



Leseprobe aus: Fuchs, Kulturelle Schulentwicklung, ISBN 978-3-407-29045-8
© 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-29045-8>

1. Vorwort

Noch vor einigen Jahren wären die Konzepte der Kulturschule und der kulturellen Schulentwicklung sowohl in der Praxis als auch in der Wissenschaft auf Erstaunen und vielleicht sogar Unverständnis gestoßen. Dies hat sich inzwischen verändert. So liefert eine Google-Anfrage zu dem Begriff der »Kulturschule« 111 000 und zu dem Begriff der »kulturellen Schulentwicklung« sogar 140 000 Einträge (Stand: 7.3.2016). Unter den Einträgen findet man einzelne Schulen, die sich selbst Kulturschule nennen, man findet kommunale oder landesweite Gütesiegel, man findet ein Qualitätstableau Kulturschule, man findet den Arbeitsbereich »Kultur macht Schule« eines großen Dachverbandes und zahlreiche Aufsatz- und Buchpublikationen zu diesem Thema.

In der Tat ist der Gedanke einer kulturellen Profilierung von Schule – und um eine solche handelt es sich bei diesen Konzepten – sehr schnell in der Praxis angekommen und von etlichen Schulen aufgenommen worden. So geht etwa das Programm »Kulturagenten für kreative Schulen«, das von der Stiftung Mercator, der Bundeskulturstiftung und den Kultusministerien einiger Länder gefördert wird, nach einer ersten Phase von vier Jahren bereits in eine zweite Phase, in der über die zunächst 136 beteiligten Schulen hinaus weitere Schulen einbezogen werden. Damit ist dieses Förderprogramm das größte Programm im Bereich der kulturellen Bildung in Bezug auf die Schule.

Dieser Hinweis auf eine mehrjährige Tradition in verschiedenen Bundesländern, in zahlreichen Kommunen und in einer größeren Anzahl von Schulen bedeutet auch, dass zahlreiche Erfahrungen mit der Entwicklung eines kulturellen Profils von Schulen gemacht werden konnten. In der Tat gibt es inzwischen von unterschiedlichen Akteuren – zu einem großen Teil von den an dem Kulturagentenprogramm beteiligten Akteuren, aber auch von vielen Akteuren außerhalb dieses Programms – zahlreiche Erfahrungsberichte, Arbeitshilfen für die unterschiedlichen Etappen und Facetten der kulturellen Schulentwicklung, Evaluationen, theoretische Reflexionen und sogar politische Strategien zu einer breiteren Implementierung dieses Konzeptes in der Praxis in allen Bundesländern. Sogar auf internationaler Ebene findet man analoge Programme, wobei sich im Rahmen einer nationalen und internationalen Konjunktur ästhetischer und kultureller Bildung in den letzten Jahren auch ein grenzüberschreitender Diskurs entwickelt hat, der sich nicht zuletzt in entsprechenden Publikationen wie Handbüchern und Zeitschriften niedergeschlagen hat.

Woher kommt dieses neue Interesse an einer Vorstellung von Schule, die man schon in der »Großen Didaktik« von Johann Comenius in der Mitte des 17. Jahrhunderts finden kann: dass nämlich Schülerinnen und Schüler mehr lernen, obwohl Lehrer weniger zu lehren brauchen, und dass in den Schulen weniger Lärm, Überdross und unnütze Mühe herrsche (so die Erläuterungen im Titel dieses Buches)? Offenbar hängt

die gegenwärtige Konjunktur kultureller Bildung mit einer gesteigerten Hoffnung in die Möglichkeiten einer ästhetischen Praxis zusammen. Dies wird im vorliegenden Text ein zentraler Gegenstand der Überlegungen sein.

Das positive Faktum, dass sich sehr viele und sehr verschiedene Akteure mit diesem Thema befassen, bringt allerdings den Nachteil mit sich, dass die entwickelten Arbeitshilfen und Reflexionen sehr verstreut und mitunter nur schwer zu finden sind. Vor diesem Hintergrund entstand die Idee, eine Einführung in die kulturelle Schulentwicklung zu schreiben, in der der Ertrag vielfältigster Erfahrungen gesammelt und systematisiert werden soll.

Allerdings stellt sich bei einer solchen Initiative das Problem, für welche Adressatengruppe diese Einführung geschrieben werden soll. Denn jeder, der sich mit dem Feld der Schulentwicklung befasst, wird mit einer unglaublichen Fülle nationaler und internationaler Forschungsaktivitäten und einer noch größeren Anzahl von Erfahrungsberichten aus der Praxis konfrontiert. Die Schule und speziell die Entwicklung von Schule kann nämlich auf eine mehrhundertjährige Tradition in Theorie und Praxis zurückblicken. All dies kann in einer Einführung natürlich nicht aufgearbeitet werden, sodass an vielen Stellen in diesem Buch auf entsprechende Publikationen aus der allgemeinen Schulentwicklungsforschung bloß hingewiesen werden kann.

Denn kulturelle Schulentwicklung als spezifische Variante einer allgemeinen Schulentwicklung muss zusätzlich zu den Überlegungen aus diesem Bereich den besonderen Inhalt einer kulturellen Schulentwicklung thematisieren. Dabei macht es einem die Weite des Kulturbegriffs nicht unbedingt leicht. Da eine Kulturschule in diesem Text eine Schule ist, in der den Schülerinnen und Schülern und auch den Lehrerinnen und Lehrern vielfältigste Möglichkeiten angeboten werden, ästhetische Erfahrungen zu machen, muss man sich auch auf das komplexe Diskursfeld rund um die Thematisierung von Kunst und Ästhetik begeben.

Die Zielgruppe dieses Buches erfasst daher durchaus Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler aus dem Feld der Schule und ihrer Entwicklung, die sich über die Konzeption einer Kulturschule informieren wollen: In erster Linie geht es allerdings um die Expertinnen und Experten in der Schulpraxis, die den Gedanken einer Verbreiterung einer ästhetischen Praxis in der Schule so interessant finden, dass sie darüber mehr in Erfahrung bringen wollen. Dies bedeutet nicht, dass im Folgenden bloß eine Sammlung von nicht weiter reflektierten Arbeitshilfen und Rezepten vorgestellt wird: Da ich von dem Professionsmodell einer »reflektierten Praktikerin« bzw. eines »reflektierten Praktikers« ausgehe, soll die konzeptionelle und theoretische Einbettung der vorgestellten Konzepte zumindest skizziert werden. Auf die entsprechende weiterführende Forschungsliteratur wird dabei hingewiesen. Dazu gehört auch, dass bei bestimmten Argumenten oder Begriffen die kulturgeschichtlichen Kontexte zumindest angedeutet werden: Alle Begriffe und Ideen, die wir verwenden, haben ihre Geschichte, die auch dann wirksam wird, wenn man sie nicht explizit anspricht bzw. nicht kennt.

Es gehört zu der guten Sitte eines Vorwortes, sowohl auf das spezifische persönliche Interesse des Verfassers an diesem Thema als auch auf die fachlichen und persönlichen

Kontexte hinzuweisen, in denen das Buch entstanden ist. In erster Linie ist es die Arbeitsgruppe »Kulturelle Schulentwicklung« (KuSchEl) an der Akademie Remscheid, in der über viele Jahre die Kolleginnen und Kollegen aus der Akademie Remscheid selbst, aus der Arbeitsstelle »Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit Nordrhein-Westfalen«, aus der »Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung« und hier insbesondere aus der Fachstelle »Kultur macht Schule« sowie dem Länderbüro des Programms »Kulturagenten für kreative Schulen« an diesem Thema zusammen arbeiteten und arbeiten.

Einen besonders engen Kontakt hatte ich in letzten Jahren dabei mit der Gesamtschule Else Lasker-Schüler in Wuppertal-Elberfeld, die sich seit Jahren als Kulturschule profiliert und in der meine Frau Anette Bösel-Fuchs Gesamtschuldirektorin und Didaktische Leiterin ist. Ohne diesen persönlich-fachlichen Bezug hätte ich mich vermutlich nicht über eine so lange Zeit mit dem Thema einer kulturellen Profilierung von Schule befassen können. Anette Bösel-Fuchs konkretisiert einzelne Abschnitte dieses Buches auf der Grundlage ihrer Erfahrungen in der Gesamtschule Else Lasker-Schüler in Wuppertal. Ausführungen zweier Schülerinnen und der Schulleiterin ergänzen diesen Praxisbericht. Eine Gesamtdarstellung dieses Entwicklungsprozesses findet sich im Anhang.

M. F.

2. Zur Einleitung: Die Kulturschule als Schule

Eine Kulturschule ist eine Schule, die sich im Rahmen ihrer (inzwischen in allen Bundesländern vorgeschriebenen) Profilierung ein kulturelles Profil gegeben hat. Dies ist im Grundsatz für Schulen aller Schulformen möglich. Kulturelle Schulentwicklung kann man dann als den Prozess einer solchen kulturellen Profilierung verstehen. Was hierbei »kulturelle Profilierung« heißen soll, wird in den nächsten Kapiteln im Einzelnen beschrieben. Vorläufig soll als ein erstes und zugleich wichtigstes Bestimmungsmerkmal genannt werden, dass es in einer solchen Schule für alle Beteiligten vielfältige Möglichkeiten gibt, ästhetische Erfahrungen zu machen. Das betrifft das Schulleben insgesamt, es betrifft insbesondere auch den Unterricht (in allen Fächern).

Ebenso wie eine Kulturschule zunächst einmal eine Schule ist und daher all deren Bestimmungsmerkmalen genügen muss, ist kulturelle Schulentwicklung zunächst einmal generell Schulentwicklung. Dieser etwas banal klingende Satz hat insofern weitreichende Folgen, als zum einen alle Theorien und Konzeptionen von Schule auch für die spezielle Form einer Kulturschule gelten müssen und man zum anderen alle Theorien und Konzeptionen der Schulentwicklung bei dem Prozess einer kulturellen Schulentwicklung anwenden können muss. Damit steht ein reichhaltiges Repertoire sowohl an Theorien der Schule als auch an Theorien und Konzeptionen der Schulentwicklung zur Verfügung, so wie es in einschlägigen Handbüchern beschrieben wird (eine Auswahl: Blömeke u. a. 2009, Bohl u. a. 2010, Buhren/Rolff 2012, Buchen/Rolff 2009).

In der Tat muss eine Kulturschule alle Aufgaben und Funktionen erfüllen, die jede andere Schule auch erfüllen muss. Diese Aufgaben und Funktionen werden in den jeweiligen Schulgesetzen der Länder beschrieben und sie werden in den schulpädagogischen Fachdiskursen in ihrem systematischen Zusammenhang und in ihrer historischen Genese erörtert und begründet.

Dabei finden sich zunächst einmal sehr viele Gemeinsamkeiten. So kann man im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben der Bildung, Erziehung, des Unterrichtens, der Betreuung, der Kompensation, Förderung, Integration und Beratung unterscheiden (so etwa die Aufgaben in Blömeke u. a. 2009, Kapitel 1.2: Aufgaben von Schule). Im Hinblick auf die Gesellschaft kennt man im Anschluss an Helmut Fend (2009) die gesellschaftlichen Funktionen der Legitimation, Qualifikation, Allokation, Selektion und Enkulturation. In gesellschaftspolitischer Hinsicht werden zudem die Ziele der Teilhabe und der Chancengleichheit benannt.

Die Aufgaben der Schule werden häufig im Hinblick auf (sich verändernde) gesellschaftliche Herausforderungen beschrieben. So stellte der renommierte norwegische Schulforscher Per Dalin (1997) neun gesellschaftlichen Revolutionen zehn Visionen gegenüber:

- *Gesellschaftliche Revolutionen*: 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
- *Humane Visionen*: eine ökologische Mission: 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 Arbeit der Zukunft; Technologie im Dienste menschlichen Zugewinns; Lebenserfahrung im Dienste der Gesundheit; von der Standardisierung zur Kreativität

Natürlich sind solche Auflistungen umstritten. So wird man fragen können, ob die Liste der beobachteten gesellschaftlichen Revolutionen vollständig ist, man wird seine eigene Rangordnung der Ziele und Visionen herstellen und man wird fragen müssen, welche Rolle die Schule bei der Verarbeitung dieser Revolutionen spielen kann. Auch im Hinblick auf die Visionen wird man ähnliche Fragen stellen können: Gibt es nicht auch weitere Visionen? Überfordert man nicht die Schule, wenn man sie in den Dienst solcher weitreichender Zielstellungen setzt, deren Realisierung bestenfalls die Politik erreichen kann?

Viele Autoren kritisieren zudem, dass die Schule überhaupt im Rahmen einer gesellschaftlichen Funktionsbestimmung gesehen wird. Es gibt nämlich die Befürchtung, dass eine Dominanz der gesellschaftlichen Funktionalisierung von Schule zulasten ihrer personenbezogenen Aufgabe geht, die Bildung des Subjektes zu befördern.

An anderer Stelle (Fuchs 2012, 101) habe ich auf der Basis solcher Überlegungen und Diskussionen die folgenden grundlegenden *Prinzipien von Schule* entwickelt:

1. Pädagogik insgesamt muss von ihrem Anfang her als zutiefst widersprüchliche Aktivität verstanden werden. Man will in einem notwendig unsymmetrischen Verhältnis zwischen den Generationen die nachwachsende Generation überlebensfähig machen, was auch heißt: zu befähigen, autonom die notwendigen Entscheidungen zu treffen. Pädagogik ist zunächst einmal ein Gewaltverhältnis (Benner 1987).
2. Mit der Renaissance entsteht die Idee des autonomen Individuums (Fuchs 2001). Mittelalterliche Vorläufer – etwa Augustinus mit seinen »Confessiones« – haben den Weg bereitet, der mit dem Protestantismus seinen Höhepunkt erreicht: Der Einzelne ist es, der verantwortlich für sein eigenes Leben ist. Dies ist auch der Grundgedanke einer jeglichen Vorstellung von Subjektivität – und damit die Basis für die heute kritisierte Überforderung dieses Konzeptes (Fuchs 2013). Der Anspruch auf Autonomie und Souveränität des Einzelnen führt dazu, dass das pädagogische Gewaltverhältnis als »sich selbst aufhebendes Gewaltverhältnis« (Benner a. a. O.) beschrieben wird.

12 Zur Einleitung: Die Kulturschule als Schule

3. Allerdings wird die Gewaltförmigkeit dadurch verstärkt, dass sich ein allgemeines und damit auch standardisiertes Schulwesen entwickelt. Der Gleichheitsgrundsatz ist neben dem Versprechen auf Freiheit Teil des bürgerlichen Selbstbildes. Andererseits bringt es die Verantwortungsübernahme durch den Staat mit sich, dass sich diese Regeln staatlicher Steuerung, hier also die bürokratische Rationalität des Staates, auch als Regelsystem für die Schule durchsetzen (Lenhardt 1984). Die Schule befindet sich daher strukturell in einem Widerspruch: Als pädagogische Institution ist sie dem emanzipatorischen Versprechen auf Freiheit und Subjektivität verpflichtet, als staatliche Einrichtung unterliegt sie den Machtmechanismen des Staates.
4. Schule ist also prinzipiell mehrdimensional zu betrachten, da sie mehreres gleichzeitig ist, unter anderem
 - Teil der Gesellschaft,
 - Teil des Bildungssystems (als Teil des Subsystems Kultur),
 - Teil der staatlichen Bürokratie (zum Teil weiter ausdifferenziert nach Bund, Land, Regierungsbezirk, Kommune, Stadtteil),
 - Teil eines Schulaufsichtsbezirks.

Für die Schule gilt daher eine Vielfalt unterschiedlicher Regel- und Rechtssysteme: von internationalen Pakten, die ein Menschenrecht auf Bildung garantieren, über die Verfassungen in Bund und Land, die jeweiligen Schulgesetze, das Beamtenrecht, das öffentliche Tarifrecht für die unterschiedlichen Arbeitnehmerinnen und -nehmer in der Schule, die verschiedenen Rechtsregelungen, die sich mit Kindern und Jugendlichen befassen (Jugendschutz, Jugendstrafrecht etc.), bis hin zum Zivilrecht und den unzähligen Verwaltungsvorschriften, die kleinteilig alle möglichen Aktivitäten rund um die Schule regeln. So hat die »Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften – BASS« von NRW den Umfang des Telefonbuches einer Metropole und ist dabei auf dünnstem Papier sehr eng bedruckt. Zudem gibt es zahlreiche Sicherheitsvorschriften für das Gebäude und die dortige Ansammlung von Menschen. Schule befindet sich also in einem dichten Netz von Rechts- und Verwaltungsvorschriften.

5. Schule ist auch im Hinblick auf die Funktionen, die sie für die unterschiedlichen Menschengruppen hat, die mit der Schule regelmäßig zu tun haben (Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, Schulsozialarbeit und Schulpsychologie, externe Fachkräfte, die vorübergehend in der Schule beschäftigt sind, Schulaufsicht, Handwerker, Hausmeister, Lieferanten, Verwaltungskräfte etc.) ausgesprochen vielfältig. Schule kann (unter anderem) betrachtet werden als
 - ein System institutionalisierten Lernens,
 - eine Institution der Vergabe von Berechtigungen,
 - ein Schonraum,
 - eine Lebenswelt eigener Art,
 - ein Arbeitsplatz,
 - ein Ort der Begegnung von Generationen,

- ein Ort systematischen Lehrens und Lernens,
- ein Ort der Begegnung mit Gleichaltrigen und der Jugendgeselligkeit,
- ein Moratorium,
- 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 der Demütigung,
- ein Ort, der in einer entscheidenden Lebensphase einen sehr hohen Zeitanteil in Anspruch nimmt mit einem bestimmten Zeitregime,
- ein gestalteter räumlicher Kontext,
- ein Ort der Gespräche, der Spiele, der Arbeit, des Feierns, der Begegnung,
- ein Lebens- und Kulturraum.

Das Bild von Schule hängt also wesentlich von der Perspektive ab, mit der man der Schule begegnet. Und diese hat sehr viel mit den jeweiligen individuellen Interessen zu tun, die sich nur begrenzt in den offiziellen Referenztexten wie etwa den Schulgesetzen finden.

6. Die Vielfalt an real vorzufinden Aspekten von Schule verstärkt den Widerspruchscharakter von Schule:
 - Schule im Widerspruch von Bürokratie und Pädagogik,
 - Schule im Widerspruch von Bildung und Auslese,
 - Schule im Widerspruch unterschiedlicher Theorien,
 - Schule im Widerspruch gesellschaftlicher Interessen und Aufgabenzuweisungen und individuellem Wachstum,
 - Schule im Widerspruch unterschiedlicher Reformprozesse,
 - Schule im Widerspruch zum außerschulischen Alltag,
 - Schule im Widerspruch zwischen »totaler Steuerung« und Freiheitsräumen,
 - Schule im Widerspruch unterschiedlicher Akteure, die sie steuern wollen (Schulverwaltung, Exekutive, Parlament, Gewerkschaften, Elternverbände etc.).
7. Schule ist ein Ort, an dem man unterschiedliche Erfahrungen machen kann: körperliche, sinnliche, intellektuelle, ästhetische, politische und sittliche Erfahrungen (von Hentig 1993).

Man kann sich nun fragen, ob es vor dem Hintergrund dieser Komplexität überhaupt möglich ist, eine befriedigende Definition von Schule zu entwickeln, die all diese Dimensionen angemessen berücksichtigt. In der Tat finden sich in der Literatur solche Definitionen, die eine oder wenige der genannten Sichtweisen und Bilder von Schule in den Vordergrund stellen und aus dieser notwendigerweise eingengten Sicht eine Theorie oder Konzeption von Schule entwickeln.

Der Schulpädagoge Hilbert Meyer (1997) löst dieses Problem dadurch, dass er mit (vorläufigen) Arbeitsdefinitionen arbeitet: »Schulen sind Institutionen zur gemeinsa-

men und planmäßigen Erziehung und Unterrichtung der heranwachsenden Generation.« (Ebd., 22) Und etwas später: »Schule ist eine pädagogische Gemeinschaft, die einen geordneten Rahmen, schützende Regeln und bewusst gesetzte Freiräume für das Leben, Lernen und Arbeiten aller bereithält.« (Ebd., 43)

Offensichtlich tauchen viele der oben angeführten Bestimmungselemente von Schule in diesen beiden Definitionen nicht auf. Es dominiert die sogenannte Humanfunktion von Schule, die die pädagogische Aufgabe der Persönlichkeitsentwicklung in den Mittelpunkt stellt.

Natürlich kennt Hilbert Meyer auch die gesellschaftlichen Funktionen von Schule (ebd., 289 ff.). So diskutiert er als erste Grundfunktion die Reproduktion und Weiterentwicklung der Gesellschaft, formuliert aber als zweite und dritte Grundfunktionen: Aufwachsen in Menschlichkeit und die »Freisetzung des Menschen zu sich selbst« (damit meint er Aufklärung, Ermutigung zur Kritik, Wirkung von Selbstvertrauen, Befähigung zum solidarischen Handeln).

Meyer sieht ebenfalls den grundsätzlich widersprüchlichen Charakter von Schule und formuliert vor diesem Hintergrund die These: »Die Schule muss versuchen, eine Balance zwischen den drei Grundfunktionen der gesellschaftlichen Reproduktion, der Humanfunktion und der Emanzipation des Einzelnen zu sich selbst herzustellen.« (Ebd., 326) Die drei von Meyer genannten Funktionen von Schule (gesellschaftliche Reproduktion, Humanfunktion, Emanzipation) finden sich im Grundsatz auch in den Zielparagrafen der jeweiligen Schulgesetze (meist ist es § 2). Dort werden die Erwartungen an die Schule in Form von Bildungs- und Erziehungszielen formuliert.

Neben diesem »offiziellen« Bild von Schule hat jedoch jeder von uns seine eigenen Bilder, da wir alle als Schülerinnen und Schüler die Schule besucht haben und mit solchen Bildern unsere Schulzeit verarbeiten. Ein Teil von uns hat zudem in der Schule als Lehrerin oder Lehrer einen Arbeitsplatz gefunden. Im Laufe des Studiums und der Berufstätigkeit hat man sich dabei mit diesen früheren Bildern von Schule mehr oder weniger bewusst auseinandergesetzt, diese entweder stabilisiert oder auch verändert. In jedem Fall steht – neben diesen Alltagsvorstellungen – im Rahmen des wissenschaftlichen und des öffentlichen und politischen Diskurses eine Fülle von Bildern von Schule zur Verfügung, die sich zum Teil mit den gesetzlich vorgegebenen Bildern decken, die aber auch zu einem Teil zu den persönlichen und nicht öffentlich kommunizierten Vorstellungen gehören. Diese sind ausgesprochen wirksam im Hinblick auf das berufliche Verhalten und hochrelevant insbesondere im Hinblick auf die Bereitschaft, sich aktiv an der Gestaltung von Schule zu beteiligen.

Solche individuellen Bilder von Schule entstehen etwa aufgrund persönlicher Erfahrungen als Schüler oder Lehrer, sie entstehen aufgrund der Perspektive, die man bei seinem Blick auf die Schule einnimmt (Perspektive aus Schülersicht, aus Lehrersicht, aus der Sicht der Schulleitung, der Schulaufsicht, der Politik, der Wirtschaft, der Wissenschaft, der Kooperationspartner von Schule, der Verwaltung, der Schulsozialarbeit, der Schulpsychologie, der Eltern etc.). Man sieht dabei die Schule eher im Hinblick auf ihre gesellschaftliche oder auf die Humanfunktion, man hat ein positives, ein kri-

tisches oder sogar ein ablehnendes Verhältnis zu ihr, man sieht die Schule bloß als Ort des Gelderwerbs oder eben auch als Ort der Sinnerfüllung.

Die subjektiven Bilder von Schule, die Erinnerung an Erfolge und Niederlagen, an Anerkennung und Demütigung spiegeln die existenzielle Bedeutung der Schule im Leben des Menschen wider. Dabei sind es weniger die rationalen Dimensionen von Schule, die in der Erinnerung eine Rolle spielen (etwa die erworbene Befähigung und Qualifikation, später einen Beruf zu ergreifen oder zu studieren), sondern es sind die persönlichen Beziehungen und die emotionale Dimension des Schullebens, die hierbei im Vordergrund stehen. Interessanterweise ist diese emotionale Dimension zwar in pädagogischen Diskursen implizit immer angesprochen, es gibt jedoch überraschenderweise wenig systematische Auseinandersetzungen zu diesem Thema des Zusammenhangs von Emotionalität und Pädagogik (vgl. Fuchs 2016b).

Eine wichtige Ausnahme ist das Buch »Positive Pädagogik« von Olaf-Axel Burow (2011), der offensiv von »Schulg Glück« spricht und dieses auch einfordert. Ich komme später darauf zurück.

Fend (2006, 105 ff.) wiederum verwendet den in Wissenschaftskontexten eher ungewohnten Begriff der Seele und diskutiert, welche »Saiten der Seele« durch die Schule tangiert werden. In diesem Kontext spricht er die Themen Leistungsmotivation, Selbstbilder und Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit und die Regulierung von Emotionen an.

Seine Liste von – weitgehend überfachlichen – Wirkungen von Schule in diesem Bereich lautet:

- »Die Schule ermöglicht den Aufbau von Zielen und Aspiration zu Bildungslaufbahn und zu Berufswegen und strukturiert damit den Lebenslauf.
- Schulische Erfahrungsfelder konstituieren das Selbst einer Person mit, das in der Gestalt von Einschätzungen der eigenen Leistungsfähigkeit das Handeln – das ganze Leben hindurch – beeinflussen kann. Dabei entwickeln Heranwachsende Theorien darüber, wie ihre Leistungen zustande kommen, warum sie etwas nicht können (Attributionsstile). Im unglücklichen Fall erklären sie alles zu ihren Ungunsten, auch Erfolge, Misserfolge natürlich erst recht. Diese Erklärungstheorien beeinflussen auch das Ausmaß der Selbstakzeptanz und der Selbstwertschätzung.
- Die Schule übt in das System der Arbeitserledigung ein, in die komplexe Regulation der Aufgabenerledigung, also Ausdauer, Persistenz, Genauigkeit, Durchhaltevermögen usw.
- Sie konditioniert emotionale Reaktionen in Anforderungssituationen und in Autoritätssituationen, die in der Form von Angst oder Unerschrockenheit, in der Form von Stolz oder Scham sich ins Leben fortpflanzen.
- Sie fördert Sinnsysteme und Weltdeutungen; Sinnsysteme in der Konstitution einer Beziehung zu den schulischen Inhalten, was einem nahesteht und immer fernbleiben wird. Aber auch Weltbilder zu Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit, zu Ungleichheit und unabweisbar Gleichheit werden im Kontext des schulischen Selektionssystems geprägt.«

16 Zur Einleitung: Die Kulturschule als Schule

Ich werde auf einzelne der von Fend genannten Konzepte und Begriffe noch zurückkommen, kann aber bereits an dieser Stelle feststellen, dass es sich um solche Wirkungsdimensionen handelt, die gerade in einer ästhetischen Praxis eine zentrale Rolle spielen. Sie lassen sich in das verbreitete Kompetenztableau von Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenz einordnen (vgl. Timmerberg/Schorn 2009).

Einen besonderen Einfluss auf die Debatte darüber, wie eine Schule der Zukunft aussehen könnte, spielte das Bild von einer »Schule als Haus des Lernens« der Bildungskommission Nordrhein-Westfalen (1995, 86):

Eine solche Schule

- »ist ein Ort, an dem alle willkommen sind, die Lehrenden wie die Lernenden in ihrer Individualität angenommen werden, die persönliche Eigenart in der Gestaltung von Schule ihren Platz findet;
- ist ein Ort, an dem Zeit gegeben wird zum Wachsen, wo gegenseitige Rücksichtnahme und Respekt voreinander gepflegt werden;
- ist ein Ort, dessen Räume einladen zum Verweilen, dessen Angebote und Herausforderungen zum Lernen, zur selbsttätigen Auseinandersetzung locken;
- ist ein Ort, an dem Umwege und Fehler erlaubt sind und Bewertungen als Feedback hilfreiche Orientierungen geben;
- ist ein Ort, wo intensiv gearbeitet wird und die Freude am eigenen Lernen wachsen kann;
- ist ein Ort, an dem Lernen ansteckend wirkt.«

Als konzeptionelles Grundverständnis von Schule als einem Haus des (ästhetischen) Lernens und des Lebens kann dies als Basis der Vision einer Kulturschule dienen.

Auch im Hinblick auf die Profilierung von Schule kann man unterschiedliche, jeweils legitime Sichtweisen einnehmen und eine demokratische oder eine gerechte Schule, eine Agenda 21-Schule oder eine Schule mit einem Sport-, Wirtschafts- oder Naturwissenschaftsprofil favorisieren. In dieses Spektrum unterschiedlicher Vorstellungen von und Sichtweisen auf Schule ist daher das Konzept einer Kulturschule einzuordnen und in seiner Wirksamkeit zu begründen.

Johann Amos Comenius (Jan A. Komensky), 1592–1670

DIE VOLLSTÄNDIGE KUNST, ALLE MENSCHEN ALLES ZU LEHREN

oder

Sichere und vorzügliche Art und Weise, in allen Gemeinden, Städten und Dörfern eines jeden christlichen Landes Schulen zu errichten, in denen die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ohne jede Ausnahme

RASCH, ANGENEHM UND GRÜNDLICH

in den Wissenschaften gebildet, zu guten Sitten geführt, mit Frömmigkeit erfüllt und auf diese Weise in den Jugendjahren zu allem, was für dieses und das künftige Leben nötig ist, angeleitet werden kann;

worin von allem, wozu wir raten

die GRUNDLAGE in der Natur der Sache selbst gezeigt,

die WAHRHEIT durch Vergleichsbeispiele aus den mechanischen Künsten dargetan,

die REIHENFOLGE nach Jahren, Monaten, Tagen und Stunden festgelegt und schließlich

der WEG gewiesen wird, auf dem sich alles leicht und mit Sicherheit erreichen läßt.

ERSTES UND LETZTES ZIEL UNSERER DIDAKTIK SOLL ES SEIN,

die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt; in der Christenheit weniger Finsternis, Verwirrung und Streit, dafür mehr Licht, Ordnung, Friede und Ruhe.