugendliche aus prekären Lebensverhältnissen in der Schule eine Chance bekommen sollen, eine ganz andere Welt mit anderen Herausforderungen und Bildungsmöglichkeiten kennen zu lernen. Es ist also geradezu die Distanz zu einer (entwicklungshemmenden) Lebenswelt, die die emanzipatorische Qualität von Schule entfaltet.

4. Zwischenertrag

Wer sich die bisher vorgestellten Bestimmungsmerkmale einer Kulturschule anschaut, wird zweierlei feststellen können: Erstens, dieses Konzept ist überhaupt nicht neu und zweitens, die bislang formulierten Kriterien klingen durchaus ähnlich wie Kriterien bei anderen vorgeschlagenen Schulkonzepten. Beiden Einwänden kann man nur ausdrücklich zustimmen. Denn ein ganz wichtiges Bestimmungsmerkmal einer Kulturschule ist: *Eine Kulturschule muss eine „gute“ Schule sein.* Was eine gute Schule ist, darüber gibt es eine jahrzehntelange nationale und internationale Forschung und man darf behaupten, dass es – vielleicht überraschend – auch einen weitgehenden Konsens über Qualitätsmerkmale einer guten Schule gibt (s. Anlage II, in der Helmut Fend als Ertrag seiner jahrzehntelangen Studien zur Schulqualität sieben Bestimmungsmerkmale einer guten Schule zusammenstellt).

Hilfreich ist m. E. auch der Rückgriff auf die internationale Debatte über Schulqualität, so wie sie in unterschiedlichen „Qualitätstableaus“ verdichtet ist. Eine gewisse Federführung hat dabei die

Initiative der Bertelsmann-Stiftung SEIS, wobei das in diesem Kontext entwickelte Qualitätstableau inzwischen in vielen Bundesländern als verbindliches Referenzsystem für Schulinspektionen genutzt wird. Im Hinblick auf Schulentwicklung kann man diese Qualitätstableaus nutzen, weil sie im Sinne des Dortmunder Schulentwicklungsforschers Rolff diejenigen „Stellschrauben“ identifizieren, an denen man an dem komplexen System Schule ansetzen kann. Hilfreich sind auch etwa die Kriterien bei dem Wettbewerb Deutscher Schulpreis.

5. Wie geschieht kulturelle Schulentwicklung?

In der wissenschaftlichen Debatte über Schulentwicklung gibt es – selbstverständlich – einen Meinungsstreit über unterschiedliche konzeptionelle Ansätze. Vermutlich den größten Einfluss im Hinblick auf die konkrete Schulpolitik der Länder hat dabei das Dortmunder Institut für Schulentwicklungsforschung unter der langjährigen Leitung von Hans-Günther Rolff, der in Zusammenarbeit mit dem norwegischen Schulforscher Per Dalin, der wiederum lange Zeit die Verantwortung für Schulentwicklung im Bereich der OECD hatte, in die Praxis hineingewirkt hat. Diese Ansätze basieren auf der Grundlage eines systemischen Denkens auf Konzepten der Organisationsentwicklung und beziehen umfassend empirische (meist angelsächsische) Forschung zur Schulqualität mit ein. Trotz der Unterschiedlichkeit der verschiedenen Ansätze hat man einen Konsens in der Frage, dass Schulentwicklung weniger durch die Makroebene initiiert werden kann, sondern vielmehr in jeder einzelnen Schule aufgrund der jeweils spezifischen Bedingungen dieser Schule stattfinden muss: *Schulentwicklung muss von der Schule selbst ausgehen*. Gesucht sind daher partizipative Verfahren, weil man zugleich weiß, dass für eine erfolgreiche Schulentwicklung oft weniger hierarchische Weisungsbefugnisse einen Erfolg bringen, sondern die Einbindung möglichst vieler Stakeholder, die einen klar erkennbaren Nutzen aus der anvisierten veränderten Schule bekommen müssen. Vielleicht lohnt es sich, sich einzelne Aspekte von Schulentwicklungsprozessen noch einmal zu verdeutlichen:

a) Schulentwicklung geschieht immer: Kultur als Prozess

Dieser banal klingende Satz verdeutlicht, dass Schule gerade keine statische Institution ist. Mit der Veränderung der Schülerpopulation, mit der Veränderung in der Zusammensetzung des Lehrerkollegiums, mit Veränderungen der Bevölkerung im Einzugsbereich der Schule, mit großen politisch initiierten Veränderungen wie dem Übergang zur Ganztagschule, mit dem ganz normalen Generationswechsel bei allen beteiligten Personengruppen findet ständig eine Veränderung in der Schule statt. Auch dies kann man in Verbindung bringen mit einem (sechsten) Kulturbegriff: *Kultur ist nämlich ein Prozess und kein statisches Gebilde*. Gerade vor dem Hintergrund einer immer wieder aufflammenden Debatte über Leitkultur, der ein statischer Kulturbegriff zugrunde liegt, erinnert die UNESCO daran, dass man Kultur nur dynamisch verstehen kann.

Dies gilt auch für eine Kulturschule, dies gilt sogar für jede Schule. Das Problem besteht allerdings darin, dass normalerweise Veränderungsprozesse in der Schule nicht bewusst gesteuerte Prozesse sind, so dass man sich die Frage stellen kann, wie kann man die ständige Veränderung von Schule in einen bewussten Schulentwicklungsprozess überführen. Damit ist das Steuerungsproblem angesprochen, das sich auf jeder Ebene (Makro-, Meso-, Mikroebene) stellt.

b) Bildung, Schule und Kultur als Koproduktion

In den letzten Jahren hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass Bildung kein eindimensionaler Prozess der Übergabe eines gewissen Wissensbestandes von Person A zu Person B sein kann. Man spricht vielmehr von *Bildung als einer Koproduktion* oder einer Ko-Konstruktion. An Bildungsprozessen sind also viele beteiligt, auch wenn letztlich jeder Einzelne im Rahmen eines Selbstbildungsprozesses für seine eigene Bildung verantwortlich ist.

Diese Erkenntnis lässt sich auch auf die Schule übertragen: Die Schule ist eine Ko-Produktion. Dies heißt, es gibt verschiedene Akteure, die mehr oder weniger Einfluss auf die Situation der Schule haben. Auch dies lässt sich verbinden mit einem Kulturbegriff. Denn auch Kultur wird von allen gemacht und ist für alle da. Diese These wendet sich vor allen Dingen gegen die Annahme, dass „Kultur“ lediglich ein Produkt bestimmter gesellschaftlicher Eliten ist. Wenn Schule aber eine Koproduktion unterschiedlicher Akteure ist, dann hat das Folgen für jedes Konzept von Schulentwicklung, denn all diese Akteure müssen in diesem Schulentwicklungsprozess auch eine Rolle spielen bzw. in ihren Einflussmöglichkeiten berücksichtigt werden: *Erfolgreiche Schulentwicklung ist stets ein partizipativer Prozess.*

c) „Kultur“ bedeutet Vielfalt der Akteure

Gerade bei komplexen Systemen ist eine lineare Steuerung überhaupt nicht möglich. Immer noch ist aber die vorfindliche Weise der staatlichen Steuerung von Schule diejenige der top-down-Anweisungen. Es gehört auch zu der nichtlinearen Funktionsweise von Schule, dass bestimmte zeitliche Abfolgen obsolet werden. Jeder der zahlreichen Akteure innerhalb des Systems Schule findet – wie eingangs bereits erwähnt – eine Entschuldigung für Nichtstun darin, dass in der Tat viele Voraussetzungen für erfolgreiches individuelles Handeln notwendig sind. Trotzdem ist es falsch, zu unterstellen, dass erst dies oder jenes geschehen sein muss, bevor man selber initiativ wird. Der Kulturbegriff, der diese nicht-lineare Systemeigenschaft von Schule erfasst, ist derjenige, der die Pluralität der Akteure im Bereich der Kultur mit berücksichtigt. Auch die „Kultur“ einer Gesellschaft hat viele Zentren und nicht bloß eines, an der Kultur gestalten sehr viele Menschen mit, so dass – wie bereits oben erwähnt – jede Vorstellung einer Leitkultur die Realität nur verfehlen kann.

d) Educational Governance: Die Weisheit der Vielen (Burow) in einem Netzwerk

Die Konsequenz aus der letzten Ziffer besteht darin, auch kulturelle Prozesse unter Berücksichtigung der vielen Akteure demokratisch zu organisieren. Der Kulturbegriff hier ist also ein demokratischer Kulturbegriff, wie er insbesondere im Bereich der UNESCO oder des Europa-Rates gerade auch für kulturpolitische Zwecke entwickelt worden ist. In der Politikwissenschaft berücksichtigt man dies durch das Konzept der Governance. Es ist also nicht mehr das Government, also die Regierung, die alleine die Regeln des Handelns vorgibt, sondern es gibt viele Akteure, die in einem Netzwerk unterschiedlicher Zuständigkeiten zur Meinungsbildung beitragen. In der Pädagogik ist dieser Begriff eingeführt worden als „educational governance“, der die Pluralität der Akteure mit ihren jeweiligen Einflussmöglichkeiten systematisch berücksichtigen will. In diesen Kontext gehören auch die Überlegungen zu einer Erhöhung der Autonomie von Schule. Es ist unter diesem Aspekt vielleicht überraschend und ernüchternd, dass gerade die inzwischen in fast allen Schulgesetzen vorgegebene Tendenz zur Autonomie der Einzelschule vielleicht sogar politisch gewollt, aber in der administrativen Ausführung kontakariert wird. So gibt es eine erste Studie (Zlatkin-Troitschanskaia 2006), in der am Beispiel von Berlin gezeigt wird, wie das politische Ziel der Autonomie in der Durchführung zu dem Ergebnis führt, dass die Steuerungsdichte in der Einzelschule um ein Vielfaches erhöht wird.

e) Personalentwicklung als Grundlage

Kulturschulen wie alle anderen Reformschulen erfordern neue Kompetenzen für Lehrerinnen und Lehrer und für die Schulleiterinnen. Man muss fast gar nicht mehr erwähnen angesichts der Widersprüchlichkeit deutscher Schulpolitik, dass dies zwar im Grundsatz von den Kultursministerien anerkannt wird, aber trotzdem kaum Ressourcen dafür geschaffen werden.

f) Was du heute kannst besorgen

Ein letzter Aspekt – quasi ein Ertrag aus den vorstehenden Befunden – besteht darin, dass jeder, gleichgültig an welchem Ort des Systems Schule er arbeitet, mit kultureller Schulentwicklung beginnen kann (s. Anlage V: Entwicklungspfade)

6. Schlussbemerkung

Mit diesen ausgewählten Kulturbegriffen konnten nur Hinweise gegeben werden, dass und wie auch die Kulturtheorie hilfreich bei einer genaueren Bestimmung des Konzeptes der Kulturschule sein kann. Natürlich ließen sich weitere Kulturbegriffe sinnvoll überprüfen, etwa der soziologische Kulturbegriff, der in der Rede von „Schulkultur“ (als symbolisch vermitteltem Diskurs über Beziehungen, Werte und Normen) steckt. Die Unterscheidung von materieller und geistiger Kultur, erstere etwa an der (ästhetischen) Gestaltung des Schulgebäudes festzumachen, führt ebenfalls weiter. Im Hinblick auf die reale Umsetzung wären durchaus etablierte schulpädagogische

Vorschläge zu überprüfen. Zu denken ist etwa an den Gedanken der „*Inszenierung von Schule*“ (Meyer 1998). Ansätze wie der von H. Meyer gehen davon aus, dass Schulentwicklung überhaupt möglich ist im Hinblick auf eine einzelne Schule und sich jede Einzelschule auch auf den Weg machen kann.

Als weitergehendes Problem ergibt sich jedoch die Frage, wie stark sich äußere Einflüsse und Rahmenregelungen (durch Politik, Schulverwaltung, Ministerialbürokratie etc.) auswirken und wie viel Möglichkeitsräume eine einzelne Schule hat. Damit ist die Frage danach verbunden, welche Einflussgrößen überhaupt für die Gestaltung des Schulsystems in welcher Weise wirken. Offensichtlich muss von einer recht starken Eigenlogik sowohl der einzelnen Schule, aber auch des Schulsystems als Ganzem ausgegangen werden. Denn es scheint Mehrheitsmeinung in der Schultheorie zu sein, dass eine Steuerung von außen (durch Politik oder Verwaltung) nur sehr begrenzt – wenn überhaupt – funktioniert. Damit ist insgesamt die Frage nach der Steuerung und Steuerungsmöglichkeit gestellt (Kolbe 1994)

Schließen will ich mit einer Ermutigung. In einem Buch aus dem Jahre 1998 mit dem programmatischen Titel „Wie kommt Lernen in die Schule“ (Altrichter/Schratz 1998) werden unter dem Titel „Was macht es Schulen so schwer zu lernen?“ 10 Thesen formuliert, wobei die erste These lautet: Es besteht für Schulen als Organisation zur Zeit wenig vitales Interesse zu „lernen“. Dies war 1998. 2001 wurde die erste PISA-Studie veröffentlicht und seither ist das vitale Interesse für Schulen, sich zu verändern, aufgrund des erheblich gewachsenen Außendrucks so groß geworden, dass keiner mehr die Notwendigkeit von Schulentwicklung in Frage stellt. Man kann sich daher jetzt konkret die Frage stellen: Wie kann man eine kulturelle Schulentwicklung in Gang setzen? Mit Schulen ist es so wie mit Menschen, bei denen es im Grundsatz zwei Motivationen gibt, die sie in Bewegung bringen, nämlich innerer und äußerer Handlungsdruck. Der innere Handlungsdruck kann dadurch entstehen, dass es nicht mehr zu verschweigen ist, dass Schule, so wie sie bisher ist, nicht mehr funktionieren kann. Das publikumswirksamste Beispiel ist hier die Reaktion des Lehrerkollegiums der Rütli-Schule. Ein zweiter Handlungsdruck kommt von außen. Hier ist die eindrucklichste Maßnahme der Übergang zur Ganztagschule, der inzwischen bundesweit zu gravierenden Veränderungen nicht bloß des Schulsystems, sondern auch jeder der beteiligten Einzelschulen führt. Schule entwickelt sich also ständig, so wurde oben ausgeführt. Eine bewusste Schulentwicklung ist möglich. Wir haben also auch gute Chancen, unsere kulturelle Schulentwicklung in Gang zu setzen, an deren Ende eine Kulturschule steht, in die Kinder, Jugendliche und auch die LehrerInnen gerne hingehen.

Literatur

- Altrichter, H./Schley, W./Schratz, M. (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck/Wien: Studienverlag 1998.
- Bielenberg, I. (Hg.): Bildungsziel Kreativität. Kulturelles Lernen zwischen Kunst und Wissenschaft. München: Kopaed 2006.
- Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1987.
- Braun, T./Kelb, V. (Hg.): Mit Kunst und Kultur Schule gestalten. Remscheid 2009.
- Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Hg.): "Kulturelle Bildung. Magazin; erscheint 3 Mal/Jahr. Hier: Heft 3: kulturelle Schulentwicklung. März 2009.
- Deutsche UNESCO-Kommission: Kulturelle Bildung für alle. 2008.
- Eikenbusch, G.: Schulentwicklung. Berlin: Scriptor 1998.
- Fuchs, M.: Mensch und Kultur. Anthropologische Grundlagen von Kulturarbeit und Kulturpolitik. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1999.
- Fuchs, M.: Kulturelle Bildung. Grundlagen - Praxis - Politik. München: Kopaed 2008 a .
- Fuchs, M.: Kulturelle Bildung. Theorie und Praxis. München: Kopaed 2008 b.
- Fuchs, M.: Kultur macht Sinn. Wiesbaden: VS 2008 c.
- Kolbe, F.-U.: Strukturwandel schulischen Handelns. Weinheim: DSV 1994.
- Meyer, H.: Schulpädagogik, Band I. Berlin: Scriptor 1999.
- Zlatkin-Troitschanskaja, O.: Steuerbarkeit von Bildungssystemen mittels politischer Reformstrategien. Frankfurt/M. usw.: P. Lang 2006.

Anlage I

Der sokratische Eid (Hartmut von Hentig, In: DIE ZEIT, 19.9.1991)

„Als Lehrer und Erzieher verpflichte ich mich

die Eigenheit eines jeden Kindes zu achten und gegen jedermann zu verteidigen;

für seine körperliche und seelische Unversehrtheit einzustehen;

auf seine Regungen zu achten, ihm zuzuhören, es ernst zu nehmen;

zu allem, was ich seiner Person antue, seine Zustimmung zu suchen, wie ich es bei einem Erwachsenen täte;

das Gesetz seiner Entwicklung, soweit es erkennbar ist, zum Guten anzulegen und dem Kind zu ermöglichen, dieses Gesetz anzunehmen;

seine Anlagen herauszufordern und zu fördern;

seine Schwächen zu schützen, ihm bei der Überwindung von Angst und Schuld, Bosheit und Lüge, Zweifel und Misstrauen, Wehleidigkeit und Selbstsucht beizustehen, wo es das braucht;

seinen Willen nicht zu brechen, auch nicht, wo er unsinnig erscheint, ihm vielmehr dabei zu helfen, seinen Willen in die Herrschaft seiner Vernunft zu nehmen;

es also den mündigen Verstandesgebrauch zu lehren und die Kunst der Verständigung und des Verstehens;

es bereit zu machen, Verantwortung in der Gemeinschaft zu übernehmen;

es auf die Welt einzulassen, wie sie ist, ohne es der Welt zu unterwerfen, wie sie ist;

es erfahren zu lassen, was und wie das gemeinte gute Leben ist;

ihm eine Vision von der besseren Welt zu geben und die Zuversicht, dass sie erreichbar ist;

es Wahrhaftigkeit zu lehren, nicht die Wahrheit, denn, die ist bei Gott allein.

Damit verpflichte ich mich,

so gut ich kann selber vorzuleben, wie man mit den Schwierigkeiten, den Anfechtungen und Chancen unserer Welt und mit den eigenen immer begrenzten Gaben, mit der eigenen immer gegebenen Schuld zurechtkommt;

nach meinen Kräften dafür zu sorgen, dass die kommende Generation eine Welt vorfindet, in der es sich zu leben lohnt und in der die ererbten Lasten und Schwierigkeiten nicht deren Ideen, Hoffnungen und Kräfte erdrücken;

meine Überzeugungen und Taten öffentlich zu begründen, mich der Kritik – insbesondere der Betroffenen und Sachkundigen – auszusetzen, meine Urteile gewissenhaft zu prüfen;

mich dann jedoch allen Personen und Verhältnissen zu widersetzen;

dem Druck der öffentlichen Meinung, dem Verbandsinteresse, dem Beamtenstatus, der Dienstvorschrift, wenn sie meine hier bekundeten Vorsätze behindern.

Ich bekräftige diese Verpflichtung durch die Bereitschaft, mich jederzeit an den in ihr enthaltenen Maßstäben messen zu lassen.“

Anlage II

Was macht es Schulen so schwer zu lernen?

10 Thesen

These 1

Es besteht für Schulen als Organisationen zur Zeit wenig vitales Interesse zu „lernen“.

These 2

Schulen als Organisationen haben Schwierigkeiten zu „lernen“, da sie über kein entwickeltes „Organisationsbewusstsein“ verfügen.

These 3

Schulen haben aufgrund ihrer besonderen Organisationsform als „professional bureaucracy“ oder „collegial organization“ (Mintzberg 1983) Schwierigkeiten zu „lernen“.

These 4

Schulen haben Schwierigkeiten zu „lernen“, da eine über Unterricht hinausgehende Definition von professioneller Arbeit von LehrerInnen fehlt und anstelle dessen „Engagement“ zum Leitbild geworden ist.

These 5

Schulen haben Schwierigkeiten zu „lernen“, da die Einzelschule durch einen Mangel an strukturbildenden Elementen charakterisiert ist.

These 6

Schulen haben Schwierigkeiten zu „lernen“, da der „Mythos der Gleichheit“ eine Strukturbildung in Kollegien erschwert und das Lernen einzelner und der Organisation behindert.

These 7

Schulen haben Schwierigkeiten zu „lernen“, da Kommunikation über berufsrelevante Fragen vorwiegend im informellen Raum stattfindet.

These 8

Schulen haben Schwierigkeiten zu „lernen“, weil die Vermittlung von Gruppeninteressen nicht als Steuerungsfunktion wahrgenommen wird und ein sachlich-funktionales Herangehen an das Thema „Leitung“ durch einen „antihierarchischen Affekt“ erschwert ist.

These 9

Schulen haben Schwierigkeiten zu „lernen“, weil Fortbildung von LehrerInnen nur als individuelle Aufgabe betrachtet wird und kein Konzept von Personalentwicklung an Schulen existiert.

These 10

Schulen haben Schwierigkeiten zu „lernen“, da in der Organisation Schule keine Zeiten dafür vorgesehen sind.

Quelle: Altrichter, H./Schatz, M. (Hg.): Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik. Band 20: Krainz-Dürr, M.: Wie kommt Lernen in die Schule? Innsbruck 1999, S. 342ff.

Anlage III

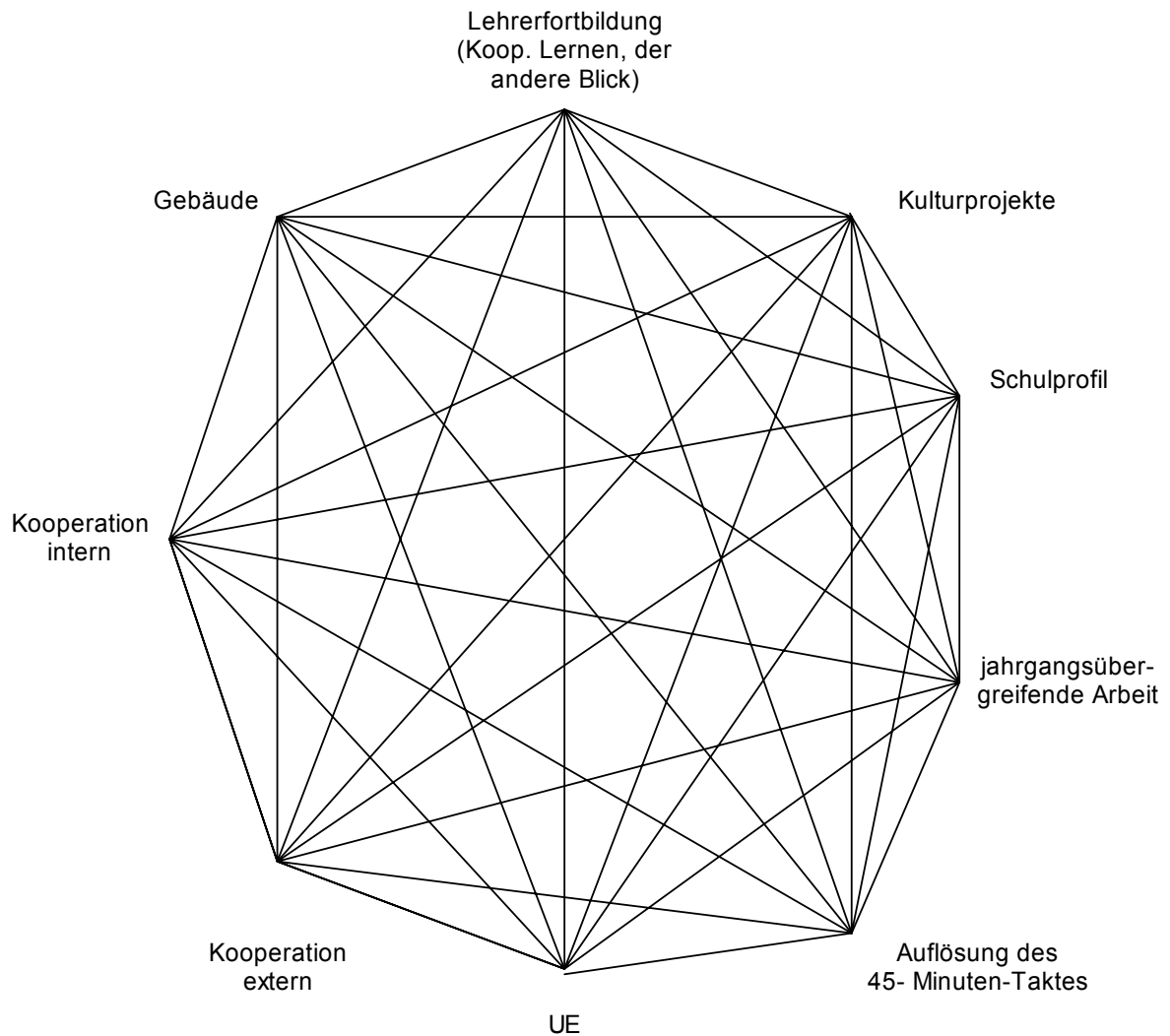
Die gute Schule und der Nutzen für die Schüler

[H. Fend, Schule gestalten 2008, S. 369 f.]

Ziel	Realität	Möglichkeit einer Kulturschule
<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Schule bietet einen einmaligen kulturellen Erfahrungsraum 2. Die Schule ist Mittelpunkt für ein Training von Kompetenzen und Qualifikationen, die zu einem selbstständigen beruflichen Erwerbsleben führen 3. Schulen sind Orte der Identitätsfindung für heranwachsende Menschen 4. Schulen sind Orte zur Erfahrung der Verfügung des Menschen über sich selbst 5. Schulen sind Orte der Erweiterung von Ausdrucksmöglichkeiten des Menschen 6. Schulen sind Orte der Erfahrung von Gemeinschaft 7. Schulen sind Orte der Erfahrung von Gesellschaft 		

Anlage IV

Entwicklungspfade - Wege zur Kulturschule -



Der eigene Weg:
 Man kann an jeder beliebigen Stelle beginnen und (fast) beliebig fortfahren.
 Gelegentlich wird man gleichzeitig mehrere Wege beschreiten müssen (z. B. UE und
 Lehrerfortbildung)

Anlage V

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