

FÜHRUNGSHANDELN UND PÄDAGOGISCHES HANDELN IN KULTURELLEN SCHULENTWICKLUNGSPROZESSEN

Vortrag

bei der Transfertagung „Kulturelle Schulentwicklung – kokreativ denken, ermöglichen, gestalten“ am 13. Mai 2019 in Remscheid, im Rahmen des Programms „Kreativpotentiale und Lebenskunst NRW“ der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ)

von Max Fuchs

herausgegeben von

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ)
Remscheid/Berlin2019

www.bkj.de

Ein Projekt von



Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V.

Ministerium für
Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen



Gefördert von

STIFTUNG
MERCATOR

VORBEMERKUNG

An der Entwicklung einer Schule sind viele Akteur*innen und Akteursgruppen beteiligt. In diesem Beitrag geht es um die besondere Rolle der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen. In dem reichen Fundus des Alltagswissens finden sich zwei Sprichwörter, die möglicherweise in dieser Situation anwendbar sind. Das erste Sprichwort heißt: Viele Köche verderben den Brei. Dies bedeutet, dass eine einzige Person das Sagen haben muss, dass sie – und nur sie – Entscheidungen trifft, und die anderen lediglich Zuarbeit und Hilfsdienste leisten müssen.

Ein zweites Sprichwort – es stammt ursprünglich aus Afrika – lautet: Man braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen. Im Hinblick auf die Schulentwicklung könnten wir also sagen: Es braucht viele Akteure, um eine Schule zu entwickeln.

Genau in diesem Spannungsverhältnis ist die Rolle der Schulleitung angesiedelt. Man kann nämlich fragen, hat die Schulleitung die Funktion des Chefkochs, der in einem autoritären Führungsstil seinen Betrieb leitet, oder geht es um ein Akteursmodell, so wie es in dem aktuellen politikwissenschaftlichen Governance-Ansatz diskutiert wird, demzufolge an komplexen Prozessen viele Akteure auf den unterschiedlichsten Ebenen zusammenwirken, sodass Entwicklung als Koproduktion oder auch als Ko-Konstruktion verstanden werden kann (vgl. Fuchs/Braun 2016)?

Es lohnt sich also eine Art Zwischenbilanz im Hinblick auf kulturelle Schulentwicklung zu ziehen, da sich seit einigen Jahren eine größere Zahl von Schulen auf den Weg gemacht hat, ein kulturelles Profil zu erarbeiten. Zusätzlich gibt es zahlreiche Erfahrungen in anderen Ländern, etwa das Projekt Creative Partnerships in England, das über 2000 Schulen mit einem ähnlichen konzeptionellen Ansatz erreicht hat. Man hat dabei viele Erfahrungen in den unterschiedlichsten Qualitätsbereichen von Schule gemacht: Zahlreiche Kunstprojekte wurden durchgeführt, es gibt viele Kooperationen mit außerschulischen Kulturpartnern, es wurden Erfahrungen mit einer ästhetischen Gestaltung des Schulgebäudes und mit der Entwicklung der jeweiligen Schulkultur gemacht. Nicht zuletzt gibt es auch inzwischen zahlreiche Arbeitshilfen im Bereich kultureller Unterrichtsentwicklung, also bei der Einführung ästhetisch-kreativer Methoden im nichtkünstlerischen Fachunterricht (vgl. Fuchs 2017 und Fuchs/Braun 2018). All diese Erfahrungen können zu „Gelingensbedingungen“ verdichtet werden.

Allerdings musste man auch feststellen, dass einige Schulen ihren Entwicklungsprozess abgebrochen haben bzw. dass an einzelnen Schulen dieser Prozess stagniert hat. Neben Gelingensbedingungen lassen sich also offenbar auch Misslingensbedingungen identifizieren. Gründe dafür, dass der Entwicklungsprozess nicht weitergeht, können etwa darin zu finden sein, dass es einen Personalwechsel der Schulleitung gegeben hat und die neue Schulleitung andere Schwerpunkte setzt. Es gibt Ermüdungserscheinungen bei den Akteur*innen, die bislang das Konzept kultureller Schulentwicklung getragen haben. Auf einige dieser Probleme werde ich später eingehen. Bei beiden Prozessen, dem gelingenden und dem misslingenden Prozess, spielt allerdings die Schulleitung eine zentrale Rolle.

Natürlich können wir auch fragen, welche Rolle andere Akteur*innen (die Lehrer*innen und die Lehrerkonferenz insgesamt, die Eltern, die Schüler*innen) mit ihren gesetzlich vorgegebenen

Mitwirkungsmöglichkeiten bei der Schulgestaltung spielen. In diesem Beitrag soll die Schulleitung im Mittelpunkt stehen. Im ersten Teil werden einige Informationen über die aktuelle Rolle der Schulleitung und ihrer Qualifizierung gegeben, im zweiten Teil werde ich speziell auf kulturelle Schulentwicklungs-Prozesse eingehen.

SCHULLEITUNG ALLGEMEIN

Lange Zeit ging man davon aus, dass ein*e gute*r Lehrer*in zugleich auch ein*e gute*r Schulleiter*in ist. Dies war auch in anderen Bereichen der Fall, wenn etwa ein*e sehr gute*r Arbeiter*in befördert und dann Vorarbeiter*in einer Gruppe von anderen Arbeiter*innen wurde. Möglicherweise kennen viele das sogenannte „Peter-Prinzip“. Es klingt etwas böse, denn es besagt, dass jede*r bis zur ersten Stufe der eigenen Inkompetenz befördert wird. Konkret bedeutet das etwa, dass ein*e Arbeiter*in, der*die bislang aufgrund seiner*ihrer Kompetenz eine sehr gute Qualität in der Berufstätigkeit abgeliefert hat, nunmehr als Vorarbeiter*in mit ganz anderen Aufgaben konfrontiert wird. Er*Sie muss andere Arbeiter*innen koordinieren, muss mehr an Organisationsarbeit leisten, muss mit den Kunden Arbeits- und Finanzpläne aushandeln und vieles mehr. All dies sind Tätigkeiten, die er*sie bislang nicht erledigen musste und für die er*sie auch nicht ausgebildet war. Es ist also nicht überraschend, wenn er*sie in seinem*ihrer neuen Arbeitsfeld nicht dieselbe Leistung erbringt, die er*sie vorher in der Arbeitstätigkeit erbracht hat.

Dies gilt auch im Bereich der Schule. Nicht jede*r gute*r Lehrer*in ist ein*e gute*r Schulleiter*in, denn das Tätigkeitsprofil eines*r Schulleiter*in ist ein ganz anderes als das Tätigkeitsprofil eines*r Lehrer*in. Dies wurde in den letzten Jahren zunehmend erkannt, weshalb sich sehr stark um die Qualifikation von neu ernannten Schulleitungen bemüht wurde. In der schulpädagogischen Forschung hat sich etwa als Teilbereich eine Schulleitungsqualifikationsforschung ergeben. In nahezu allen Handbüchern zum Thema Schule und Schulentwicklung gibt es inzwischen eigene Kapitel zum Thema Schulleitung und ihrer Rolle in Schulentwicklungsprozessen. Es gibt Kongresse, die ausschließlich für Schulleitungen gedacht sind. Verlage bringen eigene Schriftenreihen heraus, die die Zielgruppe Schulleitung anvisieren. Nicht zuletzt ist etwa auf das umfangreiche Handbuch „Professionswissen Schulleitung“ von Hans Günter Rolff hinzuweisen, dass auf 1.400 eng bedruckten Seiten vieles Wissenswerte zusammenstellt.

Auch in der Praxis hat sich das Auswahlverfahren von neuen Schulleitungen erheblich verändert. Es gibt das sogenannte Eignungsfeststellungsverfahren (EFV), bei dem in einem mehrtägigen Assessmentverfahren die Eignung von Kandidat*innen für die Leitung einer Schule festgestellt werden soll. Dazu gibt es eine umfangreiche vorbereitende Qualifizierungsmaßnahme (Schulleitungsqualifizierung SLQ), für die ein dickes Handbuch mit einem Gewicht von etwa drei Kilo entwickelt worden ist, das das erforderliche Wissen zusammenstellt.

Es gibt Qualifikationsangebote in vier Bereichen: Kommunikation und Kooperation, Personalmanagement, Qualitätsmanagement und nicht zuletzt Recht und Verwaltung. Ein wichtiger Punkt ist auch das Thema Rollenklärung und Konfliktregelung.

Ein weiteres verbindliches Dokument ist die allgemeine Dienstordnung (ADO), in der in knapper Form alle rechtlichen Regelungen für Lehrer*innen und auch für Schulleitungen zusammengestellt sind. Die Aufgaben

der Schulleitung werden in 13 Paragrafen beschrieben. Stichworte sind: allgemeine Leitung, die Rolle als Vorgesetzte*r mit Weisungsbefugnis, Qualitätsentwicklung, die Förderung der Zusammenarbeit zwischen Lehrer*innen auf der einen Seite und zwischen Lehrer*innen und Eltern auf der anderen Seite, die Verantwortlichkeit für das Schulgebäude, die Ausübung des Hausrechtes, die Vertretung der Schule nach außen.

Eine weitere Aufgabe von Schulleitung ist die Beurteilung von Lehrer*innen in existenziell bedeutsamen Fragen, wenn es etwa um die Verbeamtung oder um Beförderungen geht. Schulleitungen haben inzwischen aufgrund der gewachsenen Autonomie der Schule auch die Möglichkeit, sogenannte schulscharfe Einstellungen vorzunehmen.

WARUM WIRD ALL DIES ERWÄHNT?

Schulleitung hat eine klare Leitungs- und Führungsrolle, mit der sie eine beachtliche Macht ausüben kann.

Das bedeutet, dass es in der Schule eine klare Hierarchie gibt. Dies wiederum bedeutet, dass Theorien und Konzeptionen, die sich mit dem Thema Macht befassen, auch auf den Mikrokosmos Schule anwendbar sind. Insbesondere ist es der Ansatz einer Mikropolitik, so wie er seinerseits etwa von dem Organisationssoziologen Horst Bosetzky (1972) mit entwickelt worden ist, der sich insbesondere auf die Spiele mit Macht in Organisationen der öffentlichen Verwaltung konzentriert hat.

Eine zweite Beobachtung besteht darin, dass bei allen Überlegungen zur Qualifizierung von Schulleitungen sowohl in der Forschung als auch in der praktischen Anwendung Methoden und Arbeitsformen aus dem Bereich der Wirtschaft übernommen werden: Es gibt eine starke Annäherung zwischen Überlegungen zur Schulleitung und Ansätzen in der allgemeinen Managementlehre in der Betriebswirtschaftslehre.

Dies kann etwa bei der Diskussion sogenannter Führungsstile beobachtet werden. Zwar hat inzwischen die Forschung eine größere Zahl an Führungsstilen identifiziert, doch sind es immer wieder drei Führungsstile, die erwähnt werden:

- der autoritäre Führungsstil
- der Führungsstil des Laisser-faire
- der demokratisch-partizipative Führungsstil.

Diese Führungsstile sind in der allgemeinen Managementlehre bekannt, sie werden im Bereich des Schulleitungshandels diskutiert. Interessanterweise sind dies genauso auch Lehr- und Unterrichtsstile, so wie sie in der Schulpädagogik diskutiert werden. In allen drei Fällen geht es nämlich um soziale Beziehungen und um die Frage, in welcher Weise soziale Gruppen gesteuert werden können.

Unter den drei genannten Führungsstilen haben die beiden ersten, nämlich der autoritäre Führungsstil und der Stil des Laisser-faire einen ausgesprochen schlechten Ruf, sodass sich kaum jemand zu ihnen bekennen wird: Alle möchten den demokratisch-partizipativen Führungsstil praktizieren. Unabhängig von der Frage, ob das in der Realität auch tatsächlich der Fall ist oder ob es sich eher um eine Wunschvorstellung und ein etwas idealisiertes Selbstbild des eigenen Führungshandelns handelt, hat der partizipative Führungsstil

einige strukturelle Probleme. Ich will zwei benennen:

So möchten Lehrer*innen gerne bei allen Entscheidungen, die die Schule betreffen, nicht bloß mitreden, sondern auch mitentscheiden. Das Problem besteht allerdings darin, dass eine ausführliche Diskussion anstehender Probleme Zeit kostet, sodass es häufig vorkommt, dass dieselben Lehrer*innen, die Partizipation an der Entscheidungsfindung einfordern, sich darüber beklagen, dass nunmehr durch die Einrichtung einer entsprechenden Arbeitsgruppe Arbeitszeit beansprucht wird.

Ein zweites Problem betrifft die Frage der Verantwortlichkeit. Letztlich gibt es eine allgemeine Verantwortlichkeit für alle Bereiche des Schullebens bei der Schulleitung. Diese Verantwortlichkeit lässt sich nicht delegieren. Dies gilt auch für partizipative entwickelte Entscheidungen, bei denen man fragen muss, inwieweit diejenigen, die die Entscheidung getroffen haben, auch diejenigen sind, die die Verantwortung für diese Entscheidung und mögliche negative Folgen tragen.

Die besondere Verantwortlichkeit der Schulleitung bei Schulentwicklungsprozessen, auch bei kulturellen Schulentwicklungsprozessen, kann u. a. bei folgenden Aspekten und Fragen gesehen werden: Es geht um eine Verantwortlichkeit für das Leitbild, also für die Verabredung darüber, welche Vision von Schule angestrebt wird und welche Bildungs- und Entwicklungsziele wichtig sind. Ein solches Leitbild entsteht nicht von selbst, selbst wenn es einen großen Konsens zwischen den Lehrer*innen gibt. Es geht um die Entwicklung eines Kulturfahrplans, es geht um das Schulprogramm, das erarbeitet werden muss, es geht um die Aufteilung von Verantwortlichkeiten, etwa bei der Benennung einer Ansprechperson für außerschulische Partner. Es geht um die Schaffung wichtiger Strukturen innerhalb der Schule, etwa die Benennung von Kulturbeauftragten oder die Einrichtung einer Steuerungsgruppe, es geht um die Verantwortlichkeit für eine kulturelle Unterrichtsentwicklung und nicht zuletzt geht es um Fragen der Evaluation und Qualitätssicherung. All dies gehört letztlich in den Verantwortungsbereich der Schulleitung, was allerdings nicht bedeutet, dass all die Aufgaben von der Schulleitung selbst übernommen werden müssen. Allerdings ist sie zuständig dafür, dass sie – von wem auch immer – erledigt werden.

EINIGE WEITERE HINWEISE ZUR KULTURELLEN SCHULENTWICKLUNG

Eine wichtige Rolle – gerade bei der Entwicklung eines Leitbildes der Schule – spielen Visionen und Zukunftsvorstellungen, spielen Entwicklungsziele für die Schule und für die darin arbeitenden Menschen. Ich will zwei prominente Leitbilder an dieser Stelle benennen.

Das erste Leitbild stammt von der Bildungskommission Nordrhein-Westfalen aus dem Jahre 1995, die von der „Schule als Haus des Lernens“ gesprochen hat. Wir haben dieses Leitbild insofern übernommen, als dass wir von einer „Kulturschule als Haus des ästhetischen Lernens“ sprechen. Mit dem „Haus“ ist dabei nicht bloß das Schulgebäude gemeint, sondern es geht um das ganze Haus, so wie es in dem griechischen Begriff Oikos gemeint ist: nämlich um einen lebensweltlichen Zusammenhang der Menschen, die in diesem Haus leben und arbeiten. Es geht um Schutz und Sicherheit, es geht um hauseigene Regeln, um gegenseitige Verantwortung. Die Schule ist ein Kulturraum, sodass die Schulkultur als Art und Weise, wie Menschen dort miteinander umgehen, eine wichtige Rolle spielt.

Auch hier zeigt sich die besondere Verantwortung der Schulleitung, denn sie ist maßgeblich für die Gestaltung einer solchen Schulkultur zuständig. Allerdings wissen wir aus der Schulforschung, dass dies keine Einbahnstraße ist. Denn es ist nicht nur so, dass die Schulleitung wesentlich ist für die Gestaltung der Schulkultur ist, diese Schulkultur gibt auch den Rahmen für Schulleitungshandeln her, setzt also Leitungshandeln deutliche Grenzen. Kulturen – und das gilt auch für die Schulkulturen – lassen sich immer nur langsam verändern. Dies wird auch die Schulleitung respektieren müssen: Eine vorhandene Schulkultur, die von allen getragen wird, ist in dieser Hinsicht auch ein Schutz gegenüber einer allzu willkürlich vorgehenden Schulleitung.

Schulkulturen haben es mit der Atmosphäre und dem Klima in der Schule zu tun. An dieser Stelle wird der Ansatz von Olaf-Axel Burow interessant, der ein schönes Buch über „wertschätzende Schulleitung“ geschrieben hat. Denn die vorhandene Atmosphäre, die Art und Weise, wie Menschen miteinander umgehen, hat sehr viel mit dahinterliegenden Werten zu tun. Aus der Werteerziehung ist bekannt, dass Werte nicht auf rein kognitive Weise entwickelt werden können: Es muss erlebt werden, wie die Werte in einer Kultur gelebt werden. Hier ergibt sich eine strategisch wichtige Funktion von Schulleitung, die durch ihr Leitungshandeln bestimmte Werte repräsentiert, die prägend für die Schulkultur sind.

Ein zweites prominentes Bild von Schule ist das Verständnis einer „Schule als Polis“. Hartmut von Hentig hat etwa dies vorgeschlagen, wobei er als Altphilologe an die Polis in der athenischen Demokratie dachte. Damit erhält die Schule den Charakter eines politischen Raumes.

Dies liegt allerdings nahe, denn die Schule ist eine Bildungseinrichtung, also ein Haus, in dem der Bildungsbegriff eine große Rolle spielt. Der Begriff der Bildung, so wie er etwa von Wilhelm von Humboldt zu Beginn des 19. Jahrhunderts entwickelt worden ist, ist jedoch ein emanzipatorischer Begriff, ist ein Begriff, der das individuelle Agieren des Subjekts und sein eingreifendes Handeln in die Gestaltung der Gesellschaft unterstützen will. Es geht – in den Worten Kants – um Mündigkeit als zentrales Erziehungsziel. Wir haben diesen Gedanken in den letzten Jahren mit dem Konzept eines „starken Subjekts“ aufgegriffen und in seinen verschiedenen Facetten durchdiskutiert.

Das interessante daran ist, dass dieser Gedanke eines starken Subjekts dem Menschenbild entspricht, so wie es letztlich im Grundgesetz (vor allen Dingen Art. 1: Die Würde des Menschen ist unantastbar.) formuliert wird. Dieses Menschenbild der Mündigkeit, der Selbst- und Mitbestimmung, ist auch das Menschenbild der Schulgesetze oder des Kinder- und Jugendhilfegesetzes. Für die Schule bedeutet das, dass die Schule eine demokratische Schule sein muss, ganz so, wie es die Rede von der Schule als Polis andeutet.

Solche Ansätze finden sich immer wieder in der Geschichte, etwa in den Schulkonzeptionen des amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey, in reformpädagogischen Schulmodellen in der Weimarer Republik und natürlich ausgearbeitet in dem Ansatz einer demokratischen Schule im Kontext der Demokratiepädagogik, so wie er in den letzten Jahren mit sehr guten Materialien entwickelt wurde.

Demokratie bedeutet dabei, dass es unterschiedliche Interessen für die Gestaltung des Gemeinwesens gibt, die durchaus aufeinanderprallen können, sodass mit Konflikten gerechnet werden muss. Der Soziologe Ralf Dahrendorf hatte seinerzeit drauf hingewiesen, dass Konflikte notwendig sind in einer modernen demokratischen Gesellschaft und dass das Bild einer harmonischen Gesellschaft eine falsche Vorstellung suggeriert. Es geht also nicht darum, Konfliktfreiheit anzustreben, sondern es geht vielmehr darum,

zivilisatorische Vorstellungen einer Konfliktregelung zu praktizieren. Eine ästhetische Praxis kommt dort ins Spiel, wo es um die Einübung solcher demokratischen Konfliktregelungsprozeduren geht. Denn eine solche ästhetische Praxis ist ein sehr gutes Übungsfeld für ein solches politisches Lernen.

FÜHRUNGSHANDELN UND PÄDAGOGISCHES HANDELN

In der pädagogischen Praxis im Bereich der Kulturellen Bildung haben sich in den letzten Jahren sogenannte „kulturpädagogische Prinzipien“ herauskristallisiert, die die Praxis anleiten können. Es wird von dem Prinzip der Wertschätzung und der Anerkennung gesprochen, von Stärkenorientierung, von Fehlerfreundlichkeit, von Selbstwirksamkeit und Vielfalt. All diese pädagogischen Prinzipien sind letztlich auch Prinzipien einer guten Schulleitung. Sie sind verbunden mit einem demokratischen und partizipativen Führungsstil, sie bilden die Basis der oben erwähnten wertschätzenden Schulleitung.

Eine weitere Parallelität zwischen Pädagogik und Führungshandeln ergibt sich dann, wenn die Prozesse der Bildung des Subjekts den Prozessen der Entwicklung der Schule gegenübergestellt werden. Man spricht inzwischen von organisationalem Lernen, was bedeutet, dass eine Organisation als Subjekt ihres eigenen Lernens verstanden wird. Dies ist eine Erkenntnis aus dem Scheitern des Versuchs, das Bildungssystem zentral („top down“) von oben zu steuern. Es wurde erkannt, dass die einzelne Schule selbst aktiv werden und ihre Entwicklung in die eigene Hand nehmen muss.

Das Verständnis der Schule als Subjekt ihrer eigenen Entwicklung entspricht dem Prinzip der Selbstbildung des Subjekts. Auch dieses kann Bildung nicht delegieren, auch kann Bildung nicht von außen aufoktrojiert werden, sondern die Bildungsprozesse müssen von dem Subjekt selbst vorgenommen werden.

Dies schließt nicht aus, dass Hilfestellungen von außen genutzt werden können. Ebenso wie es bei der Entwicklung des*r Einzelnen neben Lehrer*innen auch andere pädagogische Fachkräfte wie etwa auch Künstler*innen geben kann, die bei dem Entwicklungsprozessstück unterstützen, können Schulen externe Berater (Kulturagent*innen, Moderator*innen) zurate ziehen. Für beide Bereiche gilt aber das Prinzip von Maria Montessori: „Hilf mir, es selbst zu tun!“.

Sowohl bei dem*r Einzelnen als auch in der Schule als Organisation ist die Voraussetzung für erfolgreiche Entwicklung, dass es Lust auf Neues gibt. Für die Schule bedeutet das, dass es eine innovationsfreundliche Atmosphäre geben muss, wobei auch hier wiederum die besondere Rolle der Schulleitung hervorzuheben ist. Dies bedeutet gerade nicht, dass alleine die Schulleitung innovativ sein muss, sie muss vielmehr die Möglichkeit schaffen, dass Impulse von außen aufgenommen werden können. Olaf Axel Burow hat an dieser Stelle das Konzept der „Weisheit der Vielen“ eingebracht.

AUSGEBREMSTE ENTWICKLUNGEN

Eingangs wurde davon gesprochen, dass Schulentwicklungs-Prozesse nicht in der Weise erfolgen können, die man sich ursprünglich gewünscht hat. Einige Gründe für das Scheitern solcher Entwicklungen sollen hier gegeben werden.

Ein erster Grund besteht etwa darin, dass in der Schule keine Strukturen geschaffen werden, die der Nachhaltigkeit der Entwicklungsimpulse dienlich sind. Ein Grund könnte etwa darin bestehen, dass die Schulleitung befürchtet, Steuerungskompetenz aus der Hand zu geben, etwa dann, wenn sie zu wenig Vertrauen in die Lehrerschaft hat.

Eine zweite Ursache für das Scheitern besteht darin, dass erst gar keine Entwicklung vorgesehen wurde. So gibt es Schulen, die sich mit der Durchführung von Kunstprojekten begnügen. Dies funktioniert in der Tat auch am Anfang, doch stellen sich im Laufe der Zeit Ermüdungserscheinungen ein, wenn es keine Perspektive gibt, wie es weitergehen kann. In der Lerntheorie wird von der „Zone der nächsten Entwicklung“ gesprochen, d. h., dass im Lernprozess Aufgaben gestellt werden müssen, die mit dem jeweils vorhandenen Kompetenzprofil noch nicht gelöst werden können, deren Lösung aber mit einem weiteren Lernschritt erreichbar erscheint. Dies gilt auch für die Erstellung eines Kulturfahrplans in der Schule, bei der überlegt werden kann, welche neuen Ziele und Herausforderungen in den Entwicklungsprozess der Schule eingehen sollen.

Eine dritte Ursache für eine ausgebremste Entwicklung besteht im Personalwechsel. So kann es eine neue Schulleitung mit einem anderen Schwerpunkt geben. Es kann aber auch einen schleichenden Personalwechsel geben, wenn sich etwa das Lehrerkollegium im Verlaufe weniger Jahre deutlich verändert. Neu hinzugekommene Lehrer*innen haben die Anfangszeit bei der Kulturschulentwicklung nicht mitgemacht, es fehlen grundlegende Informationen und insbesondere fehlt die Anfangsmotivation, sich auf etwas Neues einzulassen.

Es ist daher die Aufgabe der Schulleitung, auch im Rahmen ihrer Verantwortlichkeit für die Fortbildung und Qualifizierung der Lehrer*innen diesen Aspekt der Einarbeitung in das Konzept der Schule – gerade bei neuen Kolleg*innen – im Auge zu behalten.

Viertens, lässt sich immer wieder feststellen, dass es versäumt wird, den Kreis der Unterstützer*innen des Kulturschulkonzeptes im Lehrerkollegium zu verbreitern. Es braucht keine absolute Mehrheit in der Lehrerschaft, um eine Innovation durchzusetzen, allerdings braucht es eine qualifizierte Minderheit. Wenn diese Minderheit aber immer mehr schrumpft, wenn also immer weniger Menschen das Konzept aktiv mittragen, dann ist es unausweichlich, dass es zu Ermüdungserscheinungen und nicht zuletzt zu Burnouteffekten kommt.

SCHLUSSBEMERKUNGEN

Es wird sicherlich in Zukunft immer mehr Schulen geben, die sich für die Entwicklung eines kulturellen Schulprofils entscheiden. Es wird daher auch die Gelegenheit geben, offene Forschungsfragen zu bearbeiten. Ich will einige solcher Fragen benennen. So ist eingangs von dem Governance-Ansatz gesprochen worden, bei dem es darum geht, dass viele Akteure auf unterschiedlichen Ebenen Einfluss auf die Gestaltung nehmen. Allerdings gibt es kaum Untersuchungen, bei denen nicht bloß die Vielfalt der Akteure berücksichtigt wird, sondern in denen zugleich untersucht wird, welche Einflussmöglichkeiten und Ressourcen die jeweiligen Akteure in diesem Entwicklungsprozess einbringen, kurz, wie die Machtpotenziale verteilt sind. Man könnte also danach fragen, ob unterschiedliche Entwicklungstypen einer Kulturschule im

Hinblick darauf unterschieden werden können, wer zunächst das Heft des Handelns (Lehrer*innen, Elternschaft, Schüler*innen, Schulleitungen, externe Impulse) in der Hand hat.

Eine zweite relevante Forschungsfrage bezieht sich auf den Hinweis von Bastian (in Fuchs/Braun 2015), der die Frage stellte, ob sich im Laufe des Schulentwicklungsprozesses die Schülerpopulation ändern könnte. Kultur ist nach wie vor mittelschichtorientiert, sodass er die Gefahr gesehen hat, dass mit der Entwicklung eines kulturellen Profils die Schule dazu neigen könnte, sich solche Schüler*innen (aus einer kulturaffinen Mittelschicht) auszusuchen, die gut zu dem eigenen Schulprofil passen. Dies entspräche allerdings gerade nicht dem sozialpolitischen Ziel einer Kulturellen Bildung für alle.

Eine dritte offene Frage betrifft den Führungsstil der außerschulischen Kooperationspartner, die Frage nämlich, ob Schulen mit solchen Einrichtungen besser kooperieren können, bei denen ein partizipativer und demokratischer Führungsstil vorliegt. Auch diese Frage ist bislang nicht gezielt untersucht worden.

Der Prozess der kulturellen Profilbildung geht also weiter und neben den genannten offenen Fragen gibt es noch zahlreiche andere Fragen, die untersucht werden können: Kulturelle Schulentwicklung bleibt ein spannendes Arbeitsfeld für Forschung und natürlich für die Praxis.

LITERATUR

Braun, Tom/Schorn, Brigitte (2013): Kulturpädagogische Handlungsprinzipien. www.kubi-online.de.

Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günther (2009): Professionswissen Schulleitung. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.

Burow, Olaf-Axel (2016): Wertschätzende Schulleitung. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.

Fuchs, Max (2017): Kulturelle Schulentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.

Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.) (2015-2016): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. 3 Bde. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.

Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.) (2018): Kulturelle Unterrichtsentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.

Haan, Gerhard de u. a. (Hrsg.) (2007): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. 5 Bde. Weinheim/Basel: Beltz.

Taube, Gerd/Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.) (2017): Handbuch Das starke Subjekt. München: Kopaed.