



Leseprobe aus Aktaş und Gläßer, Kulturelle Bildung in der Schule,  
ISBN 978-3-7799-6101-7

© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?  
isbn=978-3-7799-6101-7](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6101-7)

# Einleitung

Ulaş Aktaş & Thomas Gläßer

In Zeiten von steigendem Lern- und Leistungsdruck und wachsender sozialer Ungleichheit wird kultureller Schulentwicklung und kultureller Bildung häufig zugetraut, einen substantiellen Beitrag zu grundlegenden Bildungsprozessen – von der ‚ganzheitlichen Subjektwerdung‘ bis zum Erwerb ‚kreativer Schlüsselkompetenzen‘ und der Förderung ‚kultureller Teilhabe‘ – zu leisten. Eine Gefahr, die in diesem Verständnis von Kultureller Bildung liegt, ist, dass damit soziale und politische Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen verkannt werden. Die Suggestion ist: ‚Wenn man nur kreativ ist und seine künstlerische Neigung entdeckt, wird man auch in der Lage sein, alle Herausforderungen des Lebens zu meistern‘. Kunst wird so zu einem Derivat der Selbstoptimierung und verliert zudem auch ihr kritisches Potenzial. Dass allein durch eine „kulturellere“ Bildung drängende gesellschaftliche Herausforderungen, wie Arbeitslosigkeit, Armut und Depression, bewältigt werden können, ist allerdings offensichtlich eine Illusion, die gesellschaftliche Problemlagen verdeckt sowie durchweg Zerrbilder von Schule und Bildung produziert, die ihrerseits wieder zu den bestehenden Problemlagen beitragen. Angesichts dieser Zerrbilder, die uns weismachen wollen, dass es bei Kunst und der Kunst das Gemeinsame des Menschseins zu konzertieren nur darum ginge, Gruppen auf effiziente Weise in der Entwicklung ihrer Potenziale zu fördern, braucht es ein Gegengewicht zur Umsetzungslogik. Wie kein Klang ohne Pause wirken kann, verhält auch die Antwort ohne die Ruhe der Frage im Lärm der Betriebsamkeit. Statt – wie es in der Schulentwicklung heißt – „mindless busy work“ (Hattie) zu befeuern, soll mit diesem Band nach Perspektiven kultureller Schulentwicklung gefragt werden, in denen Lernen und Bildung in Hinsicht auf die historischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Schule und Kindheit kritisch berücksichtigt werden.

Der Band entfaltet hierfür drei Perspektiven, zum einen in Hinsicht auf Schulentwicklung, indem Schule als zentraler Erfahrungsraum von Kindern begriffen wird (1), zum anderen in Hinsicht auf die Aporien in den Verhältnissen von Kunst, Selbstbestimmung und Unterricht (2) sowie drittens in Hinsicht auf Konzepte Kultureller Bildung und ihres Verhältnisses zu wirkmächtigen Differenzordnungen und Inklusion (3).

Der Band strebt einen Dialog von Theorie und Praxis sowie von Kunst und Pädagogik an, der alle drei Perspektiven strukturiert. Fragen werden aus z.T. kontroversen Positionen beleuchtet, so dass sowohl Diskurshorizonte Kultureller Bildung in der Schule als auch ihre praktische alltägliche Wirklichkeit sicht-

bar werden. In einem vierten Teil (4) wird der Inklusionsbegriff aus professionalisierungstheoretischer Perspektive perspektivtheoretisch entwickelt und der Band durch einen grundlagentheoretischen Akzent ergänzt.

## **Zur Entstehung des Buches. JeKits und der institutionelle Strukturwandel formaler und non-formaler Bildungseinrichtungen**

Die Idee zu diesem Band geht auf eine Tagung der *Offenen Jazz Haus Schule* im März 2015 zurück, die den Titel trug: „*Kultur der Schule/Schule der Kultur – Herausforderungen und Möglichkeiten musikalisch-kultureller Bildung in der Grundschule*“. Die Tagung wurde von der *Offenen Jazz Haus Schule* Köln durchgeführt und konnte durch die freundliche Unterstützung der Förderer *ON – Neue Musik Köln* und der *Sparkasse KölnBonn* sowie durch die Kooperation mit der *TH Köln*, „Forschungsschwerpunkte Nonformale Bildung & Bildungsräume in Kindheit und Familie“, dem *Landesverband der Musikschulen in Nordrhein-Westfalen* und der *Rheinischen Musikschule der Stadt Köln* durchgeführt werden. Hintergrund und Anlass für diese Tagung war die Neuausschreibung und Ausweitung des *JeKits*-Programms (Jedem-Kind-ein-Instrument-Tanzen-Singen) durch die *JeKits-Stiftung* im Schuljahr 2015/16, im Rahmen derer das Programm auf ganz Nordrhein-Westfalen ausgedehnt wurde und die *Offene Jazz Haus Schule* nach einer sehr erfolgreichen Bewerbung mit 10 Projekten in Kölner Schulen teilnimmt. „*JeKits – Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen*“ ist ein kulturelles Bildungsprogramm in der Grundschule für das Land Nordrhein-Westfalen. Durchgeführt wird *JeKits* in Kooperation von außerschulischen Bildungsinstitutionen (wie z. B. Musikschulen oder Tanzinstitutionen) und den Schulen. Mit dem Programm sollen *alle* Kinder einer *JeKits*-Schule erreicht werden.

Programme wie *JeKits* stellen heute bei Weitem keine Ausnahme mehr dar.<sup>1</sup> Die Kooperation von außerschulischen Bildungsinstitutionen und Schulen insbesondere im Bereich der Kulturellen Bildung hat sich zu einem gängigen und etablierten Modell entwickelt. Diese Veränderung gehört zu einer allgemeinen Entwicklung, die im Besonderen mit der Entwicklung hin zur Ganztagschule verbunden ist. Die Entwicklung zur Ganztagschule betrifft aber nicht nur die Schule selbst. Sie betrifft in besonderem Maße auch non-formale Bildungseinrichtungen und vor allem die Musikschulen. Durch den massiven Ausbau der

---

1 In Hinsicht auf seine Größe stellt *JeKits* aber ohne Zweifel eine Ausnahme dar. Im Schuljahr 2016/17 nehmen 150 Kommunen in NRW mit 814 Grundschulen am *JeKits*-Programm teil. Ungefähr ein Drittel aller Grundschulen in NRW werden 2018 am *JeKits*-Programm teilnehmen (Angaben nach [www.JeKits.de](http://www.JeKits.de)).

Ganztagsschule verschieben sich für die Musikschulen gerade in NRW die Nachmittagsangebote zunehmend auf den frühen Abend, wodurch auch die Schüler\_innenzahlen zurückgehen. Kooperationsprojekte von Schulen und non-formalen Bildungseinrichtungen im offenen oder gebundenen Ganztag stellen insofern eine neue Form der Organisation von Musikschule dar, die Aussicht hat, sich langfristig zu etablieren. Sowohl für Schule als auch für non-formale Bildungseinrichtungen kann in diesem Sinne von einem Strukturwandel gesprochen werden.

Die *Offene Jazz Haus Schule* Köln verfolgt bereits seit den 1980er Jahren Kooperationsprojekte mit Schulen und hat in den letzten Jahren unkonventionelle Wege beschritten, die nicht nur auf eine Erweiterung des schulischen Angebots zielten, sondern durchaus auch eine Umgestaltung von Schule anstreben, wie zum Beispiel in der Entwicklung des Musikprofils „MuProMandi“ der *Gemeinschaftsgrundschule Manderscheider Platz* in Köln Sülz. Im Zuge der Entwicklung dieses Musikprofils wurden u. a. Klassen- und Unterrichtsstrukturen geöffnet und Prozesse angestoßen, bei denen Grundsatzfragen nicht mit bereitgestellten Antworten zurückgewiesen wurden, sondern offen, fall- und praxisbezogen vor dem Hintergrund von künstlerischen, sozialen und gesellschaftspolitischen Ansprüchen diskutiert wurden: „Was soll kulturelle Bildung an unserer Schule sein, wenn sie auch einen inklusiven Charakter haben soll?“. Solche Fragen im schulischen Kontext ernsthaft zu stellen, bedarf eines finanzierten Rahmens und viel Zeit, die in Schulen definitiv knapp sind. Möglich wurden diese Prozesse, weil die *Offene Jazz Haus Schule* initiativ Projektgelder einwerben konnte. Diese Initiatorrolle, sich nicht nur als „Erfüller“ von Programmen, sondern als politischer Gestalter und Akteur zu begreifen, hat zur Tagung und diesem Buch geführt. Es ist trotzdem keineswegs so, dass der Strukturwandel sich nur als Chance darstellen lässt.

Die Tagung, zu der Lehrende von Schulen und Musikschulen eingeladen waren, verfolgte dabei das Ziel, Fragen nach Praxis und Methoden vor dem Hintergrund der konkreten Herausforderungen durch den Strukturwandel von Schule und Musikschule sowie der politischen und pädagogischen Horizonte zu stellen und einen Dialog zu versuchen, der die Ansprüche von Praxis und Theorie, aber auch von künstlerischen und pädagogischen Ansprüchen verbindet.

## **Herausforderungen und Rahmenbedingungen der Kulturellen Bildung in der Schule**

Kulturelle Schulentwicklung, Selbstbestimmung im Unterricht und Inklusion stellen zentrale Bereiche Kultureller Bildung an Schulen dar und stehen vor dem Hintergrund der politischen Reformprozesse von Schule und Bildung nach PISA. Sie sind insofern in ihrer historischen und gesellschaftlichen Rahmung

als Prozesse der Reform der Organisation des schulischen Lernens und Lehrens ins Auge zu fassen. Die drängenden politischen Fragen, wie die nach dem Umgang mit Heterogenität, nach der schulischen Reproduktion sozialer Ungleichheit und nach Motivations- und Disziplinarschwierigkeiten im Allgemeinen bilden dabei zweifellos den aktuellen Kern der Debatte (vgl. Casale/Ricken/Thompson 2016), die gleichfalls nicht zu führen ist, ohne deren übergeordnete politische Horizonte selbst zur Diskussion zu stellen.

Das ehrgeizige Ziel, Europa zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum der Welt zu machen, soll bekanntermaßen durch die Steigerung der Konkurrenzfähigkeit, Flexibilität und des Wissens der sogenannten humanen Ressourcen erreicht werden. Bildung gilt nach den OECD-Richtlinien als entscheidende Kenngröße der Maximierung der Produktivität und spiegelt den Wert des ökonomisch verdinglichten und taxierten Menschen („Humankapital“). Es ist mit Bezug auf Perspektiven Kultureller Bildung in der Schule nicht zu übersehen, dass die aktuelle Dynamik der Reform der Schule nicht nur in der Nachfolge des „PISA-Schocks“ steht, sondern dass Konkurrenzfähigkeit, Flexibilität und Wissensakkumulation Dreh- und Angelpunkte praktischer Bildungsverhältnisse darstellen. Kulturelle Bildung leistet für diese Verhältnisse, auch das ist offensichtlich, eine wichtige Mittlerfunktion, gerade weil sie „aktiv, neugierig und kreativ“ werden lässt, „kognitive und emotionale Handlungsprozesse“ (BMBF)<sup>2</sup> verbindet und so „wichtige Fähigkeiten für ein erfolgreiches und selbstbestimmtes Leben“ („Kultur macht stark“)<sup>3</sup> entwickelt. Mit anderen Worten, um konkurrenzfähig zu sein, bedarf es auch emotionaler und sozialer Fähigkeiten. Nur wer sich mit seiner ganzen Person einbringt, kann im Leben und am Arbeitsplatz erfolgreich sein. Die Annahme, die aktuellen Bildungsreformen in der Nachfolge von PISA versuchten überholte technisch mechanische Vorstellungen des Lernens zu reetablieren, wäre insofern eine Fehleinschätzung. Sie knüpfen vielmehr nahtlos an die Ansprüche unternehmerischer Selbstaktivierung und an die Anforderungen eines zeitgemäßen Diversitätsmanagements an. Um die politischen Horizonte Kultureller Bildung zu verstehen, scheint es insofern bedeutsam nicht zu übersehen, dass die Kritik an der Überfremdung durch Unterricht und Schule erst in dem Augenblick möglich wurde, *„als die Nachfrage nach solchen Wissensproduktionen zurückging, als sich gleichzeitig zeigte, daß eine einseitige Technisierung und Verwissenschaftlichung zu einer Pathologisierung schulischen Lernens führte“* (Meyer-Drawe 1999, S. 923). Mit anderen Worten, die Abkehr von einem tayloristischen Menschenbild und seinen technisierten Wissensproduktionen ist nicht auf einen etwaigen kapitalismuskritischen Widerstand des sogenannten Bildungssektors zurückzuführen,

---

2 <https://www.bmbf.de/de/kulturelle-bildung-5890.html>

3 <http://www.kulturmachtstark-sh.de/kultur-macht-stark/>

sondern vielmehr als Voraussetzung und Bedingung seiner effizienten postfordistischen Neugestaltung zu deuten.

Ein Blick in die Geschichte der angewandten Psychologie, wie sie Andreas Gelhard (2011) im Rahmen seiner Kritik des Kompetenzbegriffs rekonstruiert, verdeutlicht dies. Sie zeigt, dass die gegenwärtige Bildungsdebatte maßgeblich auf Theorien der angewandten Psychologie und ihrer Forschung zur Optimierung von Arbeitsprozessen der 1930er Jahre beruht. Am Beispiel des berühmten Experiments, das Elton Mayo mit sechs jungen Arbeiterinnen in den 1930er Jahren durchführte, kann der tiefgreifende Paradigmenwechsel zu einer selbstaktivierenden Logik in der angewandten Psychologie und in der Folge für die Bildungsdebatte exemplarisch veranschaulicht werden. Mayos Untersuchung des Arbeitsverhaltens von sechs jungen Frauen, die in den Hawthorne-Werken der General Electric mit der Montage von Telefonrelais beschäftigt waren, hat ein prominentes Problem der Managementpsychologie jener Zeit zum Gegenstand: die Ermüdung und die Empfindung von Monotonie in industriellen Arbeitsumfeldern. Wenig erstaunlich, hatte sich in früheren Studien schon gezeigt, dass sich durch kurze Arbeitspausen und andere kleinere Erleichterungen des Arbeitsalltags eine deutliche Produktivitätssteigerung erzielen ließ. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse entwickelte Mayo ein fünfzehnstufiges Versuchsschema, in dem die Arbeitsbedingungen der sechs Arbeiterinnen variiert und die Auswirkungen dieser Anordnungen untersucht wurden. Die Maßnahmen bestanden im Kern in der Variation von Anzahl und Länge der Arbeitspausen als auch der Gesamtarbeitszeit. Wie erwartet, steigerten die Arbeiterinnen ihre Leistungen, nach dem Länge und Häufigkeit der Arbeitspausen erhöht wurden. In der zwölften Phase des Experiments wurden alle Maßnahmen rückgängig gemacht, d. h. vor allem die Pausen wieder aufgehoben (vgl. Mayo 1948, S. 67). Das unerwartete Ergebnis war, dass trotz der Rückkehr zu den ursprünglichen schlechteren Arbeitsbedingungen die Produktivität der Arbeiterinnen weiter stieg. Dieses Ergebnis sorgte für viel Aufsehen. Es stellte sich die Frage, ob die früheren Ergebnisse falsch gewesen und die Verkürzung von Arbeitszeiten und die Verlängerung von Pausen womöglich gar nicht die Ursache für die Produktivitätssteigerungen gewesen waren?

Mayos eigene Interpretation setzte sich in der Folge durch. Er führte den unerwarteten Effekt auf die gestiegene „Moral“ der Arbeiterinnen zurück – heute hätte er vermutlich von Motivation gesprochen. Die Ursache für diese positive Motivationsentwicklung sah er im gewachsenen Zusammengehörigkeitsgefühl der Arbeiterinnen. Im Laufe des Experiments wuchsen die Frauen zusammen, so Mayo. Sie unterhielten sich, tranken gemeinsam Kaffee, sprachen über ihre Arbeit und sich selbst und wurden so – und dies ist der entscheidende Punkt für Mayo – zu einem *Team*. Zwei Schlüsse aus Mayos Folgerungen sind insofern hervorzuheben, die für das Verständnis der angewandten Psychologie und Managementtheorie prägend wurden ebenso wie für die Neu-

ausrichtung der Organisation des Lernens in der Schule. Zum einen ist dies die Unterschätzung der Bedeutung sozialer Beziehungen in den Organisations- und Erklärungsmodellen von Arbeitsabläufen sowie Lernprozessen. Die Industrialisierung, so Mayo, habe zu einer einseitigen Bevorzugung ‚mechanischer‘ Organisations- und Erklärungsmodelle geführt, die die Bedeutung sozialer Beziehungen dramatisch unterschätzen. Offensichtlich scheint, dass nicht allein die objektiven und materiellen Bedingungen, sondern auch die subjektiven Wahrnehmungen der Arbeiterinnen und die darin enthaltenen sozialen Beziehungen stärker zu berücksichtigen sind. Mayo formuliert dies weniger zurückhaltend. Er scheut sich nicht, das von ihm beschriebene soziale Defizit zur „zivilisatorischen Herausforderung“ schlechthin zu stilisieren:

*„Wir haben es versäumt, unsere Studierenden in der Analyse sozialer Situationen zu unterrichten. Wir haben geglaubt, in unserem modernen Zeitalter der Mechanik genüge erstklassige technologische Ausbildung. Die Folge dieser Einstellung ist, dass wir in technischer Hinsicht zwar so kompetent sind wie kein anderes Zeitalter je vor uns, wir verbinden das aber mit äußerster Inkompetenz im weiten Feld des Sozialen. Dieses Versagen der Erziehung und Verwaltung ist in den letzten Jahren nachgerade eine Bedrohung der Zukunft unserer Zivilisation geworden.“ (ebd., S. 412)*

Mayo beansprucht durch seine Forschung keineswegs nur zu einer Optimierung der Organisation industrieller Arbeitsprozesse beizutragen, sondern hegt die Hoffnung, gesellschaftliche Zerfallserscheinungen im Allgemeinen erklären zu können. Organisatorische Eingriffe – und damit meint Mayo die Veränderung von Arbeitszeiten aber auch sozialstrukturelle Eingriffe in soziale Umverteilungsprozesse – seien nicht in der Lage, Zuständen sozialer Anomie entgegenzuwirken. Hierfür wäre vielmehr ein „*social training*“ vonnöten (vgl. ebd.). Mangelnde Motivation von Arbeiter\_innen, ineffiziente Produktionsverhältnisse und soziale Auflösungserscheinungen gründen nach Mayo alle in ein und derselben Problematik, nämlich in der fehlenden sozialen Kompetenz der betreffenden Akteure. Im Zeitalter der Mechanik bedürfe es insofern gerade der Ausbildung einer ethischen Grundhaltung, die durch *social training* zu erreichen ist.

Diese Rhetorik ist uns aus den neosozialen Aktivierungsstrategien der Gegenwart nur allzu vertraut. Es erfordert insofern nicht viel zu erkennen, dass Mayo die Maßstäbe seiner aus ökonomischen Produktionsprozessen abgeleiteten Logik der Optimierung unter der Hand zu einem unveränderlichen Maßstab der Beurteilung von Handlungen, Gedanken und Empfindungen macht. Dieser Maßstab trägt als moralischer Charakter ökonomischer Rationalität aber gerade durch seine nur dem Anschein nach naturwissenschaftliche Grundierung die Züge einer voraufklärerischen Doktrin. Die Suggestion einer unveränderlich erscheinenden psychischen Gesetzmäßigkeit bildet die Grundlage für

den normativen Imperativ, der sich auf alle Lebensbereiche überträgt. Nicht nur in Bezug auf unsere Arbeitsleistung, sondern in Bezug auf unsere ganze Person müssen wir uns selbst prüfen. Wir scheitern nicht nur im Beruf, sondern im Leben, wenn wir nicht die Imperative und Maximen sozialer Kompetenz zu unseren eigenen machen. D.h., indem Erfolg und Misserfolg allein durch Defizite sozialer oder emotionaler Kompetenz erklärt wird, schreibt sich unter der Hand die Norm eines erfolgreichen Lebens fest und die Verantwortung für diesen Erfolg wird allein den Individuen übertragen. Die so erreichte Ausblendung struktureller Bedingungen und Prozesse erzeugt eine in der Norm der sozialen Praxis beruhende In-Verantwortung-Nahme (Responsibilisierung) der Einzelnen für das Gelingen ihres Lebens. Aus einer historisch genetischen Perspektive ließe sich zeigen, wie die christlich-moralische Erkenntnis des richtigen Lebens sich zum *social training* transformiert, in dem nun die Norm durch sich selbst begründet wird, d.h. durch die bloße Faktizität der gegebenen performativen gesellschaftlichen Ordnung. Auf diese Weise wird aber die „*die Auflösung aller politischen Antagonismen durch ‚social training‘ oder, mit Arendt gesprochen, die Auflösung des Politischen im Sozialen*“ (vgl. Gelhard 2011, S. 147; Arendt 2003) betrieben. Die Fraglichkeit und Widersprüchlichkeit des Gegebenen und Vorherrschenden wird getilgt und d.h. die Möglichkeiten des Denkens, Handelns und Fühlens auf die Maßstäbe der Produktivitätsnorm hin eingeschränkt. Diese Einschränkung folgt einer paradoxen Struktur. Auf der einen Seite steht die Freisetzung des Individuums qua Ent-Traditionalisierung bzw. Ent-Funktionalisierung oder Ent-Rationalisierung (vgl. Ricken 2016, S. 9). Das Individuum soll sich gerade auch mit Bezug auf seine Gefühle einbringen und ‚als ganzer Mensch‘ angesprochen werden. Auf der anderen Seite steht „eine viel abstraktere, weil systembedingte Wiedereinbindung in neue Abhängigkeitsformen“ (ebd.) bzw. eine Verfügungsgewalt, die das Subjekt gerade über dessen Ausdruck kontrolliert (vgl. Negri/Hardt 1997, S. 144), indem es die Möglichkeit eines Widerspruchs zwischen individuellem Ausdruck und sozialer Norm negiert. Die Freiheit des freigesetzten Individuums ist geradezu seine Unterwerfung unter die Norm der Produktivität (Wimmer 2014).

Was bedeutet dies für die Reflexion der Kulturellen Bildung in der Schule und für die Reflexion der kulturellen Schulentwicklung?

Diese Frage ist weitgehend offen. Eine Rückkehr zu einem tayloristischen Menschenbild und Bildungsbegriff ist weder wünschenswert noch möglich. Auf der Hand liegt aber, dass der Charme der Kulturellen Bildung nicht zuletzt darin liegt, dass sie Einspruch erhebt gegen vorherrschende Welt- und Selbstdeutungen und also auch gegenüber der gegenwärtigen Auflösung politischer Selbstdeutungen im Gegebenen.<sup>4</sup> Das Paradox besteht darin, dass der Gegensatz

---

4 Bei Humboldt zeigt sich dieser Einspruch als Widerstand gegenüber dem Trend des Utili-