

Britta Klopsch | Elisa Adams

Didaktik der Kulturschule

Impulse aus Wissenschaft und Praxis

BELTZ JUVENTA

Britta Klopsch | Elisa Adams

Didaktik der Kulturschule

Impulse aus Wissenschaft und Praxis

BELTZ JUVENTA

Die Autorinnen

Dr. Britta Klopsch ist Professorin für Schulpädagogik am Karlsruher Institut für Technologie (KIT). Ihre Forschungsschwerpunkte sind die kooperative Professionalität von Lehrkräften, die ko-konstruktive Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklung, sowie die Gestaltung von Unterricht im Sinne des Deeper Learnings.

Elisa Adams ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik und Didaktik des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT). Sie studierte Lehramt an Gymnasien mit den Fächern Germanistik, Erziehungswissenschaft/Pädagogik und Philosophie/Ethik an der Universität Heidelberg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Didaktik und Methodik, kulturell-ästhetisches Lernen sowie Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-SA 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-8521-1 Print

ISBN 978-3-7799-8522-8 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8523-5 E-Book (ePub)

DOI 10.3262/978-3-7799-8522-8

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Hanna Sachs

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Prolog	7
① Die Kulturschule	9
1.1 Übergeordnete Ziele	10
1.2 Ziele auf der Ebene der Lernenden: Persönlichkeitsentwicklung durch Identität und Kreativität	12
1.2.1 Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung	14
1.2.2 Kreativität	22
② Einbettung der kulturell-ästhetischen Bildung	37
2.1 Einbettung in die Lebenswelt	37
2.1.1 Die gesellschaftliche Einbettung in die Kultur der Digitalität	38
2.1.2 Die örtliche Einbettung in die Lernumgebung	45
2.1.3 Die personelle Einbettung in die Schulgemeinschaft	54
2.2 Einbettung in schulische Strukturen	65
③ Didaktische Theorien	73
3.1 Allgemeindidaktische Theorien und kulturell-ästhetisches Lernen in Kulturschulen	73
3.1.1 Didaktische Ansätze vom 17. bis ins frühe 20. Jahrhundert und ihre Bezüge zur Kulturschule	74
3.1.2 Didaktische Ansätze im späten 20. und 21. Jahrhundert und ihre Bezüge zur Kulturschule	81
3.2 Kulturell-ästhetische Didaktik	100
3.3 Didaktische Konzepte	112
3.3.1 Handlungsorientiertes Lernen	112
3.3.2 Selbstgesteuertes Lernen	117
3.3.3 Individualisiertes Lernen	120
3.3.4 Kooperatives Lernen	124
3.3.5 Ausgelagertes Lernen	126
3.3.6 Personalisiertes Lernen	130

3.4	Methodische Konzepte	134
3.4.1	Projektbasiertes Lernen	136
3.4.2	Phänomenbasiertes Lernen	141
3.4.3	Lernen durch Engagement	143
3.4.4	Problembasiertes Lernen	146
3.4.5	Forschendes Lernen	149
3.4.6	Designbasiertes Lernen	152
3.4.7	Deeper Learning	156
3.4.8	Zusammenschau methodischer Konzepte	159
4	Pädagogische Grundlagen zur Umsetzung kulturell- ästhetischen Lernens	163
4.1	Ausgangspunkt Lernende	163
4.2	Schnittstelle Lernende und Lehrende	170
4.3	Ausgangspunkt Lehrende	179
5	Die Kulturschule als wirksame Lernumgebung	185
6	Schlüsselbegriffe kulturell-ästhetischen Lernens	195
	Danksagung	201
	Literatur	203
	Abbildungsverzeichnis	229
	Tabellenverzeichnis	230

Prolog

Lassen Sie uns ein Gedankenexperiment wagen: Stellen Sie sich vor, Sie sind in einer Schule, die alle Schüler:innen umfassend darin unterstützt, ihre Persönlichkeit zu stärken, ihre Identität, ihre individuellen Stärken und Wünsche auszudrücken und mit den Herausforderungen des Lebens umzugehen. Wie müsste eine solche Schule aufgebaut sein? Durch welche Säulen würde sie gestützt? Und: (Wie) könnte eine solche Vision zur Realität werden?

Einige Schulen haben sich auf den Weg gemacht, diese Vision zu verwirklichen. Tauchen wir in eine solche Schule ein. Wir befinden uns auf dem Campus eines Schulverbundes. Hier lernen Kinder und Jugendliche von der ersten Klasse bis zu ihrem Schulabschluss. Schon auf dem Schulhof nehmen Sie eine besondere Atmosphäre wahr: Es gibt unterschiedliche Bereiche, in denen sich die Lernenden aufhalten können. Ein offenes Amphitheater, ein kleines Waldstück, bunte Sitzbänke, eine Kletterwand und eine Ausstellung von Kunstwerken auf Säulen, durch die ein kleiner Pfad führt, fallen Ihnen ins Auge. Es ist gerade Pause. Die Schüler:innen spielen und lachen, ruhen sich aus und unterhalten sich.

Die Schulglocke ertönt und alle verschwinden ins Gebäude. Sie gehen mit und sehen eine Gruppe von Grundschulkindern, die sich im Klassenzimmer zu einer Achtsamkeitsübung im Kreis versammelt. Die Kinder lernen, zur Ruhe zu kommen und sich auf sich selbst zu fokussieren, bevor der Unterricht wieder beginnt. Andere Kinder arbeiten an individuellen Lerntagebüchern. Sie erhaschen einen Blick auf die individuelle Gestaltung, die die Tagebücher prägen, bemerken, wie die Schüler:innen das zuvor Gelernte reflektieren und sich neue Ziele setzen.

Im benachbarten Klassenzimmer arbeiten ältere Lernende in Gruppen zusammen. Sie diskutieren angeregt und es dringen Wortfetzen zu Ihnen herüber: „Wenn wir das Konzept als Comic verdeutlichen, haben die anderen Lust es zu lesen und lernen auch dabei. Ich kann gut zeichnen und sprachlich Dinge auf den Punkt bringen, aber wie bereiten wir das Thema am besten auf?“ „Ich kann eine Expertin interviewen, die uns alles genauer erklärt.“ „Ich bin gut in Englisch und recherchiere im Internet, was englischsprachige Medien zu unserem Thema sagen.“

Sie wenden sich einer anderen Gruppe zu. Diese geht gerade in den Flur und setzt sich mit mehreren Erwachsenen in einer Sitzgruppe zusammen. Es zeigt sich, dass die Lernenden sich mit dem Bauamt der Stadt und der lokalen Zeitung verabredet haben. Sie wollen „Stolpersteine“ verlegen, besprechen den Ablauf und geben ein Interview, bei dem sie ihren im Unterricht erstellten Blog mit Videos bewerben.

„Die Schule ist ja wie ein kleines Ökosystem“, denken Sie sich. „Sie steht nicht für sich allein, sondern bezieht Elemente ihres gesamten Umfelds mit ein. Ob das

wohl bewusst so gemacht wird?“ Am Ende des Flurs ist das Lehrer:innenzimmer. Gerade laufen mehrere Lehrkräfte zusammen hinein. Sie diskutieren über ihre Rolle als Lernbegleiter:innen und tauschen sich darüber aus, wie einzelne Schüler:innen noch besser unterstützt werden können. Es wird sich beraten, ob und wie sie dazu Theaterpädagog:innen in den Unterricht integrieren. Die Lernenden ganzheitlich, also mit fachlichen, emotionalen, sozialen und aktiv handelnden Elementen im Unterricht zu unterstützen, scheint allen ein großes Anliegen zu sein.

Ihre Aufmerksamkeit wird abgelenkt. Sie schauen um die Ecke und sehen eine Theaterbühne in einer großen Aula. Die Schüler:innen üben ein Theaterstück ein, das die Fächer Physik, Geographie und Gemeinschaftskunde verbindet, wie ein Plakat verrät. Alle Schüler:innen, Eltern und die Öffentlichkeit sind zur Aufführung eingeladen. Manche Schüler:innen spielen, andere inszenieren und wieder andere gestalten das Bühnenbild, komponieren Lieder für das Theaterstück oder bewerben die Veranstaltung in der Gemeinde. Gemeinsam mit Künstler:innen wird der Aufführung der letzte Schliff gegeben.

„Ob hier nur in Projekten gearbeitet wird?“, fragen Sie sich, als Sie über den Schulhof wieder hinauslaufen. Durchs Fenster sehen Sie Schüler:innen, die aus Satzgliedern Sätze zusammenstecken und die einzelnen Teile an einer Wäscheleine befestigen. Alle Kinder sind aktiv. Sie probieren aus, wie viele unterschiedliche Möglichkeiten es gibt. Hier scheint die im wörtlichen Sinne „fassbare“ Darstellung von sprachlichen Phänomenen im Unterricht stattzufinden.

„Toll, diese Handlungsorientierung“, denken Sie, „dass sich hier jeder einbringen kann und als individuelle Person wahrgenommen wird. Wie wohl eine Schule diesen Schwerpunkt ausweist?“

Da sehen Sie ein großes Schild: Kulturschule.

1

Die Kulturschule

Kulturschulen sind Schulen mit kulturell-ästhetischem Profil (Braun, Fuchs & Kelb 2010; Fuchs 2012). Sie verfolgen das Ziel, das „Lernen und Lehren erfolgreicher zu gestalten“ (Fuchs 2019, S. 1) als dies in Schulen ohne kulturell-ästhetische Lernanlässe möglich ist. Dazu trägt die Ganzheitlichkeit, als zentrales Merkmal einer Kulturschule, bei. Sie ist darauf angelegt, unterschiedlichste Lernzugänge zu bieten, wodurch nicht nur der fachliche Lernzuwachs, sondern auch die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden unterstützt wird (Klopsch 2021). Kulturschulen orientieren sich dabei an den Prinzipien der Selbstwirksamkeit, Partizipation und Stärkenorientierung (siehe vertiefend Kapitel 1.2.1 und Kapitel 4), die im schulischen Alltag erlebbar werden (Fuchs 2013b).

Um diese Ganzheitlichkeit des Lernens zu vermitteln, reichern Kulturschulen ihren Unterricht an – durch eigene kulturell-ästhetische Angebote und in Zusammenarbeit mit ihrer Umgebung (siehe auch Kapitel 2.1.2). Die Einbettung in die Lebenswelt der Lernenden kann durch die Kooperation mit einzelnen (handwerklich-) kreativen Kulturschaffenden sowie mit Museen, Theatern, Musikschulen, Jugendkunstschulen, Bibliotheken, Opern- und Konzerthäusern erfolgen. Gleichzeitig ist es möglich, Vereine oder Initiativen, Jugend- und Kulturzentren einzubeziehen, um möglichst vielen Kindern und Jugendlichen unterschiedliche Zugänge zu kultureller Bildung zu ermöglichen. Kulturell-ästhetisches Lernen integriert damit formale, non-formale und informelle Bildungsangebote (Klopsch 2016; Jebe 2019), um die Lernenden in ihrer Identität anzusprechen (siehe auch Kapitel 1.2.1), keine Brüche in ihren Erfahrungen entstehen zu lassen und lebenslanges Lernen anzuregen (Fuchs & Braun 2015).

Die Gestaltung des Unterrichts einer Kulturschule bezieht sich auf die Entwicklung von Kreativität und der Möglichkeit, sich in der eigenen Subjektivität ausdrücken zu können. Dies bedeutet, persönliche Meinungen, Gefühle und Äußerungen nicht von äußeren Einflüssen leiten zu lassen, sondern bewusst zu urteilen und zu handeln. Dazu gehört, aus einer Vielfalt von ästhetisch-künstlerischen Lebens- und Ausdrucksformen zu schöpfen, d. h. in der Schule auch „ästhetisch, medial, körperlich, sensorisch, symbolisch, emotional, spirituell, sprachlich, [und] kulturell“ (BKJ 2011, S. 2) tätig zu werden.

Der Begriff ‚Kultur‘ ist dabei weit gefasst, da es die *eine* Definition von Kultur nicht gibt (Fuchs 2013b). Er umschließt unterschiedliche Spielarten, die „alle Gestaltungsformen des menschlichen Lebens“ (Bilstein 2016, S. 24) berücksichtigen können. Er reicht vom anthropologischen als weitestem Verständnis über den ethnologischen, sozialen und normativen bis hin zum engsten Kulturbegriff, der Kultur mit den Künsten gleichsetzt (Fuchs 2018). Für Schulen bedeutet dies, sich

eigene Schwerpunkte setzen zu können, die dazu beitragen, „zu experimentieren und sich auszuprobieren, die Perspektive zu wechseln und zu reflektieren“ (BKJ 2011, S. 2). Somit erschafft sich jede Schule ihre eigene angepasste Definition des Kulturbegriffes.



Stimme aus der Praxis: „Vor ein paar Jahren noch gab es vor allem kulturelle Einzelprojekte ohne übergeordneten Rahmen. Durch ‚Kulturschule‘ ist jetzt alles koordiniert, jetzt hat die kulturelle Arbeit ein richtiges Fundament.“ Rainer

Fanta, Friedrich-Schiller-Gymnasium, Ludwigsburg

Die Verbindung von individueller Persönlichkeit und der (Lebens-)Welt lässt kulturelle Bildung zur Allgemeinbildung werden (Fuchs & Braun 2015). Als Allgemeinbildung zielt sie darauf, „jedem Menschen [zu] ermöglichen [...], sich zu entfalten, an der Gesellschaft teilzuhaben und die Zukunft aktiv mitzugestalten“ (BKJ 2011, S. 1).

Die Ziele der Kulturschule lassen sich aus zwei Perspektiven betrachten, auf einer übergeordneten Ebene sowie auf der Ebene der Lernenden.

1.1 Übergeordnete Ziele

Bereits seit 35 Jahren wird aus internationaler Perspektive die Bedeutsamkeit der Auseinandersetzung von Kindern mit Kunst und Kultur betont. So stand seit 1989 zunächst „das Recht des Kindes auf volle Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben und [...] die Bereitstellung geeigneter und gleicher Möglichkeiten für die kulturelle und künstlerische Betätigung“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen 1989; Art. 31, 2) im Vordergrund, wenn über kulturelle Bildung im weitesten Sinne gesprochen wurde.

Die Anbindung an die Schule erfolgte aus internationaler Perspektive 2006 bei der ‚UNESCO Weltkonferenz kulturelle und künstlerische Bildung‘ in Lissabon, die explizit die kulturelle Dimension in der ‚Lebenswelt Schule‘ hervorhob (Fuchs 2019). Die sich anschließende Weltkonferenz 2010 in Seoul verabschiedete die ‚Seoul Agenda‘ (UNESCO 2010), ein Referenzpapier mit zehn Entwicklungszielen. An zentraler Stelle weist sie darauf hin, dass „kulturelle Bildung [...] als Grundlage einer ausgewogenen kognitiven, emotionalen, ästhetischen und sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen begriffen“ (UNESCO o. J.) werde.

2024 schloss sich eine Weltkonferenz in Abu Dhabi an, die Kultur bzw. die kulturelle Bildung in ihrer Bandbreite präziserte:

„Die Kultur und kulturelle Bildung umfassen das Lehren und Lernen über, mit und durch Kunst und Kultur sowie alle Formen kultureller und künstlerischer Ausdrucksformen. ‚Kulturelle und künstlerische Bildung‘ positioniert Kultur, einschließlich der Künste, als ein Bildungswerkzeug, eine Herangehensweise und einen Bereich von Lehre, Forschung und Praxis.“ (UNESCO 2024, online)

Die Formulierung ‚mit und durch Kunst und Kultur‘ geht zurück auf die Forschungsarbeit der englischen Bildungsforscherin Anne Bamford. Sie grenzt die Bildung *in* den Künsten (‚education *in* the arts‘) von der Bildung *durch* die Künste (‚education *through* the arts‘) ab. Bildung in den Künsten beschreibt ein „nachhaltiges und systematisches Erlernen der Fertigkeiten, Denkweisen und Präsentationen der Kunstformen – Tanz, visuelle Künste, Musik, Theater“ (Bamford 2010, S. 25). Bildung durch die Künste bedeutet hingegen eine Bildung, die sich an kreativen und künstlerischen Methoden in allen Unterrichtsfächern bedient und somit den kognitiven Transfer fördert (ebd.). Wenn Lernen in und durch die Künste ermöglicht wird, entsteht ein ganzheitlicher Zugang zu dem jeweiligen Themenfeld, der dazu beiträgt, Methoden, Herangehensweisen und Inhalte in ein ganzheitliches Zusammenspiel zu setzen.



Stimme aus der Praxis: „Und ich denke, je mehr Ebenen die Schüler:innen mitbekommen, umso eindrücklicher und intensiver ist das Lernen und das bleibt dann auch.“ *Christoph Schnizler, Bodelschwingschule, SBBZ, Nürtingen*

International wird kulturelle und künstlerische Bildung folglich gleichermaßen als Grundlage des Lernens wie als Herangehensweise und Werkzeug genutzt, um sich die Welt zu erschließen. Kulturelle Bildung ist damit Teil einer lebenslangen Allgemeinbildung. Sie hat das Ziel, kulturelle Teilhabe (siehe auch Kapitel 2.1.3) sowie die Entwicklung einer biografischen „Lebenskunst“ (Bockhorst 2013) zu ermöglichen. Um ganzheitlich zu wirken, darf kulturelle Bildung nicht zusätzlich zur Schule wahrgenommen werden, sondern sollte genuiner Teil schulischer Lernprozesse sein.

Dies wird auch aus nationaler Perspektive herausgestellt, indem die Verankerung von kultureller Bildung als Querschnittsaufgabe in Schulen beschrieben wird (KMK 2022). So findet sich in unterschiedlichen Bildungsplänen die klare Zielstellung, durch kulturelle Bildung Chancengerechtigkeit und kulturelle Teilhabe zu ermöglichen (Kultusministerium Baden-Württemberg 2016, S. 12).

Lernen an einer Kulturschule trägt damit dazu bei, „das hoch selektive deutsche Schulsystem abzumildern und vielfältige Lerngelegenheiten zu bieten, Lernumgebungen zu öffnen, kulturelle Bildungspartner:innen einzubeziehen und damit das Lernen von Kindern und Jugendlichen reichhaltig zu gestalten – egal in welcher sozialen Schicht oder in welchem Umfeld sie leben“ (Klopsch 2022a, S. 4).



Stimme aus der Praxis: „Die [Lernenden] möchten an kulturellen Aktivitäten teilnehmen und das eröffnet ihren Horizont, weil viele unserer Schüler:innen ganz oft nicht die Möglichkeit haben an vielen kulturellen Angeboten teilzunehmen. [...] Und so bieten wir ihnen die Möglichkeit, dass sie überhaupt erstmal so was sehen können, kennenlernen können oder auch mitmachen können.“ *Eva Röhrich, Albert-Schweitzer-Schule II, Werkrealschule, Freiburg*

Kulturschulen unterstützen die Lernenden darin, sich tiefgreifenden Lernprozessen hinzugeben (Upitis et al. 2001, S. 1) und sich selbst in diesen Lernprozessen wiederzufinden.

Inwieweit dies zur Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung beiträgt, verdeutlicht das nächste Kapitel.

1.2 Ziele auf der Ebene der Lernenden: Persönlichkeitsentwicklung durch Identität und Kreativität

Kulturschulen zielen zunächst, wie alle anderen Schulen auch, auf Bildung. Bildung lässt sich allgemein beschreiben als eine „wechselseitige Erschließung von Welt und Mensch“ (Fuchs 1990, S. 17). Sie gilt als Schlüssel zu einem positiven Umgang mit Veränderungen, die im Kleinen, im Alltag einer einzelnen Person, wie auch im großen globalen Zusammenhang entstehen. Wer gebildet ist, besitzt Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen, die dazu beitragen, flexibel, proaktiv und kreativ Einfluss auf die Veränderungen zu nehmen. Bildung unterstützt Menschen also darin, „Veränderungen nicht ausgeliefert zu sein, sondern gestaltend mitzuzentscheiden, wie sich Dinge entwickeln“ (Sliwka & Klopsch 2022, S. 10).

Fachunabhängig geht man im 21. Jahrhundert davon aus, dass eine aktiv handelnde, gemeinsame Auseinandersetzung mit Wissen sowie das kreative Lösen von Aufgaben, die nicht von Maschinen übernommen werden können, zunehmend an Bedeutung gewinnen (Chen & McDonald 2015; Schiersmann & Thiel 2018). Die benötigten Arbeitsweisen beruhen darauf, unterschiedliche, auch digitale Quellen einschätzen zu können, individuelle und kollektive Lernprozesse anzustoßen und sich selbst kontinuierlich weiterzuentwickeln. Sie zielen gleichermaßen auf Fachwissen wie auf Wissen über strategisches und überfachliches Lernen, ohne sozial-emotionales Lernen auszuklammern (Sliwka & Klopsch 2022, S. 12). Diese sozial-emotionale Facette ist nicht nur im Bildungsplan, sondern bereits in den Lehrerbildungsstandards der Kultusministerkonferenz angelegt. Diese Standards weisen darauf hin, dass Schule auf „Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung [zielen möge], die sich aus der Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur ergeben“ (KMK 2005, S. 6).

Kulturell-ästhetische Bildung ist hierfür besonders geeignet. Sie trägt dazu bei, einen proaktiven, emotionalen und kognitiven Umgang mit Veränderungen

ganzheitlich in den Künsten sowie durch die Künste anzuregen und zu begleiten. Kulturell-ästhetische Bildung dient dazu, die Brücke zwischen individuellen Lernenden „und einer sich stetig transformierenden Welt“ (Kokemohr 2007, S. 15) herzustellen.

Kulturell-ästhetisches Lernen bedeutet nicht nur, sich Wissen, Fähigkeiten und Kenntnisse anzueignen, sondern bietet den Lernenden bewusst eigenständige Möglichkeiten, der Welt zu begegnen (Welsch 1990). Es werden Techniken oder Zugangsformen genutzt, die die traditionelle Auseinandersetzung mit Lerninhalten, Wissen und Kompetenzen erweitern – auch, um Lernprozesse ganzheitlicher und damit tiefgreifender werden zu lassen. Für die Anwendung im Unterricht bedeutet dies, „das Ästhetische in allen Fächern oder allen Unterrichtsinhalten aufzusuchen um die Gegenstände erfahrungs- und sinnbezogen [...] vermittel- und aneignbar zu machen“ (Klepacki, Klepacki & Lohwasser 2022, S. 28).



Blick in die Praxis: Im Fach Mathematik beschäftigten sich die Schüler:innen der 5. Klasse mit dem Thema ‚Flächeninhalt von zusammengesetzten Figuren‘. Sie erhielten zunächst die Aufgabe, eigenständig mathematisch lösbare Fragen an Graffitis des Künstlers Banksy zu stellen. Dabei erfragten sie beispielsweise den Spraydosenvverbrauch für verschiedene Motive, was für den Einstieg in das Thema genutzt wurde. Anschließend erstellten und benannten sie aus Dreiecken, Quadraten und Rechtecken eigene Figuren (mithilfe einer digitalen Anwendung) und bestimmten deren Flächeninhalte. Zusätzlich wurden Figuren mit minimalem oder maximalem Flächeninhalt erzeugt. Trotz der Beschränkung auf die drei Formen Dreieck, Quadrat und Rechteck gestalteten die Schüler:innen vielfältige kreative Figuren. Die Präsentation der eigenen Figuren bereite ihnen Freude und förderte das schöpferische und kreative Tätigwerden im Mathematikunterricht. *Andreas Langendörfer, Hilda-Gymnasium, Pforzheim*

Bildung ist aus dieser Perspektive weder ein festgelegtes Endprodukt, noch untersteht sie einem bestimmten Zweck, der zu einem fixierten Zeitpunkt erreicht sein muss (Gutbrod & Klopsch 2023). Sie ist vielmehr ein lebenslanger Prozess, der die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung der involvierten Personen unterstützt. Kulturell-ästhetisches Lernen regt die Lernenden an, sich zu mündigen, differenziert und sensibel wahrnehmenden Personen zu entwickeln, die dazu in der Lage sind, sich „reflexiv auf kulturelle und soziale Transformationsprozesse ein[zu]lassen, diese kritisch [zu] hinterfragen und aktiv mit[zu]gestalten“ (Klepacki, Klepacki & Lohwasser 2022, S. 30).

Neben der Betonung der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung steht im angloamerikanischen Diskurs des „learning in and through the arts“ (Halverson & Sawyer 2022; s. o.) hauptsächlich die Kreativitätsentwicklung im Vordergrund – ein Aspekt, der in der deutschsprachigen Bildungswelt vergleichsweise weniger beachtet wird. Im Folgenden wird dieser Gedanke aufgegriffen und beide

Zielstellungen – die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung wie auch die Kreativität – näher betrachtet, um ganzheitliche Lernprozesse anstoßen zu können.

1.2.1 Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung

Identität und Persönlichkeit sind grundsätzlich zwei unterschiedliche Konzepte. Sie blicken aus unterschiedlichen Perspektiven auf ein Individuum, die sich in Teilen jedoch überschneiden, wodurch eine gewisse Unschärfe beider Konzepte entsteht. Dies zeigt sich bereits darin, dass der Mittelpunkt beider Konzepte die Selbstwahrnehmung ist (Greve 2006, S. 48). Daneben zeigt sich die Unschärfe in ihrem gegenseitigen Verhältnis. Aus der psychologischen Perspektive wird Identitätsentwicklung oftmals als Teil der Persönlichkeitsentwicklung ausgewiesen (Yorck Herzberg & Roth 2014; McAdams & Pals 2006; Budde & Weuster 2016). Die soziologische Sichtweise betont im Gegensatz dazu, die Integration der Persönlichkeit in die Identität (Haller & Müller 2006, S. 12; Mischel & Morf 2003; Sliwka & Klopsch 2022, S. 47).

Eine getrennte Darstellung beider Konzepte kann aus theoretischer Perspektive zunächst sinnvoll sein, um sie sprachlich zu schärfen und für die Auseinandersetzung in Kulturschulen fruchtbar zu machen. Für die bewusste Integration von Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung in den schulischen Alltag ist eine solche Trennung jedoch nicht zielführend (Mischel & Morf 2003, S. 22).

Persönlichkeitsentwicklung

Die Persönlichkeit umfasst die Art und Weise, wie eine Person denkt, fühlt und handelt. Sie trägt dazu bei, dass „stabile Beziehungen zwischen den Situationen und Reaktionen einer Person“ (Asendorpf 2004, S. 36) entstehen können. Dies bedeutet, dass eine Person in vergleichbaren Situationen ähnliche Empfindungen hat und ähnlich handelt. Menschen, die sich in ihrer Persönlichkeit ähneln, besitzen in der Regel eine „vergleichbare Bedürfnisstruktur und empfinden bzw. handeln in verwandten Situationen auf ähnliche Art und Weise, die sie von anderen Persönlichkeitstypen systematisch unterscheidet“ (Mays & Kühnel 2019, S. 76).

Die jeweiligen Persönlichkeitstypen werden durch unterschiedliche Faktoren wie Genetik, Umwelt, Erfahrungen oder auch der Erziehung beeinflusst (McCrae & Costa 1995). Um Persönlichkeiten von Menschen zu beschreiben, wird häufig auf die fünf Merkmale Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, emotionale Stabilität (Neurotizismus) und Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen (McCrae & Terracciano 2005; McAdams & Pals 2006) verwiesen. Sie besitzen eine relativ hohe Stabilität über den Lebensverlauf, auch wenn sie grundsätzlich

veränderbar sind (Specht, Egloff & Schmukle 2011). Die individuelle Persönlichkeit eines Menschen entwickelt sich im Zusammenspiel unterschiedlicher Ausprägungen dieser Merkmale. Sie hängt jedoch auch von den Fähigkeiten und Fertigkeiten ab, die jemand besitzt, und wie er oder sie sich reflektieren kann.

Kulturell-ästhetische Bildungsangebote zielen nicht auf ein bestimmtes Persönlichkeitsmerkmal, sondern ermutigen Lernende, unterschiedliche Facetten ihrer selbst in die Lehr-Lernsituationen einzubringen. Wird im schulischen Alltag Persönlichkeitsentwicklung angestrebt, lässt sich diese nicht völlig von der Fachlichkeit lösen, sondern muss in einem ganzheitlichen Konzept aufgehen. In Anlehnung an den Fachdiskurs zum Deeper Learning (Sliwka & Klopsch 2022; Fullan, Quinn & McEachen 2018; Hewlett Foundation 2013) verstehen wir auch in der kulturell-ästhetischen Bildung Persönlichkeitsentwicklung als die Verbindung von tiefgreifendem Fachwissen, Kreativität und Identität (Mehta & Fine 2019), wobei die beiden letzteren besonders betont werden.

Die Schlüsselstellung von Identität im Persönlichkeitskonstrukt zeigt sich in deren grundlegenden Fragestellungen: „Wer bin ich? Was will ich? Was kann ich sein? Wo ist mein Platz in der Gesellschaft?“ (Bauman 1995, S. 54). Identität im Verständnis der Persönlichkeitsentwicklung ist damit keine festgelegte Größe, wie eine Art innerer Kern einer Person, sondern vielmehr ein Prozess kontinuierlicher „alltäglicher Identitätsarbeit“ (Höfer 2006, S. 59). Die Auseinandersetzung mit sich selbst in Bezug auf sich selbst, die unmittelbare Umwelt sowie die globale Umwelt macht die Identitätsentwicklung zu einer permanenten Passungsarbeit im Spannungsfeld zwischen „inneren und äußeren Welten“ (Keupp 2013, S. 5). Gelingt es, dieses Spannungsfeld in ein stimmiges Ganzes zu überführen, erleben sich die Individuen als selbstwirksam im sozialen Umfeld. Sie bringen sich ein, unterstützen die anderen in deren Entwicklung und entwickeln sich selbst weiter (Budde & Weuster 2016, S. 5). Ihnen gelingt quasi der Kompromiss zwischen dem Wunsch, selbst unverwechselbar individuell zu sein und sich sozial anzupassen. In anderen Worten: Durch die Identitätsarbeit wird das Grundbedürfnis nach Anerkennung und Zugehörigkeit befriedigt (Deci & Ryan 1993; Keupp 2013). In Kulturschulen zeigt sich diese Einbettung oftmals im sozialen Miteinander, das durch die Arbeit in, mit und durch die Künste angeregt wird. Die Lernenden nehmen künstlerische Artefakte und kreative Arbeitsweisen wahr, erproben sich selbst, lassen andere an ihren Produkten und den damit verbundenen Entstehungsprozessen teilhaben und nehmen die anderen und deren kulturell-ästhetische Auseinandersetzung wahr.



Blick in die Praxis: Das Projekt ‚Open Studios‘ ermöglicht den Schüler:innen der 9. Klassen eine selbstbestimmte und neigungsdifferenzierte künstlerische Werkstattarbeit – anstatt konventionellen Kunstunterrichts. Zum Schuljahresbeginn führen die Lehrkräfte in verschiedene Techniken aus den Bereichen Malerei, Skulptur, Architektur, Fotografie und Design ein. Die Schüler:innen wählen dann zwei thematische Werkstätten, innerhalb derer sie zwischen den Herbst- und Pfingstferien ‚Meisterstücke‘ erstellen, die sie am Schuljahresende in einer Ausstellung präsentieren. Jährlich wechselnde übergreifende Themen wie ‚Zwischen:Raum‘, ‚Wolkenkuckucksheim‘ oder ‚Trash‘ rahmen die Auseinandersetzung und ermöglichen vielfältige Zugänge. Offene Türen zwischen Fachräumen fördern Ateliergespräche und den kreativen Austausch zwischen Lehrkräften und Schüler:innen und lassen die Meisterwerke im sozialen Umfeld entstehen. *Fachschaft Bildende Kunst, Hilda-Gymnasium, Pforzheim*

Identitätsentwicklung

Identität entsteht als „Projektentwurf‘ des eigenen Lebens“ (Fend 1991, S. 21). Ausgehend von der Definition, dass eine Identität aus einer „klar beschriebene[n] Selbstdefinition [besteht], die jene Ziele, Werte und Überzeugungen enthält, die eine Person für sich als persönlich wichtig erachtet und denen sie sich verpflichtet fühlt“ (Waterman 1985, S. 6), lässt sich ein Zusammenspiel entwickeln, das unterschiedliche Lebens- und Gestaltungsräume umfasst (vgl. Abb. 1). Identität wird so zu einem „konzeptionellen Rahmen, [...] innerhalb dessen eine Person ihre Erfahrungen interpretiert“ (Keupp 2001, S. 29).

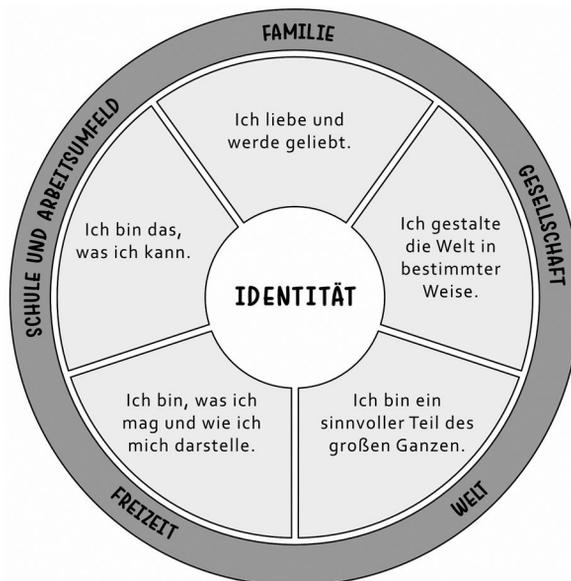


Abb. 1: Identitätsrad (nach Fend 1991, S. 28)

Dieser Identitätsrahmen umschließt Rollenzuschreibungen und individuelle Wahrnehmungen in Schule und Arbeitswelt, in der Freizeit, im sozialen Miteinander in der Familie, mit Freunden und der Gesellschaft sowie in einer ganzheitlichen Perspektive, die auch in die religiöse Richtung gehen kann (Fend 1991, S. 28). All diese Zuschreibungen stehen im Idealfall in einem übereinstimmenden Verhältnis, das dazu beiträgt, sich in verschiedenen Handlungssituationen als dieselbe Person wahrzunehmen (Nittel 2017).

Die Entwicklung eines solch ganzheitlichen Verständnisses der eigenen Identität ist die zentrale Aufgabe des Jugendalters (Erikson 1959; Dreher & Dreher 1985), auch wenn sie nie ganzheitlich als abgeschlossen angesehen werden kann. Hierzu gehört herauszufinden,

- was man kann, welche Fähigkeiten man besitzt und was man können möchte,
- wie man sich selbst darstellen und sich in dem wiederfinden möchte, was man gerne tut,
- wie man sich in der Gesellschaft einbringen möchte, um ein eigenes Lebenskonzept zu designen,
- auf welche Art man die Welt gestaltet sehen möchte und welche aktive Rolle man sich selbst dabei zuschreibt,
- wie man sich selbst in seiner Beschränktheit und Endlichkeit in ein großes Ganzes einfügen kann. (Fend 1991, S. 25 ff.)

Kulturell-ästhetische Bildungsangebote tragen dazu bei, sich diesen Fragestellungen zu nähern. Sie ermöglichen aktive Erfahrungen, indem sich Lernende auf emotionaler Ebene einbringen und ihre eigene Bedeutsamkeit für Lernprozesse erleben. Gleichzeitig bieten sie die Begegnung mit der Welt, was zusätzlich zu individuellen Erfolgserlebnissen beitragen kann – auch in Bezug darauf, Neues über sich selbst zu erfahren. Sich auf diese Weise in Lernprozesse hineinzubegeben, dabei die Richtung des Lernens mitbestimmen zu können und quasi „das Steuer beim Lernen selbst in der Hand zu halten“ (Sliwka & Klopsch 2022, S. 61), trägt in großem Maße dazu bei, dass die Lernenden sich als selbstwirksam erleben (Deci & Ryan 1993). Die Selbstwirksamkeitserfahrung ist für die Identitätsentwicklung der Lernenden nicht zu unterschätzen, da sie als eine der wichtigsten Einflussfaktoren auf das menschliche Handeln gilt: „Motivation, Gefühle und Handlungen von Menschen resultieren in stärkerem Maße daraus, woran sie glauben oder wovon sie überzeugt sind, und weniger daraus, was objektiv der Fall ist“ (Bandura 1977, S. 71). Wenn sich Lernende als selbstwirksam erleben, beeinflusst dies auf positive Weise deren Wahrnehmung, Motivation und Leistung (ebd.). Je größer die Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist, desto größer auch die Zuversicht, Ziele selbst erreichen und Situationen lenken zu können, was wiederum positiv auf die Anstrengungsbereitschaft der jeweiligen Person einwirkt (Deci & Ryan 1993).



Stimme aus der Praxis: „Es werden Talente angebahnt, die von zuhause nicht gefördert wurden und von denen die Schüler:innen nichts ahnen. Viele Kinder wissen gar nicht, dass sie eigentlich viele Dinge doch ganz ordentlich können, wie singen oder malen oder Theaterspielen.“ *Christine Senger, Kerschensteiner-Gemeinschaftsschule, Mannheim*



Stimme aus der Praxis: „Die Schüler:innen erfahren selbst, was es an Mut bedeutet, sich zu zeigen. Und sie erfahren, wenn man es macht, wird man belohnt. Sie erleben, wie andere Schüler:innen, Lehrkräfte oder die Künstler:innen danach auf sie zugehen. Und das geben sie, durch dass sie es am eigenen Leib erfahren haben, wieder zurück. Und wenn die dann für andere klatschen, dann machen sie es nicht, weil sie sollen, sondern weil sie merken, das brauchen die jetzt, weil ich hab's auch schon gebraucht.“ *Angela Hauser, Fritz-Boehle-Grund- und Werkrealschule, Emmendingen*

Als „sozialer Konstrukteur [und] Baumeister“ (Keupp 2013, S. 5) der eigenen Identität ist der oder die individuelle Lernende jedoch auf die Ressourcen beschränkt, die er oder sie besitzt bzw. aus dem Umfeld zur Verfügung gestellt bekommt. Diese Ressourcen werden aus soziologischer Sicht häufig als ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital (Bourdieu 1987) dargestellt. In Verbindung mit der Identität ließe sich hier noch das psychische Kapital erweitern (Erikson 1959), das – wie die anderen drei Kapitalarten – dazu beiträgt, Lebensentwürfe zu unterstützen.

Vor dem Hintergrund, dass im deutschen Bildungssystem die soziale Herkunft einen sehr großen Einfluss auf den Schulerfolg hat (OECD 2019), d. h., dass Lernende aus sozioökonomisch schwachen Haushalten deutlich seltener Abitur machen als solche aus gut situierten Elternhäusern, lässt sich die wichtige Rolle von Schulen mit kulturell-ästhetischem Profil verdeutlichen. So konnte der französische Soziologe Pierre Bourdieu zeigen, dass verinnerlichtes kulturelles Kapital eine zentrale Rolle in der gesellschaftlichen Selektion ausmacht. Verinnerlichtes kulturelles Kapital zeigt sich im Habitus, der sich aus Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata zusammensetzt, die in sozialen Situationen erworben wurden (Bourdieu 1972, S. 164f.). Es lässt sich abgrenzen von objektiviertem kulturellem Material, wie beispielsweise Büchern, Gemälden oder auch Museumsbesuchen, die wiederum auch mit dem ökonomischen Kapital der Familien zusammenhängen. Wenn Kinder und Jugendliche nun wenig Zugang zu kulturellen Gütern innerhalb ihrer Familie haben und auch im schulischen Umfeld nur sehr beschränkt kulturelle Erfahrungen machen, aus denen sie verinnerlichtes kulturelles Kapital aufbauen können, verstärkt dies die Spirale der Benachteiligung der Lernenden mit niedrigem sozioökonomischem Status zusätzlich.

Kulturschulen, d. h. Schulen mit kulturell-ästhetischem Profil, können „durch das Angebot vielfältiger kultureller Praxen einen Beitrag zur Verminderung herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung liefern“ (Burow 2019, S. 3). Die

kulturell-ästhetischen Angebote umfassen Herangehensweisen, die auf Kreativität und Perspektivwechsel setzen, bieten den Lernenden Möglichkeiten, sich in neuen Handlungsweisen auszuprobieren und ermöglichen durch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Bildungspartner:innen einen erweiterten Blick auf die Welt. So werden die kulturellen Praktiken und Begegnungen angereichert, die bislang nur im Elternhaus erfahrbar waren. Kulturschulen unterstützen Lernende folglich darin, ihre eigene Identität auch in Abgrenzung und Übereinstimmung mit anderen zu formen und kontinuierliche Identitätsarbeit als natürlichen Teil des schulischen Alltags zu integrieren.

Im Unterricht lassen sich dabei drei Ebenen der Identitätsarbeit unterscheiden, die eingebettet sind in die Befriedigung der Grundbedürfnisse nach Autonomie, Zugehörigkeit und Kompetenzerleben (Deci & Ryan 1993). Als äußerster Kreis ergibt sich daraus Kohärenzerleben, das durch eine individuell zugeschriebene Sinnstiftung entsteht, sowie das Wohlbefinden in Gegenwart und Zukunft (vgl. Abb. 2).

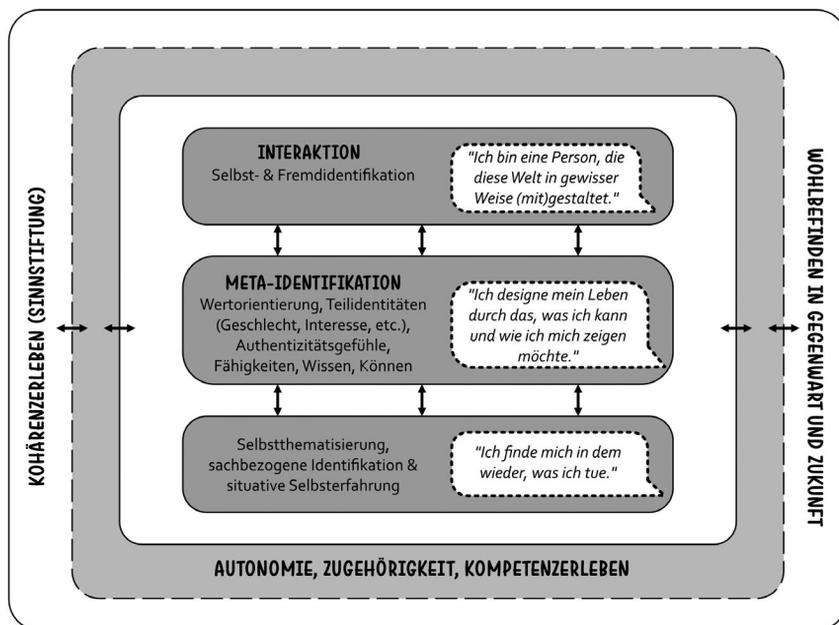


Abb. 2: Identitätsarbeit in der Schule (nach Keupp 2003, S. 12; Siebach 2022, S. 54)

Die erste Ebene der Identitätsarbeit besteht aus der Selbstthematisierung, der sachbezogenen Identifikation und der situativen Selbsterfahrung. Die Lernenden setzen sich hier mit inhaltlichen Aspekten eines Themenfeldes und der spezifischen Herangehensweise an Wissenszuwachs und Kompetenzentwicklung auseinander. Im Idealfall finden sie sich in dem wieder, was sie tun.

Der Bezug zum Lerngegenstand prägt den weiteren Lernprozess. Wenn Menschen ihr Lernen als subjektiv bedeutungsvoll und relevant erleben, dann empfinden sie Freude, woraus die Motivation entspringt, sich für den Lernprozess zu engagieren (Sliwka & Klopsch 2022, S. 45; Hargreaves 2024, S. 16). Diese Freude regt die sachbezogene Identifikation an, die sich auch als Resonanz (Rosa & Endres 2016) zwischen Lerninhalten oder auch Lernprozessen und dem menschlichen Selbst beschreiben lässt. Als besonders fesselnd und motivierend benennen Lernende in diesem Zusammenhang, wenn sie Facetten ihrer individuellen Persönlichkeit, beispielsweise Interessen, Wünsche und Talente, einbringen und in eine kohärente Verbindung mit Denk- und Handlungsprozessen setzen können (Mehta & Fine 2019, S. 15). Dies verweist bereits auf die zweite Ebene, die der Meta-Identifikation. Die Lernenden haben hier nicht nur das Gefühl, dass das Lernen oder die Arbeit in der Schule etwas mit ihnen zu tun hat, sondern darüber hinaus, sie zu denjenigen macht, die sie sein möchten (Sliwka & Klopsch 2022, S. 45). Wenn dieser Effekt entsteht, treibt die intrinsische Motivation (Heckhausen & Heckhausen 2010) das Lernen an. Die Lernenden machen sich dann ihren Lernprozess so zu eigen, dass sie sich mit ihm identifizieren und er als Teil ihrer Selbst wahrgenommen wird.

Identität entwickelt sich aber nicht nur in Auseinandersetzung mit sich selbst, sondern ist gleichermaßen auch der Ort des sozialen Selbst und der sozialen Wirkungsmacht (Wenger 1999, S. 207). Dies zeigt die dritte Ebene. Hier finden sich die Interaktionen wieder, in die alle Lernenden eingebettet sind. Die Auseinandersetzung mit anderen ist dabei nicht nur auf die Mitschüler:innen, die Lehrkräfte oder die Bildungspartner:innen beschränkt. Die Lernenden setzen sich auch mit Personen auseinander, die vor ihnen in einer anderen Zeit gelebt haben und ihnen ihr Denken, ihre Forschungsergebnisse, ihre Kunst, ihre Musik, kurzum ein kulturelles Erbe hinterlassen haben. Dieses kulturelle Erbe wird in Kulturschulen besonders betont. Die Lernenden nehmen sich als Personen wahr, die auf eine lange Tradition kulturell-ästhetischen Wirkens und Werkens zurückblicken können und diese für die Zukunft auch mitprägen können.



Blick in die Praxis: Die Schüler:innen der 4. Klassenstufe beschäftigten sich im Kunst-, Sach- und Deutschunterricht intensiv mit dem Maler Willi Baumeister. Der Einstieg erfolgte über den Kunstunterricht: Zu Beginn besuchten sie das Kunstmuseum Stuttgart, das seine Werke ausstellt und ein Willi Baumeister Archiv beherbergt. Anschließend erstellten die Lernenden ein eigenes Werkstück mit Kammtechnik. Gleichzeitig beschäftigten sie sich im Sach- und Deutschunterricht mit verschiedenen Themen zum Künstler: seiner Biografie, seinen Reisen, den Arbeitstechniken sowie der Interpretation der Werke. Zu frei wählbaren Themen erstellten die Schüler:innen dann eigene Kunstwerke, Texte, Videos und/oder Audioaufnahmen. Das Kunstmuseum arbeitete diese medial auf und stellte sie als digitalen Raum zusammen.

Sonja Hauss, Friedrich-Hölderlin-Schule, Grundschule, Asperg

Dass sich kulturell-ästhetische Bildungsangebote gezielt positiv auf diese identitäts- und persönlichkeitsbildenden Aspekte auswirken können, zeigten unterschiedliche Studien (Bamford 2010, S. 173; Klopsch 2021).

Identitätsentwicklung an Kulturschulen in Baden-Württemberg

Identitätsarbeit ist ein komplexes Konstrukt, das sich in seiner Gänze nur schwer in empirischen Studien abbilden lässt. Dies führt häufig dazu, dass Forschungsvorhaben das Konstrukt ‚Identität‘ in unterschiedliche Aspekte wie beispielsweise das Selbstwertgefühl oder Selbstkonzept herunterbrechen (Shavelson, Hubner & Stanton 1976). In der vorliegenden Studie, die an baden-württembergischen Kulturschulen durchgeführt wurde (Klopsch 2021), wird Identität verstanden als „die dynamischen Selbstverständnisse und Selbstdefinitionen des Individuums, die dazu dienen, das Selbst zu strukturieren, zu lenken, ihm Bedeutung zu verleihen und es zu präsentieren“ (Schachter & Rich 2011, S. 227). Die teilnehmenden 1084 Schüler:innen von sechs Sekundarschulen positionierten sich bei der Auseinandersetzung mit identitätsspezifischen Aussagen in zwei Bereichen. Diese betreffen die

- ‚persönlichkeitsbezogene Identifikation mit der Schule‘, wobei die Identifikation „die Bindungen [...], die zwischen einem Individuum und einer Institution, wie der Schule, entstehen können“ (Voelkl 1997, S. 295) beschreibt. Diese Bindung ist ausschlaggebend für das Zugehörigkeitsgefühl, d. h., dass sich die Lernenden als ein wichtiger Teil des schulischen Umfelds erleben, wodurch die Schule zu einem wichtigen Element in den eigenen Erfahrungen wird (Finn 1989) und das
- ‚Selbstbewusstsein‘ als die subjektive Einschätzung des eigenen Wertes als Person (MacDonald & Leary 2012).

Die Ergebnisse zeigen: Das Selbstbewusstsein, bzw. das Selbstwertgefühl ist in allen Schulen sehr stark ausgeprägt. In Bezug auf das Geschlecht wird deutlich, dass Jungen ein noch stärkeres Selbstbewusstsein haben als Mädchen. Dagegen identifizieren sich die Mädchen deutlicher mit der Kulturschule als die Jungen.

Die emotionale Dimension der Identitätsentwicklung in Bezug auf das Lernen zeigt sich in der vorliegenden Studie darin, dass die Identifikation mit der Schule bei den befragten Lernenden höchst signifikant mit deren Selbstbewusstsein korreliert ($r=0,406^{**}$). Im Vergleich aller Schulen kristallisieren sich dabei zwei Muster heraus. In der einen Gruppe beschreiben sich die Lernenden als sehr selbstbewusst (87 % der Schüler:innen) und identifizieren sich gleichzeitig mit ihrer Schule (79 % der Schüler:innen). In der anderen Gruppe sind eher weniger selbstbewusste Lernende (51 % der Befragten), die sich auch nur wenig mit der Schule identifizieren (20 % der Befragten).

Setzt man die Erkenntnisse mit weiteren Aspekten zu Unterricht in Beziehung, zeigt sich in der Studie, dass die Lernenden in der Gruppe mit positiven Identitätserfahrungen die Wertschätzung ihrer Lehrkräfte fühlen (79 % Zustimmung gegenüber 52 % in der zweiten Gruppe), kreative Lernmethoden erfahren (68 % zu 25 %), im Unterricht Entscheidungen treffen dürfen (57 % zu 34 %), ihre eigenen Interessen berücksichtigt sehen (56 % zu 27 %) und aktiv am Unterricht teilnehmen (85 % zu 73 %).

Herausragende Ergebnisse zeigt hier vor allem eine Schule, die kulturell-ästhetische Bildung nicht nur durch Exkursionen oder Projekte punktuell erlebbar macht, sondern diese in den gesamten Schulalltag einbezieht. Dadurch zeigt sich, dass Kulturschulen, die eine positive Lernatmosphäre schaffen, Lernende ernst nehmen und kreativ werden lassen, aktiv zur Identitätsentwicklung ihrer Schüler:innen beitragen können.

Kulturell-ästhetische Bildungsangebote unterstützen die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden jedoch nicht nur, wenn sie sich deren Identitätsentwicklung widmen, sondern auch, wenn sie die Lernenden kreativ werden lassen. Kreativität und Identität lassen sich dabei zu einem engen Faden verspinnen, der zu einer starken Persönlichkeit führt. Was Kreativität in diesem Zusammenhang bedeutet und wie sie sich in unterschiedlichen Situationen zeigen kann, verdeutlicht das nächste Unterkapitel.

1.2.2 Kreativität

Kreativität beschreibt „eine Fähigkeit, die Neues hervorbringt [...], das einen gewissen Wert besitzt“ (Brodbeck 1998, S. 8). Sie ist an keinen spezifischen Bereich des Lebens angebunden, sondern kann „in Kunst und Kultur, in Handwerk und Wissenschaft, in Arbeitsprozessen unterschiedlichster Firmen“ (Sliwka & Klopsch 2022, S. 52), aber auch beim kindlichen Spiel entstehen (NACCCE 1999, S. 6). So frei die Kreativität im Leben angesiedelt werden kann, so unabhängig ist sie auch in Bezug auf die Personen, die sie zeigen. Alle Menschen können in unterschiedlichem Maße und in unterschiedlichen Bereichen kreativ sein, wenn sie die Möglichkeit dazu erhalten (Agars, Kaufman & Locke 2008; Kaufman & Beghetto 2009). Der Blick auf unterschiedliche Personen zeigt, dass Kinder häufig kreativer sind als Erwachsene. Doch woran liegt das? Dies lässt sich mit Rückgriff auf die Definition der Kreativität erläutern. Kreativität, als die Fähigkeit, etwas Neues zu erschaffen, das Wert besitzt, bezieht sich stets auf die jeweiligen kreativen Personen. Kreative Personen entwickeln also unterschiedliche Dinge, die für sie selbst neu und wertvoll sind. Dies geschieht bei Kindern automatisch, wenn sie sich die Welt erschließen und dabei aktiv schöpferisch tätig werden (Hofmann 2016). Sie probieren sich angstfrei aus, machen Fehler und nutzen diese, um zu lernen. In der Schule wird diese natürliche Entfaltung von Kreativität häufig gebremst (Robinson 2006). Dies liegt unter anderem daran, dass Fehler in Schulen oftmals negativ behaftet sind (siehe auch Kapitel 4.2). Die Kinder und Jugendlichen lernen, dass es wichtig ist, Dinge „richtig“ zu machen. Sie verlieren dabei den Mut, unkonventionell zu denken, Dinge auf unbekannte