

Max Fuchs/Tom Braun: Zu Konzeption und Gestaltung einer kulturellen Schulentwicklung

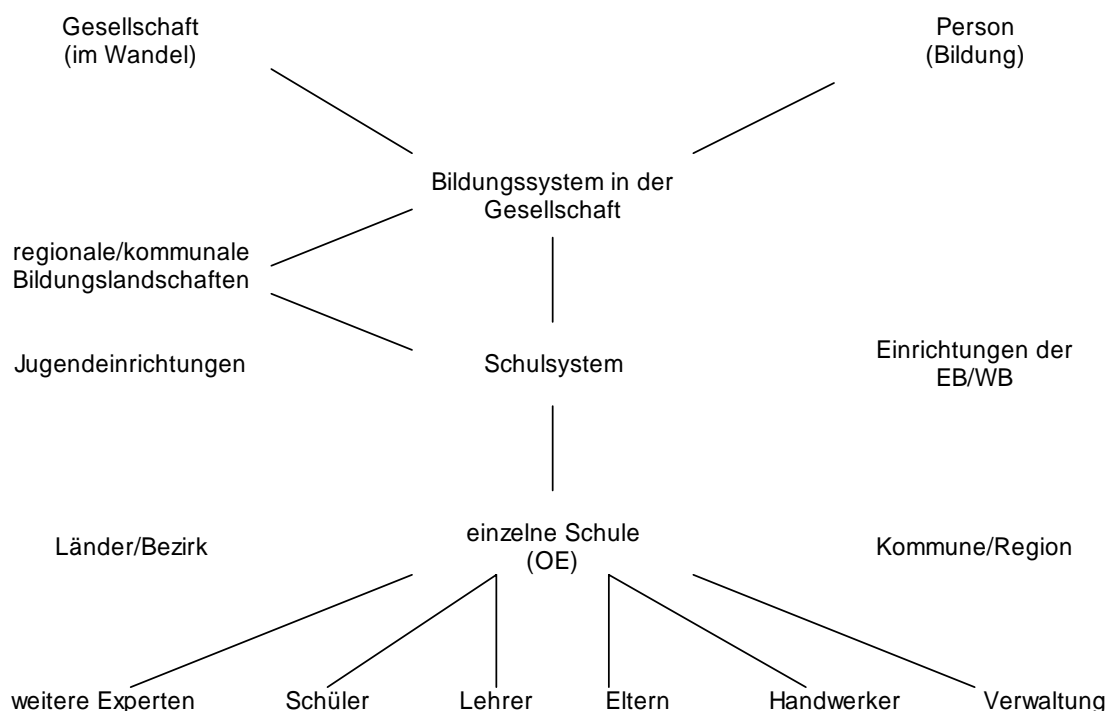
Bisheriger Sachstand

Dieser Text setzt unsere bisherigen Überlegungen zur Theorie und Entwicklung einer Kulturschule im Kontext der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung und der Akademie Remscheid fort (Braun/Fuchs/Kelb 2010; Braun/Kelb 2009; Heft 3/2009 des Magazins „Kulturelle Bildung“, Fuchs 2008; Kelb 2007; sowie die Texte und Informationen auf der Homepage des Projekts „Lebenskunst lernen“ der BKJ: www.lebenskunstlernen.de).

Im ersten Teil dieses Beitrags steht die Mesoebene, also die einzelne Schule, ihre Theorie und Entwicklung im Mittelpunkt. Im zweiten Teil wird dann der Gedanke einer Parallelisierung von individueller und organisationaler Entwicklung vorgestellt, auf seine Anschlussfähigkeit für existierende Theorien der Organisations- und Schulentwicklung geprüft und es werden Hinweise gegeben, was dies für die praktische Schulentwicklungsarbeit bedeutet.

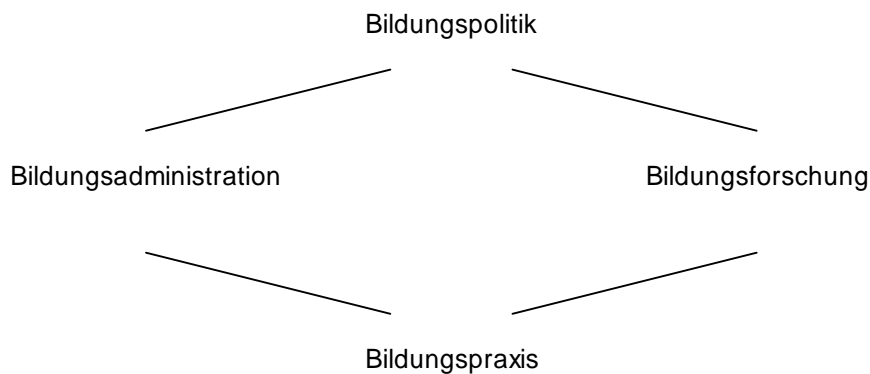
Die oben genannten Texte beziehen sich auf unterschiedliche Aspekte einer Theorie der (Kultur-)Schule. Zur besseren Einordnung dient das folgende Schema (Abb. 1), das in einer ersten Annäherung verschiedene relevante Ebenen der Analyse unterscheidet.

Abb. 1



Ein weiteres Ordnungsschema betrifft die heute (u. a. in den Ansätzen einer educational governance bzw. bei systemtheoretischen Zugängen) übliche Unterscheidung der Makro-, Meso- und Mikroebene (Gesellschaft; Schule; Unterricht und andere Lehr-Lern-Interaktionen) sowie der vier Einflussfelder wie in Abb. 2.

Abb. 2



Damit wird deutlich, dass die hier vorgestellten Überlegungen sowohl den Gedanken der Steuerung als auch hierbei ein Mehrebenenmodell aufgreifen (Berkemeyer 2010; Fend 2006 und 2008, Heinrich 2007).

Unsere bisherigen Arbeiten beziehen sich

- // auf theoretische Grundlagen (vom Bildungsbegriff bis zur Bildungs-, Jugend- und Kulturpolitik),
- // auf Anregungen zu einer innovativen Praxis vor Ort (etwa im Rahmen des Wettbewerbs MIXED UP),
- // auf die Analyse und Auswertung vorliegender Praxiserfahrungen,
- // auf die Entwicklung geeigneter Instrumente (z. B. Kompetenznachweis Kultur),
- // auf die Einflussnahme auf politische Rahmenbedingungen (etwa bei der Modellland-Initiative kulturelle Bildung in NRW).

Ebenso wie es gängige Lehrmeinung ist, dass es noch keine allgemein akzeptierte Theorie der Schule gibt (trotz einer reichhaltigen Literatur bis hin zu veritablen systematischen Handbüchern (Helsper/Böhme 2004, Buchen/Rolff 2009), in denen auch der internationale Forschungsstand zur (Qualität der) Schule einbezogen ist), muss man dies erst recht für den Spezialfall einer „Kulturschule“ konstatieren. Unsere bisherigen Überlegungen und Vorarbeiten zu einer Theorie der kulturellen Schulentwicklung sind komprimiert in dem Qualitätstableau für Kulturelle Schulentwicklung zusammengefasst (vgl. hierzu auch den Beitrag von Tom Braun zu den Ergebnissen des Modellprojekts „Lebenskunst lernen“ in diesem Band).

Quelle: Braun, Tom (2011) (Hrsg.): **Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung.** München: Kopaed-Verlag, S. 228 – 260.

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

Quelle: Braun, Tom (2011) (Hrsg.): **Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung**. München: Kopaed-Verlag, S. 228 – 260.

I. Zur Konzeption der Kulturellen Schulentwicklung

Zunächst sollen nun vorhandene Vorschläge zur Theorie und Praxis der Schulentwicklung im Hinblick darauf überprüft werden, ob und wie sie für die Entwicklung eines starken kulturellen Profils einer Schule nutzbar gemacht werden können. Eine „Kulturschule“ (dies ist eine vorläufige Arbeitsbezeichnung) ist in einer ersten Annäherung eine Schule, in der nicht nur qualifiziert die künstlerischen Fächer in geeigneten Räumen von ausgebildeten Fachlehrern unterrichtet werden. Künstlerische Methoden sollen zudem in anderen Fächern nutzbringend angewandt werden (siehe hierzu die umfangreichen Materialien auf der Homepage der Arbeitsstelle kulturelle Bildung NRW; www.kulturellebildung-nrw.de). Es geht zudem um ein ästhetisch ansprechendes Gebäude, eine sozial und kulturell im Sozialraum vernetzte Schule, um eine entwickelte Schul- und Lernkultur. Eine Kulturschule sollte idealtypisch Kriterien einer „guten Schule“ erfüllen (einschließlich der Merkmale einer inklusiven und demokratischen Schule), so wie sie die internationale Debatte über Schulqualität mit großem Konsens beschreibt (und wie sie den inzwischen üblichen Qualitätstableaus in den Bundesländern zugrunde liegen).

Der Begriff der Schulentwicklung hat dabei den früheren Begriff der Schulreform weitgehend abgelöst. Dabei geht es nicht nur um ein anderes Wort: Dieser Begriffswechsel geht einher mit einem Paradigmenwechsel, der als Konsequenz aus dem Scheitern der Top-down-Steuerung des Bildungswesens in den 1970er-Jahren, spätestens seit den späten 1980er-Jahren, die Einzelschule als zentralen Akteur der Schulentwicklung betrachtet. Viele neue Ansätze gehören zu dieser Entwicklung: Vergrößerung der Autonomie der Schule wie etwa die „selbstständige Schule“, die Einführung von Elementen eines neuen Steuerungsmodells auch in der Schulpolitik, die wachsende Bedeutung von Governance-Ansätzen, die Diskussion über „accountability“ verbunden mit der Verbreitung von Large-Scale-Untersuchungen wie PISA, IGLU, TIMSS und anderen, sowie insgesamt eine neue Bedeutung einer empirischen Schul- und Bildungsforschung (Berkemeyer 2010, Kap. 2). Einzelne dieser Impulse werden im Folgenden exemplarisch dargestellt.

Unter „Schulentwicklung“ werden heute alle möglichen Veränderungen im Schulleben verstanden. Dies reicht von kleinen und punktuellen Veränderungen bis hin zu nachhaltigen Neustrukturierungen. Aufgrund der Spezifik der Organisation Schule kann dabei auch eine kleine Veränderung große Folgen nach sich ziehen. Insgesamt ist dies bereits eine wichtige Erkenntnis der aktuellen Schulentwicklungsforschung (wie der Organisationsentwicklungsforschung generell): Man muss Abschied nehmen von linearen Ursache-Wirkung-Vorstellungen eines planmäßigen Entwicklungsprozesses, der z. T. kybernetisch inspirierte Entwicklungskonzepte zugrunde liegen. Trotzdem wird man versuchen müssen, eine Art „Planbarkeit des Nichtplanbaren“ zu realisieren (vgl. Abschnitt 2). Dies bedeutet in Hinblick auf die Begrifflichkeit, dass es sich bei diesem Versuch einer Konzeptionierung einer kulturellen Schulentwicklung um einen planmäßigen, zielorientierten und umfassenden Ansatz handelt, damit sich Schulen zu Kulturschulen entwickeln können und nachhaltig dieses Profil erhalten, wobei jede Schule ihren eigenen Weg finden muss.

1. Die einzelne Schule als Akteur

Die vor allem in Braun/Fuchs/Kelb 2010 vorgestellten Elemente einer Schul- und Schulentwicklungstheorie werden hier nicht noch einmal wiederholt. Vielmehr wird eine Momentaufnahme eines andauernden Prozesses der Wissensentwicklung und Erfahrungsgenerierung vorgestellt. Aktueller Ausgangspunkt ist die Aufgabe, ein erstes Curriculum für die für ein ambitioniertes Projekt kultureller Schulentwicklung notwendigen Schulentwicklungsmoderatoren zu entwerfen. Anhand dieses Curriculums stellt sich die Frage

Quelle: Braun, Tom (2011) (Hrsg.): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung. München: Kopaed-Verlag, S. 228 – 260.

nach deren notwendigen Kompetenzen, nach dem nötigen Wissen und nach der Art und Weise der Vermittlung.

Dabei sind – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – die folgenden Wissensbereiche relevant:

- // Klärung der zentralen Aufgaben von Schule, die unter dem Begriff des „Bildungsverständnisses“ subsumiert werden können
- // eine gemeinsame Vorstellung einer gesellschaftlichen Vision, zu deren Realisierung die Schule einen Beitrag leisten sollte
- // Personalentwicklung
- // Organisationsanalyse und -entwicklung
- // Beratungskonzeptionen
- // Steuerungstheorien
- // Unterrichtsentwicklung
- // Möglichkeiten der Künste in allen Aspekten von Schule
- // die Schule in ihrem sozialen und kulturellen (kommunalen) Kontext
- // Theorie des Lernens (von Einzelnen und von Organisationen)
- // Professionstheorien

Bei dieser – sicherlich noch unvollständigen – Fülle an Wissensfeldern (bei denen die notwendigen praktischen Fertigkeiten wie Moderationstechniken, Konfliktverarbeitung etc. noch gar nicht eingeschlossen sind) könnte man nunmehr erwarten, dass sich bei einem solchen Aufwand die beabsichtigte Entwicklungspraxis quasi als bloße Ableitung aus der Theorienfülle ergibt. Das ist leider nicht der Fall. Praxis hat ihre eigene „Würde“ und steht – quasi autonom – den zugehörigen Theorien gegenüber. Dabei können sich unter Bezug auf dieselbe Theorie sowohl unterschiedliche Praxen ergeben, so wie jede vorliegende Praxis auf unterschiedlichste Weise theoretisch erfasst werden kann: Es gibt keine eindeutige Beziehung. Dies ist seit Langem bekannt. Theoretisches und Praxiswissen sind je eigenständige Wissensformen. Es kommt daher darauf an, in einem reflexiven Verhältnis sowohl zu Praxiserfahrungen als auch zu Theorieerfahrungen handlungsleitende Kompetenzen zu entwickeln. Ein Vorschlag, die Komplexität von Schule zu bewältigen, besteht darin, von einer „Kunst der Schule“ zu sprechen (Liebau/Klepacki/Zirfas 2009), wobei der Kunstbegriff genau auf jene Form reflektierter Praxis zielt, so wie man ihn bis zum 18. Jahrhundert verwendet hat. Die Rede von einer „Kunst“ zielt dabei auf die sich mit der Moderne durchsetzende Sicht auf die Welt als Ergebnis produktiver Tätigkeiten: Die Welt ist gemacht, ist künstlich. An die Stelle einer gottgegebenen Ordnung tritt die Vorstellung einer von Menschen produzierten Organisation, wobei man einige Zeit „Organisation“ auf „Organismus“ bezogen hat. Die Verbindung der herkömmlichen Vorstellung von Kunst (als regelgeleitetem Schaffen) und Kunst als ästhetischem Sonderbereich wird durch die neu erkannte Freiheit menschlicher Tätigkeit hergestellt:

„Die schöpferische Freiheit planmäßigen Organisierens“ realisierte sich auch in anderen Feldern gesellschaftlicher Gestaltung und Steuerung, in der „Staatskunst“, in einer auf die „Organisation der Arbeit“ bezogenen „Kunst des Organisierens“, aber auch in dem radikal zivilen Anspruch, „die freie Geselligkeit als Kunstwerk zu konstruieren“ (Schleiermacher), oder allgemein in dem, was die Romantiker als die „praktischen Künste“ (Clausewitz) neu zur Diskussion und so auch zur Disposition stellten, vor allem die „Kunst des Lebens“. Die hier zu machende Kompetenzerfahrung subjektiver Autonomie strahlte aus auf die modernen Programme der „Organisation von Kunst“ und der „Kunst des Organisierens“.

Das moderne Subjektbewusstsein, sich „selbst“ als Konstrukteur „seiner“ Welt begreifen und verantworten zu können und zu müssen, konnte „sich bilden“ in der freien Kreativität

Quelle: Braun, Tom (2011) (Hrsg.): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung. München: Kopaed-Verlag, S. 228 – 260.

moderner Kunst, in der verfassungsgebenden Autonomie konstitutioneller Politik, als strategisches Genie kriegerischer Feldbeherrschung, im „Wagnis“ unternehmerischer „Risikogestaltung“ – aber auch in der radikalen (Inter-)Subjektivität einer romantischen „Kunst des Lebens“. Damit entwickelte sich ein neues, radikal „konstruktivistisches“ Weltverständnis, das dazu aufforderte, für die Entwicklung, Gestaltung und Steuerung moderner Wirklichkeit nun selbst die Verantwortung zu übernehmen. Im Aufforderungscharakter dieser radikalen Künstlichkeit moderner Weltverhältnisse trafen sich die Schlüsselfiguren der Moderne: die Abenteurer und Unternehmer der frühen Neuzeit, die freien Künstler und „magischen Beobachter“ der Romantik, bis hin zu den „strategischen Genies“ und intellektuellen Avantgarden im komplexen Feld kultureller Innovation und Intervention.“ (Pankoke 1992, S. 15 f)

Den Prozess der kulturellen Schulentwicklung könnte man dann als „*Selbst-Kultivierung von Schule*“ bezeichnen. Denn die beste Übersetzung für „Bildung“ ins Englische ist cultivation mit der bewussten Assoziation zu Hege und Pflege, an Sorgsamkeit und vor allem daran, dass Bildung nur als Selbstbildung gelingen kann.

Rezeption sozialwissenschaftlicher Organisationslehren

Dies ist auch die Wende im Kontext der Entwicklung von Schule. In den späten 1980er-Jahren hat man verstärkt die (soziologische) Organisationstheorie rezipiert. Es ist dies der Übergang von der Anwendung der Weber'schen Bürokratie-Theorie (Lenhardt 1984) als Steuerungskonzeption auf die Mesoebene der Einzelschule. Immerhin hat der vorangehende sozialwissenschaftliche Ansatz in der Schultheorie zu dem ersten Entwurf einer Schultheorie von Helmut Fend geführt, der unter Anwendung des berühmten Parsons'schen AGIL-Schemas zur Identifikation der heute noch unstrittigen gesellschaftlichen Funktionen von Schule führte (Legitimation, Qualifikation, Allokation/Selektion und Enkulturation).

Bei all diesen theoretischen und konzeptionellen Neuorientierungen, die stets mit einer großen Offenheit für internationale Debatten verbunden waren, findet man Hans-Günther Rolff. Früh hat er mit dem renommierten Schulforscher Per Dalin, lange Zeit verantwortlich für Schulentwicklung bei der OECD, zusammengearbeitet und gemeinsam das bis heute rezipierte „Institutionelle Schulentwicklungsprogramm“ (ISP; Dalin/Rolff/Buchen 1996) entwickelt. Es handelte sich um eine Verschiebung von der Makropolitik zur Mikropolitik (Schöning 2000, S. 80 ff). Die Merkmale des neuen Ansatzes werden wie folgt beschrieben (ebd., S. 82 f.):

- // Organisationen sind nicht durch Rationalität gekennzeichnet
- // Macht spielt eine wichtige Rolle in Organisationen
- // Organisationen sind dauernd in Bewegung
- // Kultur steht vor Struktur.

Eine wichtige Rolle spielte im Rahmen der schulpädagogischen Rezeption der Organisationstheorien der Ansatz der „lernenden Organisation“, wobei bestimmte Autoren sich besonderer Beliebtheit erfreuen: Weick („loosely coupled system“) und Senge (die fünfte Disziplin) oder Mintzberg (mit seiner Typologie von Organisationen: einfache Struktur, Maschinenorganisation, diversifizierte Organisation, Organisation der Professionals, Adhokratie, missionarische Organisation, politische Organisation; vgl. Merckens 2006, Kap. 12). Seit den 1980er Jahren sind zudem Ansätze einer „Organisationskultur“ (im Anschluss etwa an Edgar Schein) populär und in der Schulpädagogik aufgegriffen worden (vgl. den entsprechenden Artikel von Wenzel in Helsper/Böhme 2004, S. 391 ff.).

Quelle: Braun, Tom (2011) (Hrsg.): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung. München: Kopaed-Verlag, S. 228 – 260.

Schulentwicklung wurde professionalisiert, sodass heute zahlreiche Fortbildungen bis hin zu veritablen Master-Studiengängen existieren. Allerdings sind die Ansätze, so wie sie etwa in Dortmund entwickelt wurden, so komplex und anspruchsvoll, dass sich – etwa mit J. Bastian/Hamburg als einem der Wortführer – Kritiker zu Wort meldeten, die eine Vereinfachung forderten, u. a. durch eine Konzentration auf Unterrichtsentwicklung als Basis für eine „pädagogische Schulentwicklung“.

Seit den 1990er-Jahren wurden in diesem Zusammenhang auch in größerem Maß nicht nur Ansätze wie Supervision oder (heute) Coaching als professionelle Reflexionsmethoden für Lehrer/innen und Schulleiter/innen in den Schulkontext aufgenommen: Man bezog nun auch verstärkt gewerblich arbeitende Beratungsunternehmen in den Schulkontext ein. Berühmtberühmt ist etwa das seinerzeitige „Organisationsgutachten“ der Unternehmensberatung Kienbaum in NRW.

Heute findet sich ein breites Spektrum von Schulentwicklungs(beratungs)ansätzen, wobei dieser Bereich inzwischen auch ein attraktiver Markt für die unterschiedlichsten Anbieter geworden ist.

Für eine *kulturelle Schulentwicklung* wird man aus dieser hier nur sehr grob skizzierten Entwicklung u. a. die folgenden Elemente für eine Übernahme überprüfen:

- // ein systemischer Ansatz
- // ein Verständnis von Organisation als dynamischem System
- // der Aspekt der Macht und der (legitimen) Interessen
- // der Aspekt der Schulkultur
- // die Organisation Schule als Koproduktion unterschiedlicher Akteure
- // die Hinzuziehung von weiterem Sachverstand, etwa durch externe Berater
- // die einzelne Schule als zentraler Akteur
- // der Gedanke der Selbst-Kultivierung von Schule
- // die Idee einer „Kunst der Schule“ als reflektiertem Praktikerwissen unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse
- // die Ansätze von Rolff und Dalin sowie von Fend
- // die Ansätze einer lernenden Organisation und des Organisationslernens

2. Theorien der Steuerung

Ende der 1980er-Jahre machte das „Tilburger Modell“ Furore: Tilburg, eine holländische Stadt in Finanznöten, erklärte sich selbst zum Unternehmen mit der Folge, dass ein betriebswirtschaftlicher Blick an die Stelle des üblichen Verwaltungshandelns von Behörden trat. Mit dem neuen Steuerungsmodell waren neue, heute vertraute Begrifflichkeiten verbunden: Output- statt Inputsteuerung, Evaluation, Zielvereinbarungen, Produktbeschreibungen, klare Verantwortlichkeiten etc.

In Deutschland hat zuerst die bis dahin wenig bekannte „Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung“ (KGSt) den Impuls aufgenommen und als Erstes auf den kulturpolitischen Bereich angewandt: Man schrieb Gutachten zu Museen und Theatern und empfahl die Anwendung der neuen Sichtweise. Parallel dazu setzte sich – als Übernahme von anderen Ländern – Kulturmanagement als neue Form der Leitung und Steuerung von Kultureinrichtungen durch. Diese neue betriebswirtschaftliche Sichtweise trat ihren Siegeszug durch andere Politikfelder an (Jugendpolitik, Weiterbildung), bis sie (vergleichsweise spät) auch im Schulkontext entdeckt wurde. Dort traf diese Entwicklung auf Ideen einer selbstständigen Schule und auf die Erfahrung des Scheiterns der bürokratischen Steuerung der Bildungsreform der 1970er- und 1980er-Jahre.

Quelle: Braun, Tom (2011) (Hrsg.): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung. München: Kopaed-Verlag, S. 228 – 260.

Eine große Rolle spielt dabei die Denkschrift der Rau-Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ (Bildungskommission 1995), in der sich viele heute vertraute Stichwörter finden, u .a.:

- // Schule als Haus des Lernens
- // Steuerung des Schulwesens
- // Schulprogramm und Schulprofil
- // Regionale Bildungslandschaften
- // Evaluation
- // Selbstgestaltung und Verantwortung der Einzelschule

Auch in der Politikwissenschaft diskutierte man den Gedanken der Steuerung, etwa unter Bezug auf die hochabstrakte soziologische Systemtheorie von Luhmann. Die Entwicklung hin zu heutigen Vorstellungen einer „educational governance“ soll hier nicht nachgezeichnet werden (vgl. Heinrich 2007 oder Berkemeyer 2010). Bemerkenswert ist, dass auch am Beispiel der educational governance die Schulpädagogik zwar Einsichten aus der Politikwissenschaft berücksichtigt, aber Erfahrungen aus 20 Jahren im Umgang mit dem Neuen Steuerungsmodell, etwa in verwandten Feldern wie Jugendhilfe, Kulturpolitik oder Weiterbildung, wenig berücksichtigt.

Zeitgemäße Ansätze der (*kulturellen*) *Schulentwicklung* müssten u. a. folgende Aspekte berücksichtigen:

- // die Vorstellung eines Mehrebenenansatzes
- // die Rolle unterschiedlicher Akteure (vgl. etwa Fend 2008)
- // der Aspekt der Evaluation und Überprüfung
- // die Rolle der Schulleitung (Buchen/Rolff 2009)
- // die Rolle von unterschiedlichen Interessen und das Spiel mit der Macht
- // die verschiedenen externen und internen Medien der Steuerung einer Schule
 - extern: Bildungsstandards, Schulgesetze
 - intern: Schulprofil, Schulprogramm, Personalentwicklung, Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung

Die sozialpsychologische Dimension

Schulen sind äußerst komplexe Gebilde, die gegenüber anderen Organisationen spezifische Besonderheiten aufweisen. Insbesondere betrifft dies das Personal. Die sozialpsychologische Dimension betrifft dabei die spezifische Gruppendynamik in Schulorganen (Lehrerkonferenz, Lehrerrat, Leitung, Schulkonferenz, Klassen- und Schulpflegschaft etc.), die wiederum eng mit den spezifischen Professionalitäten in der Schule, vor allem mit dem professionellen Habitus von Lehrer/innen zu tun hat. Gerade bei Lehrer/innen gibt es einen starken Kontrast von großer Freiheit (im Unterrichtsgeschehen) und stärkster Reglementierung. Vermutlich bedingen beide Elemente einander. In jedem Fall scheinen bestimmte, immer wieder am deutschen Schulsystem beklagte Defizite auch darauf zurückgeführt werden können. Dies betrifft etwa der geringen Anteil an Teamteaching oder an wechselseitigen Hospitationen (kollegiale Beratung).

Ständeorganisationen wie Realschullehrer-, Philologenverband oder bestimmte Sonderschullehrerorganisationen (Gehörlose etwa) zementieren die oft kritisierte Gliederung unseres Schulwesens. Die Schule hat eine flache Hierarchie, wobei die Aufteilung von Fach- und Dienstaufsicht und die – im internationalen Vergleich – große Machtlosigkeit der Schulleitung (trotz inzwischen eingetretener Änderungen) ein Übriges tut. Auch hier ist ein Widerspruch festzustellen: Eine nur allmählich sich durchsetzende Form eines nicht

Quelle: Braun, Tom (2011) (Hrsg.): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung. München: Kopaed-Verlag, S. 228 – 260.

autoritären Verhaltens im Unterricht im Kontrast zur eigenen Widerständigkeit gegenüber Autorität und Hierarchie. Geht man zudem von einem in vielen Organisationen (möglicherweise notwendig) vorhandenen Strukturkonservatismus der Lehrerschaft aus, dann überrascht es nicht, dass sozialpsychologische Kompetenzen sowohl in der Schulentwicklungsberatung, vor allem aber bei Schulleitungen eine immer größere Rolle spielt. Dies wird auch durch die zunehmend einbezogenen modernen Managementlehren verstärkt.

Betrachtet man unter dieser Perspektive den vermutlich ausgereiftesten Ansatz von Rolff u. a. (2009), so stellt man fest, dass der Umgang mit Personalfragen den größten Anteil einnimmt (Kap. III und V) und hierbei wiederum der Aspekt von Konflikten und Widerständen im Mittelpunkt steht. Dabei gibt es auch hier einen Paradigmenwechsel in den letzten Jahren, der zuvor in der Soziologie vollzogen wurde: die Bewertung der Rolle von Konflikten. Galten diese in früheren Jahren bloß als Störungen, die zu vermeiden oder zu bewältigen waren, geht man heute – wie mir scheint: mehrheitlich – davon aus, dass Konflikte nicht nur zum Alltag sozialer Gruppen und von Organisationen gehören, sondern sogar paradoxerweise als Bindemittel, als Medium der Integration gelten (für die Gesellschaft vgl. Heitmeyer 1997).

Für Prozesse der *kulturellen Schulentwicklung* ergibt sich hieraus die Berücksichtigung der folgenden Aspekte:

- // Widerstände und Konflikte (ihre Gründe, ihre Berechtigung und ihre Notwendigkeit)
- // die spezifische Professionalität von Lehrer/innen und Schulleitungen
- // die Notwendigkeit einer hohen Kompetenz in Moderationstechniken, Konfliktbearbeitung und im Umgang mit Widerständen
- // die Unterschiedlichkeit und Legitimität von Interessen von Einzelnen und Gruppen und damit verbunden: Aspekte der Macht
- // die Notwendigkeit einer demokratischen Aushandlungskultur
- // die Rolle von Partizipation aller Akteure am Entwicklungsprozess, die bei einer umfassenden Information beginnt

3. Theorie der Beratung als Theorie der kulturellen Bildung der Organisation Schule

Sowohl im Management als auch in Teilbereichen der Erziehungswissenschaft ist Beratung ein wichtiges Element der Berufsausübung geworden. In der Managementlehre gibt es eine unglaubliche Fülle an Beratungsangeboten und Workshops, die methodisch alle möglichen psychologischen, soziologischen und esoterische Ansätze umfasst. All dies kann als Ausdruck einer großen Ratlosigkeit und eines erheblichen Drucks in der Wirtschaft gewertet werden.

In der Pädagogik ist Beratung Teil einer jeden beruflichen Tätigkeit: Berufsberatung, Elternberatung, Erziehungsberatung, Förderberatung auf der einen Seite, Beratung von pädagogischen Institutionen und Organisationen (Familie, Jugendeinrichtungen, WB-Einrichtungen und natürlich auch Schulen) auf der anderen Seite. Eine dritte Ebene betrifft die Beratung von pädagogischen Fachkräften: Supervision oder Coaching, so wie sie beide schon lange zum professionellen Selbstverständnis in der Sozialarbeit und in sozialtherapeutischen Kontexten gehören. Die Relevanz von Beratung hat nicht nur dazu geführt, dass diese heute Teil des Studiums ist: In den 1980er-Jahren wurde aufgrund eines Mangels sogar ein entsprechendes Funkkolleg entwickelt (Hornstein u. a. 1977). Allerdings gab es auch heftige Kritik an einer Schwerpunktsetzung auf Beratung (Giesecke), da man die Horrorvision von Pädagogen/innen sah, die – ohne jede Lebens- und Berufserfahrung – nur noch lernen, andere Menschen zu manipulieren.

Heute ist Beratung nicht bloß markanter Teil einer pädagogischen Professionalität: Auch die Schule und Institution nimmt Beratung durch externe Experten in Anspruch ebenso wie

Quelle: Braun, Tom (2011) (Hrsg.): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung. München: Kopaed-Verlag, S. 228 – 260.

Lehrer oder Schulleitungsmitglieder Supervision – einzeln oder im Team – in wachsender Zahl nutzen. Speziell für die Schulentwicklung gibt ebenfalls ein umfangreiches Angebot, das sich auf interne oder externe Ansätze, auf schulnahe oder schulferne Experten bezieht, das berufsbegleitend oder im Aufbaustudium studiert werden kann oder für das es zumindest eine Fülle von Fortbildungsangeboten gibt. Alle Lehrerbildungsinstitute haben inzwischen entsprechende Formate im Angebot, wobei mit den Schulinspektionen, die nach internationalen Modellen nunmehr auch in Deutschland eingerichtet worden sind, neue Infrastrukturen geschaffen wurden. Zudem gibt es Netzwerke von Moderatoren, die je nach Bedarf von den Schulen für alle möglichen Fragen angefordert werden können.

Bei Beratungen ist zumindest zweierlei zu fragen: Zum einen ist der theoretische und konzeptionelle Hintergrund von Beratung zu thematisieren, der wiederum eng mit Rolle und Status von Beratern im Schulentwicklungsprozess verbunden ist. Das Spektrum reicht hier von einfacher Informationslieferung bis hin zu unmittelbarer Beteiligung als Akteur im Entwicklungsprozess. Es kann sich um externe Berater handeln, mit denen ein klarer Kontrakt abgeschlossen wird. In Baden-Württemberg schreibt man dagegen zurzeit entsprechende Fortbildungen für Lehrer/innen aus, die aus dem Lehrerteam heraus die Schulentwicklung voranbringen sollen. In der psychologischen Beratung und Therapie und in der Diskussion um Supervision gibt es eine umfassende Debatte über diese Frage. In der Schulpädagogik ist diese Debatte bei Weitem weniger verbreitet und ausdifferenziert. Speziell in Hinblick auf Schulentwicklungsberatung liegen inzwischen aussagefähige Konzeptionen vor.

In erster Linie ist hier wieder das einflussreiche Dortmunder Konzept zu nennen (Rolff u. a. 1998), das mit Erfolg viele Jahre in verschiedenen Bundesländern die Grundlage für die Qualifizierung von Schulleitern und Schulentwicklungsberatern war. Alle Elemente einer professionellen Beratung finden hier ihren Platz (s. u.). Von den theoretischen Grundlagen her gibt es eine starke Orientierung an der soziologischen Organisationstheorie. Referenzautoren sind Bateson, Senge, Dalin, eigene empirische Untersuchungen, anglo-amerikanische Schulwirkungsforschung, Lewin, Managementtheorien, wobei allerdings – entsprechend dem Charakter als „Manual“ – theoretische Grundlagen nicht ausführlich diskutiert werden. In dieser Hinsicht liefert Schöning (2000) eine wichtige Studie.

Auf aktuelle Ansätzen von Steuerungs- und Governance-Theorien auch als theoretische Basis von Beratung wurde weiter oben hingewiesen. Hier geht es um die zurzeit sich gut entwickelnde „evidenzbasierte Bildungspolitik“ (Heinrich 2007), die sich auf die unterschiedlichen Systemebenen beziehen kann (siehe auch Berkemeyer 2010). Bei Schöning (2000) steht die einzelne Schule im Mittelpunkt. Er diskutiert als mögliche theoretische Grundlagen die folgenden Ansätze:

- // die Organisation als autopoietisches System (Luhmann)
- // organisationales Lernen (Bateson)
- // Psychoanalyse und Organisationskultur
- // ethische Begründungszusammenhänge der Schulberatung (Diskursethik)

Auf dieser Grundlage entwickelt er seinen eigenen „mehrdimensionalen Ansatz“ der Schulentwicklungsberatung, der Beratung als „diskurs-hermeneutisches Verfahren“ (ebd., S. 139) fasst. Seine drei Dimensionen der Beratung sind

- // Zeit (Dauer der Beratung: punktuell, mittelfristig, langfristig)
- // Komplexität: instrumentelle Beratung (Rat, Hilfe, Unterweisung), Supervision/Mediation, Aktionsforschung (Organisationsdiagnose/OE)
- // Organisationstiefe der Entwicklung: periphere Veränderung; Teilsysteme; Organisationskultur

Quelle: Braun, Tom (2011) (Hrsg.): *Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung*. München: Kopaed-Verlag, S. 228 – 260.

Im Hinblick auf *kulturelle Schulentwicklung* sind m. E. zu berücksichtigen:

- // die Verortung in Hinblick auf die drei genannten Dimensionen. Hierbei scheint mir als letztlisches Ziel die jeweils anspruchsvollste Variante (langfristig; Organisationskultur; OE) anzustreben zu sein, will man das Ziel einer „Kulturschule“ erreichen.
- // Es ist zudem der Status des Beraters zu klären. Möglicherweise können modellartig unterschiedliche Berater-Typen (extern, intern; hohe Feldkompetenz, vielleicht sogar Lehrer, fachfremder Experte etc.) erprobt und verglichen werden.
- // Die moralphilosophische Dimension (dialogisch statt manipulativ) ist zentral, will man sich auch bei dem Beratungsprozess an den Prinzipien kultureller Bildung orientieren (Bildung als Selbstbildung; Partizipation; Selbstermächtigung; Selbstwirksamkeit; Stärkenorientierung).

Es scheint, dass der Beratungsprozess als Bildungsprozess der Organisation Schule (Schulentwicklung als Selbst-Kultivierung der Schule) verstanden werden kann – mit allen Komplikationen, die der Bildungsbegriff mit sich bringt.

4. Ein Blick über die Grenzen

Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung in Deutschland waren immer schon international eingebettet. Auf die enge Zusammenarbeit von Rolff mit Per Dalin, der wiederum als langjähriger OECD-Verantwortlicher für Schulentwicklung ein breites internationales Erfahrungsspektrum einbrachte, wurde schon mehrfach hingewiesen. Spätestens seit den großen Flächenevaluationen hat sich der internationale Diskurs noch intensiviert. Empirische Schulforschung wird kaum noch im nur nationalen Rahmen betrieben. Trotzdem soll auf ein wichtiges nationales Beispiel kultureller Schulentwicklung, nämlich der Initiative von Creative Partnerships (CP), früher Arts Council England, seit 2009 unabhängig in CCE (Creativity Culture & Education) organisiert, hingewiesen werden.

Zunächst muss der Reichtum an englischsprachigen Texten zur Schulentwicklung („school development“, „school improvement“) erwähnt werden. So zeigt eine entsprechende Anfrage bei Google bei ersterem Begriff 59,7 Mio., bei letzterem Begriff sogar 219 Mio. Eintragungen an. „School quality“ ist mit 203 Mio. Einträgen vertreten. Sehr viele anglo-amerikanische Texte befassen sich dabei mit Fragen der Unterrichtsverbesserung: Schulentwicklung ist überwiegend Unterrichtsentwicklung. Ein Beispiel für ein (im Netz leicht zugängliches) Material ist etwa „School Improvement Planning – a Handbook“ der kanadischen Provinz Ontario aus dem Jahr 2000, die 1998 mit einer grundlegenden Schulreform begonnen hatte. Bemerkenswert ist dieses eher zufällige Beispiel deshalb, weil der Toronto District School Board im Jahre 2008 den Bertelsmann-Schulpreis gewonnen hat, weil insbesondere die Integration durch die Schule hier besonders gut gelungen ist. (Information zum Preisträger: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-60F8F125-784E5773/bst/xcms_bst_dms_25445_25446_2.pdf; letzter Zugriff: 18.03.2010)

Durchaus relevant in unserem Kontext der *kulturellen Schulentwicklung* sind die folgenden Elemente:

- // Leitbild der Teilhabe und Chancengleichheit
- // Leadership bzw. Verantwortungsübernahme durch Führungskräfte
- // faire Ressourcensteuerung durch „Learning Opportunity Index“
- // integrative Lernkultur und individuelle Förderung
- // regionale Unterstützungssysteme für Schulen und Lehrkräfte
- // Öffnung von Schulen für die Community, Einbeziehung der Eltern
- // innovative Maßnahmen für Problemgruppen

Quelle: Braun, Tom (2011) (Hrsg.): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung. München: Kopaed-Verlag, S. 228 – 260.

// längere gemeinsame Lernzeiten

Das zitierte Handbook gibt praxisnah den Ablauf einer Schulentwicklung an und präsentiert Materialien wie Musterbriefe an die Eltern und Checklisten.

Kommen wir zurück zu Creative Partnerships (CP). Ausgangspunkt dieser Initiative war eine bildungs- und kulturpolitische Aufbruchstimmung mit Amtsantritt der damals neu gewählten Regierung Tony Blair. Jugend- und bildungspolitische Rahmenprogramme wie Every Child Matters und Youth Matters gaben die Leitlinien vor mit klaren politischen Visionen und Zielen. Sie werden seither regelmäßig überprüft und fortgeschrieben.

Eine zentrale Rolle als Referenzpapier spielte das unter der Leitung von Ken Robinson tagende National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, das 1999 die Denkschrift „All our Futures“ dem Bildungs- und Kulturministerium vorlegte. Dieses Papier unterstützte die Orientierung der Regierung Blair auf den Dienstleistungsbereich und hier vor allem auf die Kreativwirtschaft. Seither ist „creativity“ die zentrale Leitformel der englischen Bildungs-, Jugend-, Kultur- und Schulpolitik.

„All our Futures“ wird seither als Programm – etwa für die Entwicklung lokaler Regierungsarbeit – weiterverwendet.

In dieser Denkschrift finden sich alle Argumentationslinien, die auch die Tätigkeit des Arts Council und von CCE/CP prägen:

- // die Rolle der internationalen Wettbewerbfähigkeit Großbritanniens durch die Förderung aller kreativen Talente.
- // Grundlage hierfür sind gute Fähigkeiten in Lesen, Schreiben und Rechnen.
- // Für diesen Prozess ist creative and cultural education essentiell.
- // Es geht um Human Resources.
- // Es geht um Ermutigung zu Innovation in allen Aktivitätsfeldern.
- // Cultural education ist mehr als künstlerische Bildung: Es geht um Werte und Normen, um Toleranz, um die Fähigkeit, mit Vielfalt umzugehen.
- // Die Schule spielt eine zentrale Rolle.
- // Nötig ist dabei eine veränderte kreative Lernkultur.
- // Hohe Anforderungen an Lehrer und Schüler, verbindliche Standards und ihre Überprüfung sind zentral.
- // Schulen brauchen Partner.

Für den Arts Council England (ACE) bedeutete dieses Programm einen Paradigmenwechsel in der Kunst- und Künstlerförderung. „Soziale Kohäsion“ wurde zum Leitprinzip, der Bildungsaspekt von Kunst und Kultur wurde zentral. All dies hat natürlich Proteste gegen eine solche „Funktionalisierung“ der Künste provoziert. Doch startete der Arts Council eine Reihe von Initiativen, die alle das Ziel hatten, möglichst viele Kinder und Jugendliche innerhalb und außerhalb der Schule in Kontakt mit Künsten und Künstlern zu bringen. Dies reichte so weit, dass vom Arts Council aus – eine quasi staatliche Kunstförder-Agentur (arms-length-organisation) – bis in die Schulentwicklung hinein gewirkt wurde, etwa durch die Entwicklung von Gütesiegeln (art mark) für Schulen mit einem deutlichen Kunstprofil.

Eine gut dotierte Initiative ist Creative Partnerships (CP), die die Zusammenarbeit von Schulen mit Künstlern verstärken sollte. Heute ist CP eine ambitionierte, landesweit aktive Agentur, die mittelfristig alle Schulen in England erreichen will. Hier interessieren nur die konzeptionellen Ideen einer kulturellen Schulentwicklung.

Quelle: Braun, Tom (2011) (Hrsg.): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung. München: Kopaed-Verlag, S. 228 – 260.

1. Der allgemeine Rahmen wird durch die oben erwähnte jugend- und bildungspolitische Programmatik gegeben. Der Report „All our Futures“ mit seiner stark ökonomisch orientierten Denkweise ist zentrales Referenzpapier.
2. Schulen können sich darum bewerben, mit finanzieller Unterstützung und mithilfe von Beratern (creative agents) unter Einbeziehung von externen (Kunst-, aber auch Wirtschafts- und sonstigen) Experten (creative practitioners) in einen systematischen Schulentwicklungsprozess einbezogen zu werden.
Für die unterschiedlichen Akteure sind spezielle Trainingsmaßnahmen vorgesehen.
3. Die wissenschaftliche Unterfütterung geschieht zum einen durch regelmäßige Evaluationen durch die offizielle Evaluationsagentur Ofsted. Für die Entwicklung eines Curriculums hat Noel Dunne einen Forschungsbericht „The Art of Looking Sideways“ (2007) vorgelegt. CP leistet sich zudem ein aufwendiges Programm von Forschungsstudien – als umfassende Literatur-Studien angelegt – zu unterschiedlichsten Aspekten (z. B. kreatives Lernen oder Kulturindustrie), die jeweils die Thesen von „All our Futures“ aufgreifen und vertiefen. Die wissenschaftliche Verortung des Schulentwicklungsprogramms geschah u. a. durch die Studie von Prof. Patricia Thomson von der University of Nottingham: Whole School Change: A Review of the Literature, 2007.

Pat Thomson ist eine ausgewiesene Expertin für kreatives Lernen und für Inklusionspädagogik. Einer ihrer Bezugsautoren ist Pierre Bourdieu, gerade in Hinblick auf Inklusions- und Exklusionswirkungen von Kunst hochrelevant. Der Literaturbericht ist in zwei Teile geteilt: ein eher „philosophischer“ Teil A („Food for Thought“), der sich mit der Frage auseinandersetzt, was „change“ bedeutet und warum er nötig ist (change als Transformation oder Verbesserung). Es werden verschiedene Vorstellungen von Organisation vorgestellt (Schule als rationale Maschine, als ökologisches Netz, als System, als sinnproduzierende Intelligenz), es werden unterschiedliche Tiefen eines Wandels vorgestellt. Ein Fazit: *Schulentwicklung geschieht auf mehreren Ebenen, braucht Zeit und Ressourcen* (S. 19).

Schulreform wird in den Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen gestellt, wobei an der herkömmlichen Schule Kritik geübt wird: Sie basiert auf veraltetem Denken, bildet die Schüler nicht für die neue Ökonomie, nutzt nicht die Möglichkeiten der neuen Informationstechnologien, muss verstärkt die Individualisierungstendenzen in der Gesellschaft berücksichtigen, behandelt fälschlicherweise alle Kinder gleich.

Der zweite Teil stellt Wege der Schulentwicklung vor. Sie unterscheidet zwei große Forschungsrichtungen: School-Effectiveness- (SE) und School-Improvement-(SI)-Ansätze und eine school and practitioner based inquiry (i. S. von Aktionsforschung).

Aus der Diskussion weiterer Ansätze wird als Konsequenz formuliert, dass Folgendes nötig ist:

- // local and regional autonomy,
- // support for teacher action and learning, at all levels,
- // external support which provides new financial and intellectual resources as well as critical feedback,
- // a philosophy to which schools can sign up
- // school staff involvement in important debates about change, and
- // networks within which schools can share ideas and experiences.

Quelle: Braun, Tom (2011) (Hrsg.): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung. München: Kopaed-Verlag, S. 228 – 260.

Schools which change generally have a stable staff, a well worked out philosophy through which reasons for change can be justified and explained, a structure/culture which supports discussion and debate and sufficient autonomy and flexibility to engage in innovation. They are not isolated – on the contrary, they are strongly connected with other like-minded schools. They enjoy district and central policies and practices which are aligned with their reform goals.“ (ebd., S. 54 f.)

Für unser Konzept der *kulturellen Schulentwicklung* lassen sich diese Schlussfolgerungen übernehmen.

5. Die Rolle der Künste in der kulturellen Schulentwicklung

Das Spezifikum des Ansatzes kultureller Schulentwicklung betrifft zum einen das Ziel einer Kulturschule, bei der Kultur in allen Bedeutungen (von eng – Kultur als Kunst – bis weit – Kultur als Lebensweise) eine zentrale Rolle spielt (Fuchs 2008a). Kulturelle Schulentwicklung sollte jedoch bereits auf dem Entwicklungs- und Beratungsweg vielfältig künstlerisch-kreative Verfahren nutzen. Hierfür liegen vielfältige Erfahrungen vor.

Einige Aspekte:

Zunächst ist daran zu erinnern, dass das Konzept kultureller Bildung künstlerische und ästhetische Bildung (Fuchs 2008 b) einschließt. Über die Bildungswirkungen eines Umgangs mit den Künsten liegen vielfältige Untersuchungen vor. Man gebe nur einmal bei einer Suchmaschine „Impacts of arts education“ ein. Im anglo-amerikanischen Bereich dominieren dabei Untersuchungsansätze, die die positiven Auswirkungen einer Kunstbeschäftigung auf andere Unterrichtsfächer bestätigen. Auch die Stärkung der Schlüsselkompetenzen ist vielfach belegt (Schorn/Timmerberg 2009).

Im Hinblick auf Unterrichtsentwicklung beginnt inzwischen auch in Deutschland ein neues Stadium, in dem man Künste und Künstler/innen sinnvoll auch in nicht künstlerischen Fächern zum Zweck der Unterrichtsentwicklung einsetzt. Entsprechende Beispiele finden sich auf der Homepage der Arbeitsstelle kulturelle Bildung in Jugendarbeit und Schule NRW (www.kulturellebildung-nrw.de). Die Rolle des Gebäudes und der Schularchitektur ist schon seit Langem Thema in der Schulpädagogik, u. a. im Rat für Baukultur. Christian Rittelmeyer hat sich hiermit jahrelang befasst (Rittelmeyer 1991). Der häufig genutzte Slogan ist: „Schule muss schön sein!“ (Bühler u. a. 2007)

Auch für den Bereich der außerunterrichtlichen Angebote in der Schule („Schule ist mehr als Unterricht!“) gibt es viele gute Erfahrungen mit den Künsten. Bei den Wettbewerben „Kinder zum Olymp“ oder „MIXED UP“ oder im Rahmen der Tätigkeiten der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, des NRW-Programms „Kultur und Schule“ oder MUSE sind zahlreiche Beispiele für eine durch künstlerische Aktivitäten beeinflusste produktive Schulkultur zu finden. Bekannte Beispiele in Deutschland sind etwa die Helene-Lange-Schule (Riegel 2004) oder Preisträgerschulen bei dem Deutschen Schulpreis (Fauser u. a. 2007).

Hartmut von Hentig wurde bei der Formulierung seiner Erfahrungen und Visionen mit der Schule – auch vor dem praktischen Hintergrund der Bielefelder Modellschulversuche – nie müde, auf die unverzichtbare Rolle der Künste und vor allem des Theaters immer wieder hinzuweisen (Hentig 1993; vgl. auch Kahl 2004 und seine Initiative „Archiv der Zukunft“). Auch im Hinblick auf Personalentwicklung – was bei Lehrer/innen eng verbunden ist mit Unterrichtsentwicklung – gibt es zahlreiche Erfahrungen und Analysen. Hessen stellt in seiner Initiative zur Entwicklung von Kulturschulen künstlerische Lehrerfortbildung in den Mittelpunkt.

Quelle: Braun, Tom (2011) (Hrsg.): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung. München: Kopaed-Verlag, S. 228 – 260.

Bei vielen Beratungsverfahren im Bereich der Supervision, des Coaching und der Organisationsentwicklung nutzt man inzwischen kreative und künstlerische Methoden (Richter 1997 und 2009). In einigen Literaturreviews gibt es im Kontext von creative partnerships sehr gute Überblicke über viele dieser Aspekte kultureller Schulentwicklung (z. B. über creative learning, über das Konzept creativity, über arts in education; vgl. <http://www.creative-partnerships.com/research-resources/research/literature-reviews,73,ART.html>). Auch in der akademischen Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung nutzt man systematisch solche kreativen Verfahren (etwa bei Rihm 2008, der sich an die Lerntheorie Holzkamps anschließt, bei Burow – Weisheit der Vielen – oder in den Reflexionen von Wolfgang Edelstein). Insbesondere wurde im Zuge der Durchsetzung von Ganztagschulen die kulturell-ästhetische Dimension betont (Keuchel 2007; vgl. auch die vielfältigen Initiativen der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Ebenso liegen zahlreiche Erfahrungen über Gelingensbedingungen einer Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen kulturpädagogischen und Kultureinrichtungen vor (Kelb 2008; Hill u. a. 2009)). Es kommt nunmehr darauf an, all diese Erfahrungen in ein konzises Konzept kultureller Schulentwicklung zu integrieren und dabei die beschriebenen Erfahrungen – etwa die systematischen Ansätze von MUSE der Yehudi-Menuhin-Stiftung – zu nutzen.

6. Ansätze zu einem Curriculum für die Ausbildung kultureller Schulentwickler

Kulturelle Schulentwicklung braucht Unterstützung durch Berater. Die notwendigen Kompetenzen dieser Berater ergeben sich aus den Erfordernissen des Entwicklungsprozesses der Schulen. Obwohl man inzwischen weiß, dass Vorstellungen einer linearen und klar planbaren Entwicklung wenig mit der Realität zu tun haben, versucht man immer wieder, diesen Entwicklungs- (und Beratungs-)Prozess entsprechend zu modellieren. Ich zeige hier ein kanadisches Beispiel (Abb. 4; vgl. auch Rolff u. a. 1998). Inzwischen kann man bei fast allen Ansätzen davon ausgehen, dass Organisationslernen und hierbei die Konzeption von Senge (1999) eine wichtige Rolle spielt. Seine fünf Disziplinen (Personal mastery, mentale Modelle, die gemeinsame Vision, Team Lernen und immer wieder das System) sind praktisch brauchbar wie theoretisch reflektiert. Ebenso seine Vorstellung von Dynamik, seine Komplementarität von Analytik und Intuition, seine Fehlerfreundlichkeit. Für unsere Zwecke machen auch der Untertitel („Kunst und Praxis der lernenden Organisation“) und die ausführlichen Exkurse zu den Möglichkeiten der Künste (z. B. 508 ff.) das Buch zu einem wichtigen Referenzwerk.

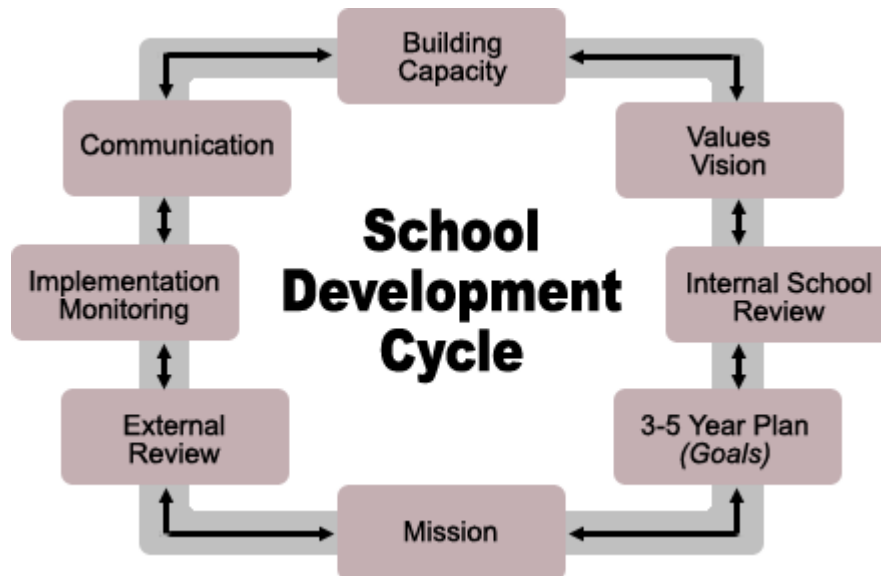
Bei der kulturellen Schulentwicklung ist im Gegensatz zu allgemeinen Entwicklungsansätzen eine Grundentscheidung schon gefallen: Die Entscheidung über das angestrebte Schulprofil. Damit verbunden sind Vorstellungen (Visionen) davon, wie die Schule aussehen sollte. Da ein entsprechender Beschluss der Schulkonferenz (was die Unterstützung von Eltern, Lehrern, Schüler/innen und Schulleitung einschließt) vorliegen muss, ist von einem entsprechenden partizipativen Vorgang der Meinungsbildung auszugehen. Möglich ist jedoch auch, dass bereits zur Anbahnung eines solchen Beschlusses eine entsprechende Beratung stattfinden kann. In vorliegenden Konzepten der Schulentwicklungsberatung ist in der Tat dies der erste Schritt (wobei Rolle und Erwartungen in einem Kontrakt geklärt sein müssen). In dem beabsichtigten kulturellen Schulentwicklungsprogramm ist vorgesehen, der Schule geeignete Selbstevaluationsinstrumente anzubieten, die sie in die Lage versetzen, das bislang erreichte kulturelle Schulprofil in den verschiedenen Dimensionen (Unterricht, außerunterrichtliche Angebote, Lehrer, Schulkultur, Kooperationen, Gebäude etc.) selbst zu ermitteln als Grundlage für eine erste Formulierung von Zielen.

Quelle: Braun, Tom (2011) (Hrsg.): *Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung*. München: Kopaed-Verlag, S. 228 – 260.

Abb. 4

School Development Cycle

The graphic below represents the School Development Model. The documents and templates required to complete each component of the model are contained within that component. To access the files click on the titles in the graphic to find the corresponding documents.



- Building Capacity
- Values Vision Building Handbook
- Internal School Review
- 3-5 Year Plan (Goals)
- Mission
- External Review
- Implementation Monitoring
- Communication

Quelle: <http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/development/200608/index.html#sdc>

Ein nächster Schritt ist die Formulierung eines Handlungsplanes, was etwa über die Formulierung eines Schulprogramms geschehen kann (Holtappels 2004). Es ist dabei möglich, dass die Entscheidung für ein kulturelles Schulprofil im Rahmen einer Evaluation durch eine Schulinspektion erfolgt, wie sie inzwischen auch in Deutschland eingeführt worden ist (Böttcher/Kotthart 2007). Strategisch wäre es hierbei hilfreich (dies betrifft die Makroebene der Steuerung), entsprechende Indikatoren in die offiziellen Qualitätstableaus einzubringen. Für den ästhetisch-künstlerischen Bereich liegen Qualitätstableaus etwa der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung oder der BKJ (vgl. Abb. 3) vor. Diese können als systematische Raster für die Auswahl und Reihenfolge der zu bearbeitenden Aspekte dienen.

Der Entwicklungsprozess ist in erster Linie ein partizipativer und dialogischer Prozess, bei dem immer wieder mit Widerständen zu rechnen ist. Es muss zudem sichergestellt sein, dass es gute Rückmeldesysteme (Monitoring, Selbstevaluation) über den Entwicklungsstand gibt. Auch Zwischenerfolge müssen dokumentiert werden. Creative Partnerships verfährt – offenbar im Anschluss an entsprechende Konzeptionen der Organisationsentwicklung – in

Quelle: Braun, Tom (2011) (Hrsg.): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung. München: Kopaed-Verlag, S. 228 – 260.

drei Etappen der Entwicklung: inquiry schools, change schools, schools of creativity. Dies ist sinnvoll.

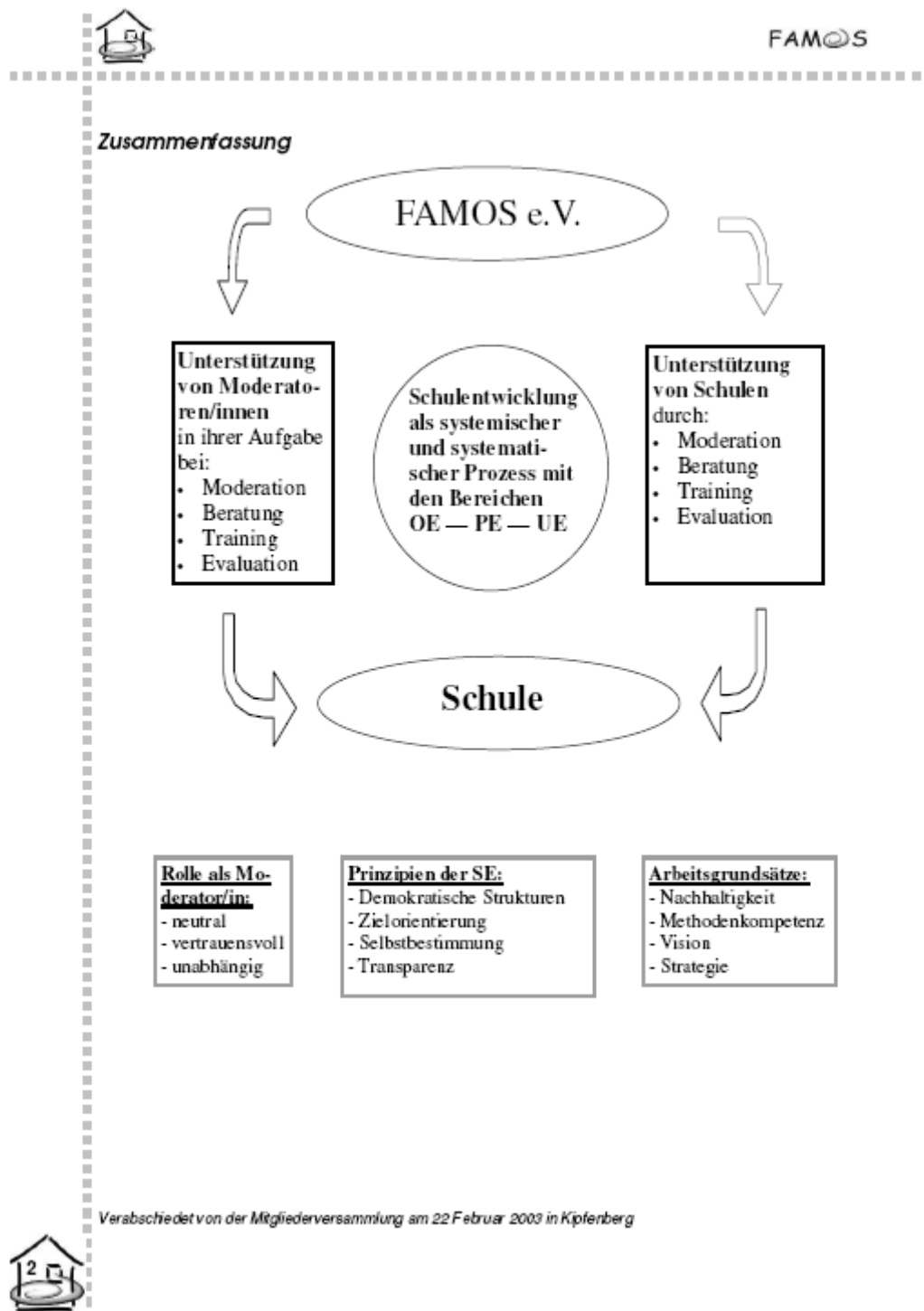
Im Hinblick auf die Kompetenzen der Entwicklungsmoderatoren bieten sich zunächst einmal vorliegende Qualifizierungsmaßnahmen als Referenzsystem an. So schreibt die TU Dortmund (DAPF) aktuell ein entsprechendes Zertifikatsstudium mit folgenden Inhalten aus:

„Bausteine

- // Beratungsverständnis, Beraterrolle, Ablauf eines Beratungsprozesses
- // Arbeit mit Schulleitung und Steuergruppen als Adressaten der Beratung
- // Organisationsdiagnose
- // Gesprächsformen und Umgang mit Widerstand
- // Projektmanagement
- // Qualitätsmanagement, interne Evaluation und Umgang mit Daten
- // Gesundheitsförderung
- // Großgruppendedidaktik
- // Feldphase: Diagnose und Kurzberatung einer Schule
- // Bildung von Coaching-Gruppen
- // u. a. m.“

In unserem Kontext muss ein umfassendes Wissen über die oben vorgestellten Erfahrungen mit Künsten und kultureller Bildung von der Unterrichtsentwicklung über die Entwicklung einer entsprechenden Schulkultur bis zur Platzierung der Schule im Stadtteil (etwa in einer kommunalen Bildungs- und Kulturlandschaft) dazukommen. Wünschenswert ist zudem, dass man sich bei der Nutzung kreativer Methoden im Beratungsprozess auskennt. Die Grundsätze von FAMOS e. V., einem Zusammenschluss von Beratern auf der Basis des Konzeptes der „lernenden Organisation“, scheinen hochplausibel zu sein (Abb. 5).

Abb. 5



Quelle: Braun, Tom (2011) (Hrsg.): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung. München: Kopaed-Verlag, S. 228 – 260.

Insgesamt lassen sich die zu vermittelnden Inhalte grob einteilen in

- // Wissensfelder, die etwa im Rahmen eines Selbststudiums geeigneter Materialien vermittelt werden können,
- // zu erwerbende Fähigkeiten, etwa im Bereich der Kommunikation und Moderation, u. a. in Hinblick auf den Umgang mit Konflikten und Widerständen,
- // Systematische (Selbst-)Reflexion, unterstützt durch kollegiale Beratung, Supervision und Coaching.

Entsprechende Erfahrungen von CP mit den creative agents sind einzubeziehen.

II. Gestaltung des kulturellen Schulentwicklungsprozesses

In einem zweiten Schritt sollen nun Konturen einer kulturrainen Schulentwicklung und ihrer professionellen Beratung, Unterstützung und Moderation vertieft werden. Es ist dabei nicht beabsichtigt, einen referierenden und kritisch kommentierenden Überblick über alle oder zumindest viele Ansätze in der Schulentwicklungsdebatte zu geben (vgl. Göhlich 2001 oder Böttcher 2002). Es werden vielmehr sofort diejenigen Ansätze herausgegriffen, die bei dem jetzigen Kenntnisstand unserer Entwicklungsarbeit passfähig zu unserem Ansatz sind.

Ziel des Entwicklungsprozesses ist eine Kulturschule (die nicht erneut hier vorgestellt werden soll). Wichtig ist, dass bereits der Entwicklungsweg eine kulturelle Dimension hat. Insbesondere bedeutet dies in unserem Arbeitskontext, dass wichtige Prinzipien kultureller Bildungsarbeit bereits bei dem Entwicklungs-, Beratungs- und Moderationsprozess angewendet werden. Dies betrifft zum einen die Anwendung kulturpädagogischer Methoden unter besonderer Berücksichtigung einer ästhetisch-künstlerischen und kreativen Dimension. Es bedeutet zum anderen die Berücksichtigung kulturpädagogischer Arbeitsprinzipien: das Subjekt im Mittelpunkt, Stärkeorientierung, dialogisches Prinzip und Partizipation. Kulturelle Bildungsarbeit geht von dem Grundsatz aus, dass Bildung stets nur Selbstbildung sein kann. Damit verbunden ist das Prinzip, dass Lernen nicht delegiert werden kann und eigentlich nur dann erfolgreich ist, wenn es motiviert und freiwillig erfolgt. Lernen steht dabei im Mittelpunkt des Bildungsprozesses, wobei alle Formen und Dimensionen von Lernen, also formales, nonformales und informelles Lernen ebenso wie kognitives, ästhetisches, emotionales und körperbezogenes Lernen mit erfasst werden. Es gibt in der Akademie Remscheid und in der BKJ eine langjährige Diskussion über solche Formen eines „anderen Lernens“.

Interessant ist, dass es hierbei große Gemeinsamkeiten mit Überlegungen gibt, die – z. T. vor einem anderen theoretischen Hintergrund – zu ähnlichen Ansätzen und Konzepten kommen. Dazu gehören Konzeptionen, die auf der Basis der Habitus Theorie von Bourdieu den Körper als Ganzes als Subjekt des Lernens verstehen, sodass mimetisches und performatives Lernen in den Blick geraten. Dazu gehören Ansätze des informellen Lernens, die die unbewussten Möglichkeiten von Lernen thematisieren (vgl. etwa Göhlich/Wulf/Zierfas 2007 oder Fuchs 2008). Solche holistischen Ansätze führen etwa zu Begriffen wie „Lernkultur“ (Hill u. a. 2008; Wulf u. a. 2007). All diese Überlegungen beziehen bereits die räumlichen, zeitlichen, sozialen und organisatorischen Kontexte des Lernens mit ein, sodass die Institutionen des Lernens – hier: die Schule, die bereits von der NRW-Bildungskommission (1995) als „Haus des Lernens“ verstanden wurde – zwangsläufig in den Blick geraten: Gelingendes Lernen erfordert eine geeignete Lernkultur als wesentlichem Bestandteil einer Schulkultur.

Dass auch die Aneignung von „Kultur“ (Fuchs 2008a) unter der Perspektive des Lernens verstanden werden sollte, brachte schon der Titel meiner ersten systematischen Gesamtdarstellung der Kulturpädagogik im Jahre 1994 („Kultur lernen“) zum Ausdruck und

Quelle: Braun, Tom (2011) (Hrsg.): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung. München: Kopaed-Verlag, S. 228 – 260.

war Thema meines Bewerbungsvortrages als Direktor der Akademie Remscheid im Jahre 1987. Mit der Berücksichtigung der Kontexte vermeidet man zudem einen gravierenden Fehler, der etwa den Großteil der geisteswissenschaftlichen Pädagogik prägt, den „pädagogischen Bezug“ als Dyade zwischen „Zögling“ und Pädagogen unter Ausblendung der jeweiligen institutionellen Kontexte zu verstehen (vgl. Merckens 2006). Dieser Ansatz macht das zu entwickelnde Konzept anschlussfähig an vorliegende, z. T. gut ausgearbeitete Ansätze, die im Folgenden kurz benannt werden sollen:

- // die Theorie der Praxis pädagogischer Institutionen (von Michael Göhlich; 2001),
- // Ansätze einer „lernenden Organisation“ (vgl. die Überblickswerke aus der Sicht der BWL Schreyögg 2008, aus sozialwissenschaftlicher Sicht Weik/Lang 2005; aus psychologischer Sicht Weinert 1987),
- // die auf die „Schule als lernende Organisation“ übertragen worden sind (Fullan 1999, Buchen/Rolff 2009)

und die moderne Variante der älteren

- // Theorie der Organisationsentwicklung (Trebesch 2000) sind.

Damit wird deutlich, dass die Schule als sich entwickelndes dynamisches System in einem sozialen Kontext mit zahlreichen Interessengruppen verstanden wird, das sich – durch angeregte und ggf. moderierte Lernprozesse selbst entwickeln muss („*Selbstkultivierung von Schule*“). Die Art und Weise des Schulemachens wurde mit der „*Kunst der Schule*“ charakterisiert, um die Spezifik des notwendigen Führungswissens („Kunst“) hervorzuheben.

Mit Göhlich und anderen (Böttcher/Terhart 2004; Göhlich/Hopf/Sausele 2005; Geißler 2000) scheint es mir hochplausibel zu sein, neben den oben angeführten soziologischen, psychologischen oder betriebswirtschaftlichen Ansätzen (so wie sie etwa in Dortmund bei Rolff und Co. seit Jahren erfolgreich rezipiert werden) einen genuin pädagogischen Ansatz zur Schulentwicklung zu erproben. Dazu ist ein pädagogisches Verständnis von „Lernen“ (Göhlich u. a. 2007) ebenso zu unterstellen wie es ergiebig ist, das Lernen von und in Organisationen als originären Ansatz in den Mittelpunkt zu stellen (Geißler 2000; „Organisationales Lernen“: Göhlich in Göhlich u. a. 2007).

Der zunächst einmal bloß heuristische Kerngedanke der nunmehr knapp zu beschreibenden Elemente des kulturellen Schulentwicklungsprozesses ist die Idee einer strikten Parallelisierung von individueller und organisationeller Entwicklung.

Nahegelegt wird dieses Vorgehen auch durch die Rezeption des sogenannten Neoinstitutionalismus in der Pädagogik und die – ursprünglich von Fend proklamierte und dann auch produktiv von Rolff und seinem Team aufgenommene Erkenntnis aus dem Scheitern der Top-down-Ansätze in der Bildungspolitik der 1980er-Jahre, dass die Einzelschule Subjekt und Objekt eigener Gestaltungs- und Entwicklungsprozesse sein muss (Fend 2008): *Die Schule besteht aus einer Vielzahl von internen Akteursgruppen (Mikropolitik), sie agiert aber auch selbst in ihrem Kontext als eigenständiger Akteur.*

Quelle: Braun, Tom (2011) (Hrsg.): **Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung.** München: Kopaed-Verlag, S. 228 – 260.

2. Elemente des kulturellen Schulentwicklungsprozesses

Im Folgenden wird die Grundidee einer Parallelisierung der „Lern-Subjekte“ Individuum und Schule an wichtigen Begriffen und Zusammenhängen knapp skizziert.

1. Leitbegriff kulturelle Bildung: Kulturelle Bildung als Selbst-Kultivierung der Schule und des Einzelnen

„Bildung“ kann als Produkt und Prozess verstanden werden. Angestrebt wird die „Vision“ eines handlungsfähigen Individuums, das im sozialen Kontext sein Leben sinnerfüllt gestaltet. „Bildung“ wird bereits bei dem Einzelnen – auch in der Geschichte der Pädagogik – als Kultivierung verstanden. Dieser Begriff ist übertragbar auf die Schule als pädagogischer Institution. Dabei ist die Vision oder das Leitbild – heute selbstverständliches Element der Organisationsentwicklung bzw. der Schulprogrammarbeit – eine Schule, die die Kernaufgabe der Lernunterstützung der Schüler/innen erfüllt in einer entwickelten Schulkultur, die das Leben in der Schule für alle Beteiligten anregungsreich und förderlich gestaltet.

2. Leitprinzip (kulturelles) Lernen

Kern des Bildungsprozesses sind komplexe Formen des Lernens. Auch Institutionen können lernen. Göhlich hat den Vorschlag unterbreitet – vermutlich angeregt durch den UNESCO-Bildungsbericht Delors 1997 – vier Lernfelder zu unterscheiden (Göhlich u. a. 2007):

// Wissen lernen

// Können lernen

// Leben lernen

// Lernen lernen

Diese können sinnvoll auf die Institution Schule übertragen werden (ebd. S. 225 ff.).

3. Partizipation und dialogisches Prinzip

Partizipation und dialogisches Prinzip sind Kernprinzipien kulturpädagogischer Arbeit. Es ist inzwischen anerkannter Wissensschatz der Organisationstheorie – gerade in der Schule –, dass die Akteure in der Schule die Entwicklung ihrer Schule selbst gestalten müssen, will Schulentwicklung erfolgreich sein.

4. Systemischer Ansatz

Dass Organisationen als soziale Systeme verstanden werden müssen, gehört ebenfalls zum Allgemeingut. Eher seltener wird dies in aller Konsequenz auf den Einzelnen übertragen, obwohl Luhmann auch dies in aller Konsequenz tut. Der Systemgedanke in Bezug auf den Einzelnen könnte etwa bedeuten, dass die unterschiedlichen, ohnehin nur analytisch zu trennenden Dimensionen der Persönlichkeit (Kognition, Emotion etc.) in ihrem Wechselspiel zusammen gesehen werden müssen.

5. Beobachtung, Selbstreflexion und die Beobachtung des Beobachters

Ein Grundgedanke der Luhmann'schen Systemtheorie ist das Prinzip der Beobachtung von Beobachtern. Dieses ist die Basis für eine im Dialog stimulierte Form der Selbstreflexion. Dieser Gedanke kann in Hinblick auf den Einzelnen etwa mit der Anthropologie Plessners („exzentrische Positionalität“) oder mit der Sozialphilosophie im Anschluss an G. H. Mead begründet werden. In der Organisationsentwicklung wird es etwa in dem Qualitätsentwicklungsverfahren LQW (Zech 2008) angewandt, das für unsere Zwecke sehr geeignet ist. Basis ist eine institutionsspezifische Definition gelungenen Lernens. Diese wird systematisch in ihrer Relevanz für die verschiedenen Arbeitsbereiche der Institution durchdekliniert. Die Institution wird als System verstanden (ebd., S. 25 f). Der Qualitätsentwicklungsprozess kommt dadurch zustande, dass die Mitglieder der Institution durch gestaltete Fragebogen zu einer Selbstbeobachtung ermutigt werden, die in einem Selbstbericht zusammengefasst wird. Dieser wird – als Beobachter der (Selbst-)Beobachter – von einem externen Gutachten hermeneutisch entschlüsselt, d. h. es wird das von diesem aus dem Bericht herausgelesene Selbstverständnis der Akteure diesen zurückgespiegelt, wobei diese wiederum den Fremd-Beobachter/Gutachter bei seiner Beobachtung beobachten (und diesem dies ebenfalls mitteilen). Das Verfahren führt zu einer erhöhten Selbst-Reflexion der Mitarbeiter der Einrichtung (und letztlich auch des Gutachters), wobei der Prozess dialogisch und partizipativ angelegt ist.

6. Anthropologie des Lernens, der Schule und das Change Management

Anthropologie des Lernens und Prinzipien des Change Managements können ebenfalls zueinander in Beziehung gesetzt werden. Brohm (in Böttcher/Terhart 2004, S. 173 ff.) beschreibt das 3-W-Modell des Change Managements. Demnach ist von einer Wandlungsbereitschaft, einem Wandlungsbedarf und einer Wandlungsfähigkeit als Voraussetzung eines Wandlungsprozesses auszugehen. Man erinnere sich nunmehr an die drei „Gesetze der pädagogischen Anthropologie“ (Fuchs 2008), nämlich der Lernfähigkeit des Menschen, der Lernnotwendigkeit und der Tatsache, dass sich Lernbereitschaft darin artikuliert, dass Lernen ständig stattfindet. Lernen – verstanden als Wandel – kann also ohne Verkrampfung auch in dieser Hinsicht mit dem Wandel von Organisationen verglichen werden.

7. Die exzentrische Positionalität von Person und Institution

Von Helmut Plessner stammt der Gedanke, dass der entscheidende Motor der Menschwerdung darin zu sehen ist, dass es dem Menschen als einzigem Lebewesen gelingt, zu sich in eine selbstreflexive Position zu gelangen: Er tritt (virtuell) aus seiner Mitte heraus und kann eine Distanz zur Unmittelbarkeit seiner Lebensbedingungen herstellen. Dieser Prozess kann als entscheidende anthropologische Grundlage von Bildung verstanden werden (Fuchs 2008). In Beratungs- und therapeutischen Prozessen wird dies als methodisches Prinzip genutzt, wobei es vielfältige – u. a. auch sinnlich erfahrbare – Methoden gibt, diesen Prozess der Selbstdistanzierung zu unterstützen und so die Selbstreflexivität zu erleichtern – oder sogar erst in Gang zu bringen.

Quelle: Braun, Tom (2011) (Hrsg.): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung. München: Kopaed-Verlag, S. 228 – 260.

Dies ist auch für Organisationen möglich (König/Volmer 2000). Viele Verfahren der Organisationsentwicklung verwenden letztlich dieses methodische Mittel, wobei natürlich die Vielzahl der Akteure und Akteursgruppen innerhalb der Schule zu berücksichtigen ist. Eine Anthropologie der Schule (Weigand 2004) kann so analog zu einer Anthropologie der Person-Genese aufgebaut werden.

8. Kulturpädagogische Prinzipien

Die Übertragbarkeit von Prinzipien wie Stärkeorientierung oder „Bildung bzw. Schulentwicklung als Koproduktion“ (Ackermann/Rahm 2004; Rahm 2005) sind unmittelbar einsichtig.

Quelle: Braun, Tom (2011) (Hrsg.): *Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung*. München: Kopaed-Verlag, S. 228 – 260.

3. Tabellarischer Vergleich: kulturelle Bildung der Person – Schulentwicklung

Bildung des Subjekts	Entwicklung der Schule
(Selbst-)Bildung	(Selbst-)Kultivierung
(individuelles) Lernen im Zentrum	(organisationales) Lernen im Zentrum
Anthropologie der Person	Anthropologie der Schule
Aufgabe der Pädagogik = Lernunterstützung	Aufgabe der Moderatoren: dito
Person als Akteur	Schule als (kollektiver) Akteur
Vision: handlungsfähiger Mensch	Vision: Schule als erfolgreiches Unterstützungssystem für die einzelnen Schüler
Erkennbar an: gelingender Lebenskunst	Kern: Definition gelungenen Lernens
Der Einzelne als „System“	Die Schule als System
Kultivierung der Selbstbeobachtung und Selbst-Reflexion	dito
Professionalisierung der Pädagogen	Professionalisierung der Moderatoren
als Lernunterstützer	
Kompetenznachweis Kultur als Ergebnis eines erfolgreichen dialogischen Beobachtungsprozesses	Zertifizierung/Gütesiegel als Ergebnis eines erfolgreichen Entwicklungsprozesses (auf der Basis von unterstützter Selbstbeobachtung und Reflexion)
Der Einzelne als Akteur	Die Schule als Akteur
Die Akteure in mir	Akteursgruppe in der Schule Mikropolitik/Macht
Menschenbild	Organisationsbild
die Rolle von Mythen	
Art of living	Art of schooling
Art in life	Art in school
reichhaltiges Leben	anregungsreiche Schulkultur
Kunst als Notwendigkeit des Lebens	Kunst als Notwendigkeit des Schullebens
Bildung als Koproduktion	Schule als Koproduktion
Ziele der persönlichen Entwicklung <ul style="list-style-type: none"> • Wissen lernen • Können lernen • Leben lernen • Lernen lernen 	Ziele der Schulentwicklung dito sowie Katalog von Fend: institutionelle Lernziele <ul style="list-style-type: none"> • Glauben • Wissen • Können • Selbst- und Weltverständnis (ebenfalls sinnvoll auf Person und Institution zu beziehen).

4. Weitere Überlegungen zum methodischen Vorgehen bei der Schulentwicklung(sberatung)

1. Die Methode des LQW-Verfahrens (Zech 2008) kann übertragen werden. Vorgesehen ist ein Bewerbungsformular als erster Anstoß einer systematischen Selbstbeobachtung und Bewertung. Darauf folgt ein Feedback der Projektstelle („Beobachtung der Selbstbeobachtung“) und ein ausführlicheres Selbst-Evaluationsverfahren, ebenfalls begleitet durch einen Moderator als Basis für ein dialogisches Verfahren der Festlegung von Veränderungszielen. Partizipation ist ein wichtiges Prinzip in der Schule, weil nur dadurch sichergestellt wird, dass die relevanten Akteure dahinterstehen.
2. Der Ansatz von Göhlich (2001) beruht auf der Selbstreflexion einer – sich dadurch verändernden – Schulkultur. Es sind daher Gelegenheiten zu schaffen, dass solche Selbstreflexionsprozesse nicht nur in Gang kommen, sondern auch im Kollektiv diskutiert werden. Ästhetische Vergegenständlichungen (Theateraufführungen etc.) eignen sich hierzu.
3. Kernbereich der Schulentwicklung ist Unterrichtsentwicklung. Eine kreative Erweiterung des Handlungsrepertoires, v. a. durch externe Experten (Künstler/innen), muss systematisch durchgeführt werden, ohne die Lehrkräfte in ihrer Professionalität zu kränken.
4. Es ist außerdem auszuloten, wie das hoch entwickelte Wissen darüber, Lernen von Einzelnen zu ermöglichen und zu unterstützen, auf die Organisation Schule übertragen werden kann. Das beginnt bei anregungsreichen Umgebungen (für den Einzelnen ist dies die Schule selbst), was für die Schule heißen könnte: eine reichhaltige kommunale Bildungslandschaft als Lernanreiz – etwa über Kooperationen – zu nutzen. Es heißt, gezielt Lust auf Veränderung bei den einzelnen Gruppen von Menschen in der Schule herzustellen – etwa durch eine Anerkennungskultur, die die guten Leistungen, die jede Schule in Teilbereichen erbringt, zu feiern. Feiern und Rituale sind gezielt einzusetzen. Die Lust an einer guten eigenen Schule wird zudem durch die Erkenntnis gesteigert, dass man selbst etwas tun kann. Methoden wie die „Weisheit der Vielen“ (Burow) sind sehr geeignet, solche Identifizierungsmöglichkeiten anzubieten und Selbstwirksamkeit erleben zu lassen. Dies sind natürlich nur erste Ideen. Für eine *Toolbox* ist die Frage systematischer zu behandeln.
5. Kreative Methoden werden zudem längst auch in der Managementschulung in der BWL genutzt. Unternehmenstheater ist inzwischen eine anerkannte Form, auf sinnlich erlebbare Weise Probleme vorzustellen. Ähnlich funktioniert das Playback-Theater.

Der zunächst einmal nur heuristisch gemeinte Ansatz einer Parallelisierung von individueller und organisationsbezogener Entwicklung kann – so ist vielleicht selbst durch diese kurze Ideenskizze deutlich geworden – durchaus ertragreich in Hinblick auf eine Konturierung eines speziellen kulturpädagogischen Schulentwicklungsprozesses sein. Diese Parallelisierung kann die Funktion übernehmen, das Konzept „Kulturelle Schulentwicklung“ fassbar und vermittelbar zu machen. Es kann zudem dazu dienen, diesen Prozess zu strukturieren. Es ermöglicht eine weitreichende Anschlussfähigkeit für verwandte Theorien – und zeigt die Verwandtschaft und Nähe zu vorhandenen, bereits ausgearbeiteten Ansätzen auf. Für die BKJ und die Akademie Remscheid taugt diese Idee oder sogar Vision dazu, das umfangreiche Wissen und die Erfahrungen in der kulturellen Bildungsarbeit auch in den noch relativ neuen Bereich der Organisationsentwicklung einzubringen.

5. Die Schule als lernende Organisation – Neue Ansätze in der Organisationstheorie

Wie jede Theorie ist auch die Organisationstheorie in Bewegung. Theoriekonzeptionen werden verworfen, neue Ansätze sollen (tatsächliche oder vermeintliche) Fehler früherer Ansätze korrigieren. In Überblicksdarstellungen (Schreyögg 2008, Kieser 2001) kann man sich über die verschiedenen Ansätze informieren. Dass es neuere Entwicklungen gibt, bedeutet allerdings nicht, dass ältere Ansätze plötzlich verschwinden. Es ist vielmehr von einem konkurrierenden Nebeneinander verschiedener Ansätze auszugehen, wobei die Wissenschaftsgeschichte (z. B. die Arbeiten von Thomas Kahn) weiß, dass der Wettbewerb nicht nur in Kategorien von Wahrheit, sondern auch als politischer Kampf um Pfründe oder Reputation im Wissenschaftsbetrieb geführt wird. Die gilt natürlich auch für das Segment Schulentwicklung, in dem sich ebenfalls einige untereinander konkurrierende Ansätze bekämpfen.

Die neuere Entwicklung der Organisationstheorie, bei der die betriebswirtschaftliche Zugangsweise eine gewisse Hegemonie hat, eröffnet gerade für eine „kulturelle Schulentwicklung“ hoffnungsvolle Perspektiven, die hier kurz angedeutet werden sollen.

1. Es gibt die Tendenz, Akteurs- und Strukturansätze miteinander zu kombinieren. Im Hinblick auf Schule sind hier etwa die neueren Arbeiten von Helmut Fend zu nennen (Fend 2006). Diese Ansätze eröffnen damit auch neue Perspektiven, die Beziehung Mensch/Organisation und hierbei das Wechselspiel zwischen Organisations- und Professionstheorie genauer zu betrachten. Für die Schule betrifft dies insbesondere die Debatte um die Professionalisierung des Lehrerberufs (Helsper u. a. 2008).
2. Man nimmt Abschied von linearen Vorstellungen eines Ursache-Wirkung-Zusammenhangs, die in den früheren Ansätzen der Schulentwicklung (etwa rund um Dortmund) noch stark präsent waren. Systemische Ansätze oder Ansätze der Mikropolitik führen dazu, die Komplexität des Geschehens in der Schule angemessener wiederzugeben. Dies gilt auch für die jüngeren Entwicklungen in Dortmund (vgl. Buchen/Rolff 2008). Dabei spielen eher systemische Ansätze im Anschluss an Bateson als Luhmann-orientierte Ansätze eine Rolle.
3. Man kann inzwischen geradezu von einem Siegeszug interpretativer phänomenologischer und konstruktivistischer Forschungsmethoden auch im Hinblick auf Organisationen sprechen. Damit kommen zugleich andere Dimensionen in den Blick. Dies geschieht etwa rund um die Ansätze der Organisationskultur im Anschluss an E. Schein (2003). Der ethnologische Kulturbegriff, der das Leben als Ganzes mit seinen Praxen, seinen Vergegenständlichungen (Artefakten), den Ritualen, den Werten und Normen umfasst, wurden rezipiert und auf Organisationen angewandt (vgl. Fuchs 2008a). Damit rückt auch die informelle Ebene, rücken formal nicht vorgesehene Subkulturen ins Blickfeld. Auch die Mythen, die in einer Organisation existieren, werden als relevant erkannt. Schreyögg (2008; Kap. 2.3.5 und Kap. 6) fasst diese Ansätze unter der Rubrik „Postmoderne Organisationstheorie“ zusammen und ordnet sie nach vier zentralen Themen:
 - // Kritik an der in der Moderne dominierenden Rationalität. Stattdessen spielen Mythen, das Alogische und Irrationale eine Rolle.
 - // Symbolisierte Ansätze, die die Organisation als symbolisch konstituierte Sinnwelten begreifen.
 - // Konstruktivistische Ansätze, die die „Objektivität“ als Grundkategorie früherer Forschungsansätze in Frage stellen.

Quelle: Braun, Tom (2011) (Hrsg.): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung. München: Kopaed-Verlag, S. 228 – 260.

// Praxeologische Ansätze, die die Praktiken der handelnden Akteure in den Mittelpunkt stellen.

All diese Ansätze sind inzwischen in der Schulforschung angekommen (vgl. Helsper/Böhme 2004).

Insbesondere beschäftigen sich Helsper/Böhme mit Schulmythen (Helsper u. a. 2001), Wulf u. a. befassen sich mit Performativität und Ritualen, Göhlich versteht Schulentwicklung als Schulkulturentwicklung.

Relevant in unserem Kontext ist auch die Tatsache, welche starke Rolle inzwischen „analoge Verfahren“ (im Gegensatz zu „digitalen Verfahren“, eine Unterscheidung die auf Watzlawick zurückgeht) in (Theorie und Praxis) der Organisationsberatung spielen. So widmen König/Volmer (2000) ein umfangreiches Kapitel der Darstellung, wie man mittels Symbolen, Körpersprache, mit Verfahren der Visualisierung oder mit „Systemskulpturen“ bei der Organisationsberatung arbeiten kann – alles Methoden, die aus dem Feld des kulturellen Lernens stammen können (und es auch tun; vgl. Richter 2009). Im Rahmen der Darstellung organisationalen Lernens (Pawlowski/Geppert in Weik/Lang 2005, Bd. 2, Kap. 8) spielt neben dem kognitiven und verhaltensbezogenen Ansatz auch das „*kulturelle Lernen*“ eine Rolle (S. 279):

„*Kulturelles Lernen* hat seinen Ursprung in interpretativen Ansätzen des menschlichen Verhaltens und basiert auf der Auffassung, dass Organisationsmitglieder im Zeitablauf ein System intersubjektiv geteilter Bedeutungen (Konstruktionen der Wirklichkeit) entwickeln, die durch Artefakte wie z. B. Symbole, Metaphern, Rituale und Mythen, die wiederum durch Werte und Einstellungen getragen werden, vermittelt wird. Die Entwicklung dieser kulturellen Muster wird insbesondere auf der organisationalen und Gruppenebene des Lernens thematisiert.“ (ebd.)

Diese Begriffsbestimmung *kulturellen Lernens*, die aus der allgemeinen Organisationstheorie stammt, ist jedenfalls anschlussfähig zu Auffassungen kulturellen Lernens im Kontext der kulturellen Bildung. Diese Anschlussfähigkeit wird auch durch die Genese solcher symbolorientierter Ansätze nahegelegt. So sieht (Czarniawska-Joegers in Ortman 2000, S. 360 ff.) die französischen Symbolisten rund um Mallarmé in ihrer Opposition zum Realismus als Ahnen der Symboltheorie in Soziologie, Philosophie, Ethnologie etc.

Quelle: Braun, Tom (2011) (Hrsg.): *Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung*. München: Kopaed-Verlag, S. 228 – 260.

Merkmal	Organisationskultur	Organisationaler Symbolismus	Organisationaler Diskurs
Theoretischer Hintergrund	Funktionalistische Kulturtheorie, Kognitionstheorie, Sozialer Konstruktivismus, Symbolischer Interaktionismus	Symbolischer Interaktionismus, Konstruktivismus	Semiotik, Poststrukturalismus (v. a. Foucault), Theorie der Sprechakte, Konstruktivismus, Konversationsanalyse/Ethnomethodologie
Untersuchungsgegenstand	Grundannahmen, Weltbilder, ihre integrierende Wirkung und der Prozess ihrer Entstehung	Symbole, der Prozess ihrer Deutung	Sprache und Sprachgebrauch
Zentrale Begriffe	Grundannahmen, Werte, Weltbilder, kognitive Landkarten, „shared meanings“, Subkulturen („diversity“)	Symbol, Symbolsysteme, symbolische Felder, geteilte und subjektive Bedeutung	Diskurs(e), Kommunikation, Text, Kontext, Metapher, Narrative, Macht, Ideologie, Prinzip der diskursiven Realität
Zentrale Thesen bzgl. sozialer Mechanismen	In Organisationen existiert eine bestimmte Anzahl historisch entstandener, gemeinsamer, kognitiver und/oder evaluativer Orientierungsmuster und Interpretations-schemata, die das Verhalten der Organisationsmitglieder beeinflussen und steuern. Sie sind begrenzt beeinflussbar und gestaltbar.	Gemeinsame Interpretationsschemata von organisationalen Symbolen bzw. Symbolsystemen führen zu gemeinsamer Sinnzuschreibung und somit auch partiell zu gemeinsamen Handlungen.	(Teilweise) Integration und Koordination werden durch Kommunikation auf der Mikroebene erreicht, auch wenn sie nicht expliziter Inhalt sind. Im Rahmen dieser Kommunikation konstruieren/dekonstruieren und bestätigen/bezweifeln die Mitglieder Annahmen, Rollen, Strukturen etc.

Abb. 6: Vergleich von Organisationskultur, Organisationalem Symbolismus und Organisationalem Diskurs (Weik/Lang, 2005, S. 213)

Quelle: Braun, Tom (2011) (Hrsg.): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung. München: Kopaed-Verlag, S. 228 – 260.

Ein weiterer neuerer Ansatz ist das Konzept der lernenden Organisation (alternativ: organisationales Lernen). In der Schul(entwicklungs)theorie wurden diese Ansätze seit den 1970er-Jahren aufgegriffen. Allerdings blieb auch hier keiner der Anwendungsversuche der Organisationstheorien auf die Schule unwidersprochen. Dies gilt auch für das Übertragen des Konzeptes der lernenden Organisation auf die Schule („lernende Schule“): Die Schule sei eine solch besondere Institution (etwa aufgrund ihrer Einbindung in die staatliche Bürokratie), dass solche für „autonome“ Organisationen entwickelten Ansätze nicht auf sie angewandt werden könnten. Die Praxis mit ihren zu lösenden Problemen kann allerdings nicht darauf warten, bis derartige Theoriendebatten zu einem praktikablen Ergebnis führen. Daher wird – explorativ – der Grundgedanke der lernenden Organisation hier weiter verfolgt. Da ist zunächst die Frage nach den Lerntheorien (die ja bekanntlich nicht für Gruppen oder soziale Systeme, sondern für Individuen entwickelt werden): Welche der Lerntheorien (verhaltenspsychologisch, sinnverstehend, konstruktivistisch etc.) ist überhaupt anwendbar? Eine große Rolle im Kontext des Organisationslernens spielt die Lerntheorie von Bateson, der Single-loop-, Double-loop- und Deutero-Lernen unterscheidet, wobei die jeweils höhere Lernstufe durch Reflexion der niedrigeren zustande kommt.

Passfähig zu der Anwendung von Lerntheorien ist dabei das Konzept der Organisationskultur von Schein (2003), der drei Ebenen der Organisationskultur unterscheidet:

- // Artefakte als sichtbare Strukturen und Prozesse,
- // bekundete Werte und
- // Prämissen als unbewusste Gedanken und Gefühle (implizites Wissen).

Als Bereiche des Lernens ist die klassische Aufteilung in Wissen, Können und Wollen in nahezu jeder Lerntheorie zu finden.

Wichtig ist zudem der Zusammenhang zwischen dem Lernen von Individuen, von Gruppen und dem Lernen der gesamten Organisation.

Bormann (2002, S. 292) unterscheidet die folgenden Lernanlässe:

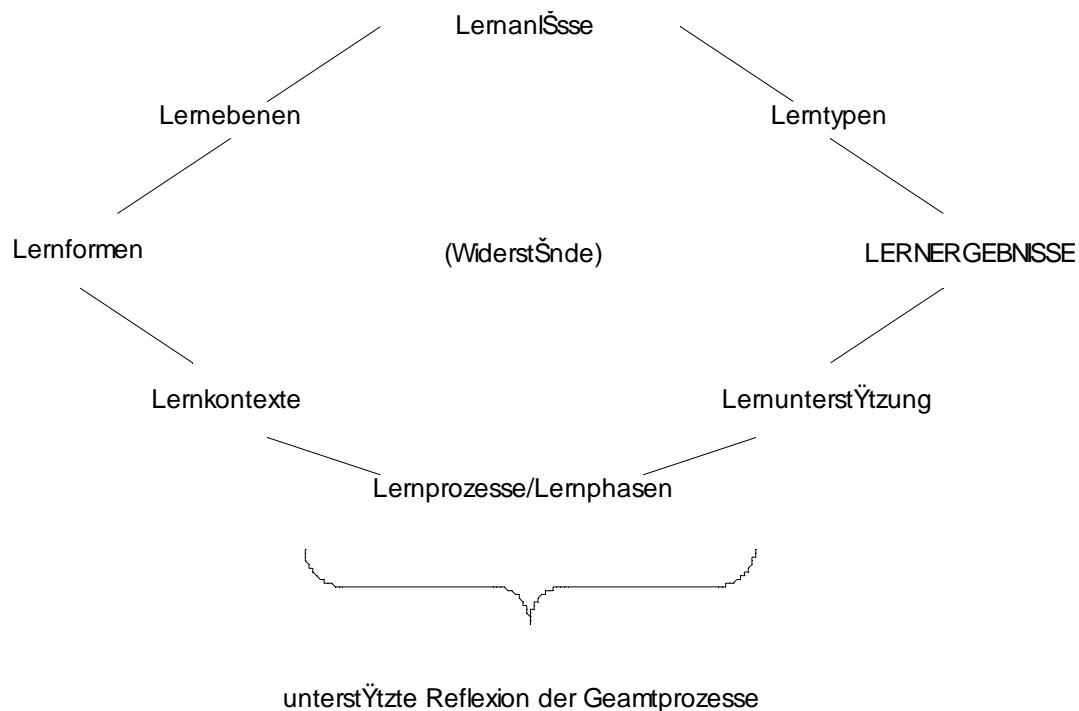
- // kurzfristige Erfolge
- // wahrgenommene Fehler
- // sinnvolle Tätigkeiten
- // Partizipationsmöglichkeiten
- // neue Anforderungen
- // Gestaltungsmöglichkeiten

Lernformen

Hier kann man zum einen an der Aufgliederung in Wissen, Können, Werten, Handeln anknüpfen (vgl. auch Göhlich/Zirfass 2007). Es können weiterhin jeweils Lernprozesse, Lernbereiche (OE,PE, UE), die auftretenden Widerstände, die identifizierbaren Gruppen und immer wieder das Sichtbarmachen von Lernergebnissen unterschieden werden (Nutzenperspektive):

Quelle: Braun, Tom (2011) (Hrsg.): **Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung.** München: Kopaed-Verlag, S. 228 – 260.

Abb. 7



Bormann (2002) kommt in ihrer Studie über ein durchaus vergleichbares Projekt (Konzentration der Schule auf Fragen der Umwelt) zu dem Ergebnis, dass folgende Interventionen hilfreich waren (ebd., S. 2248 ff.):

- Breite Beteiligung durch akzeptanzfördernde Maßnahmen schaffen
- Aktivitäten in bekannten Formen diskutieren
- Situationen herbeiführen, in denen die Kompetenzen wirksam eingesetzt werden können
- Geduld aufbringen

Literatur

Ackermann, H. /Rahm, S. (Hrsg.): **Kooperative Schulentwicklung.** Wiesbaden: VS 2009.

Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J.(Hrsg.): **Educational Governance.** Wiesbaden: VS 2007.

Bastian, H. G.: **Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen.** Mainz usw.: Schott 2000.

Bea, F. X./Göbel, E.: **Organisation.** Stuttgart: Lucius/UTB 2010

Berkemeyer, N.: **Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explikationen.** Wiesbaden: VS 2010.

Beucke-Galm, M./Fatzer, G./Rutrecht, R. (Hrsg.): **Schulentwicklung als Organisationsentwicklung.** Köln: EHP 1999.

Biermann, Chr.: **Wie kommt Neues in die Schule?** Weinheim/Basel: Juventa 2007.

Quelle: Braun, Tom (2011) (Hrsg.): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung. München: Kopaed-Verlag, S. 228 – 260.

Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Neuwied: Luchterhand 1995.

Blömeke, S./Herzig, B./Tulodziecki, G.: Gestaltung von Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhard 2007.

Bormann, I.: Organisationsentwicklung und organisationales Lernen von Schulen. Opladen: Lekse + Budrich 2002.

Böttcher, W./Kotthoff H.-G. (Hrsg.): Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung. Münster etc.: Waxmann 2007.

Böttcher, W./Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS 2004.

Braun, T./Fuchs, M./Kelb, V.: Auf dem Weg zur Kulturschule. Bausteine zu Theorie und Praxis der Kulturellen Schulentwicklung. München: Kopaed 2010.

Braun, T./Kelb, V. (Hrsg.): Mit Kunst und Kultur Schule gestalten. Remscheid 2009.

Brüsemeister, Th./Eubel, K.-D. (Hrsg.): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen - Konzepte - Akteure. Ein Überblick. Bielefeld: transcript 2003.

Buchen, H./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim/Basel: Beltz 2009.

Büchler, A. u. a. (Hrsg.): Schule muss schön sein. Facetten des ästhetischen Bildungsauftrages. München: Kopaed 2007.

Bullinger, H.-J. (Hrsg.): Lernende Organisationen. Stuttgart: Schäffer-Poeschel 1996.

Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1996.

Dalin, P.: Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert. Neuwied: Luchterhand 1997.

Dalin, P./Rolff, H.-G.: Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Soest: Landesinstitut 1990.

Dalin, P./Rolff, H.-G./Buchen, H.: Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess. Soest: Landesinstitut 1996.

Delors, J.: Lernfähigkeit - Unser verborgener Reichtum. Neuwied 1997.

Doll, J./Prenzel, M. (Hrsg.): Bildungsqualität von Schule. Münster: Waxmann 2004.

Eikenbusch, G.: Schulentwicklung. Scriptor 1998.

Fausser, P. u. a.: Was für Schulen! Gute Schule in Deutschland. Seelze-Velber: Friedrich/Klett 2007.

Fend, H.: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag 2008

Fried, L.: Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Weinheim: Juventa 2002.

Fuchs, M.: Kulturelle Bildung. Grundlagen - Praxis - Politik. München: Kopaed 2008b.

Fuchs, M.: Kultur macht Sinn. Wiesbaden: VS 2008a.

Fuchs, M.: Kultur macht Sinn. Wiesbaden: VS 2008c.

Fuchs, M.: Kulturelle Bildung. Grundlagen - Praxis - Politik. München: KoPaed 2008.

Quelle: Braun, Tom (2011) (Hrsg.): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung. München: Kopaed-Verlag, S. 228 – 260.

Fuchs, M./Schulz, G./Zimmermann, O.: Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion - Konzeption Kulturelle Bildung III. Regensburg: Conbrio 2005.

Fuchs, M.: Kultur lernen. Eine Einführung in die Allgemeine Kulturpädagogik. Schriftenreihe der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ). Remscheid: BKJ 1994.

Fullan, M.: Die Schule als lernendes Unternehmen. Stuttgart: Klett-Cotta 1999.

Geißler, H.: Organisationspädagogik. München: Vahlen 2000.

Göhlich, M.: System, Handeln, Lernen unterstützen. Eine Theorie der Praxis pädagogischer Institutionen. Weinheim/Basel: Beltz 2001.

Göhlich, M. u.a. (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden: VS 2005.

Göhlich, M./Wulf, Chr./Zirfas, J. (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim/Basel: Beltz 2007.

Hartung-Beck, V.: Schulische Organisationsentwicklung. Wiesbaden: VS 2009.

Heidsiek, Ch.: Reflexia und Organisationsberatung. Frankfurt/M.: Lang 2009.

Heinrich, M.: Governance in der Schulentwicklung. Wiesbaden: VS 2007.

Helsper, W. u. a. (Hrsg.) Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden: VS 2008.

Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS 2004.

Helsper, W. u. a. (Hrsg.): Schulkultur und Schulmythos. Opladen: Leske + Budrich 2001.

Hentig, H.v.: Die Schule neu denken. München/Wien: Hanser 1993.

Hill, B./Biburger, T./Wenzlik, A. (Hrsg.): Lernkultur und kulturelle Bildung. München Kopaed 2008.

Holtappels, H.-G./Hömann, K. (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Weinheim/Basel: Juventa 2005.

Holtappels, H. G. (Hrsg.): Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim: Juventa 2004.

Holzcamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.: Campus 1993.

Hornstein, W./Bastine, R./Junker, H./Wulf, Chr.: Beratung in der Erziehung. 2 Bde. Frankfurt/M.: Fischer 1977.

Kahl, R.: Treibhäuser der Zukunft o. O. 2004.

Kelb, V. (Hrsg.): Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen - Neue Lernqualitäten. München: kopaed 2007.

Keuchel, S.: Kulturelle Bildung in der Ganztagschule. Bonn: ARCult Media 2007.

Kieser, A. (Hrsg.): Organisationstheorien. Stuttgart usw.: Kohlhammer 2001.

Kiper, H./Meyer, H./Tosch, W.: Einführung in die Schulpädagogik. Berlin: Cornelsen-Scriptor 2002.

Küpper, W./Ortmann, G. (Hrsg.): Mikropolitik. Opladen: Westdeutscher Verlag 1992.

König, E./Volmer, G.: Systemische Organisationsberatung. Weinheim: DSV 2000.

Liebau, E./Zirfas, J. (Hrsg.): Die Kunst der Schule. Bielefeld: transcript 2009.

Liebau, E. u. a. (Hrsg.): Anthropologie pädagogischer Institutionen. Weinheim: Beltz 2001.

- Quelle: Braun, Tom (2011) (Hrsg.): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung. München: Kopaed-Verlag, S. 228 – 260.**
- Liebau, E.: Kultivierung des Alltags. Weinheim/München: Juventa 1992.
- Merkens, H.: Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. Wiesbaden: VS 2006.
- Meyer, H.: Schulpädagogik, Band I. 1999.
- Oelkers, J.. Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim/Basel: Beltz 2003.
- Ortmann, G. u.a. (Hg.): Theorie der Organisation. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2000.
- Pankoke, E.: Organisation und Kultur. Fernuniversität Hagen 1992.
- Richter, K.-F.: Coaching als kreativer Prozess Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2009.
- Riegel, E.: Schule kann gelingen! Bonn: bpb 2004.
- Rihm, Th.: Schulentwicklung durch Lerngruppen. Opladen: Leske + Budrich 2003.
- Rittelmeyer, Chr.: Schulbauarchitektur. Über die Wirkung von Bauformen und Raumfarben auf Schülerinnen und Schüler. Göttingen: 1991.
- Schein, E.: Organisationskultur. Köln: EHP 2003.
- Schöning, W.: Schulentwicklung beraten. Das Modell mehrdimensionaler Organisationsberatung der einzelnen Schule. Weinheim/München: Juventa 2000.
- Schreyögg, G.: Organisation. Wiesbaden: 2008.
- Senge, P. M.: Die fünfte Disziplin. Stuttgart: Klett-Cotta 1999.
- Spandau, U.: Organisationslernen und Macht. Frankfurt/M.: Lang 2002.
- Timmerberg, V./Schorn, B. (Hrsg.): Neue Wege der Anerkennung von Kompetenzen in der kulturellen Bildung. Der Kompetenznachweis Kultur in Theorie und Praxis. München: kopaed 2009.
- Trebesch, K. (Hrsg.): Organisationsentwicklung. Konzepte, Strategien, Fallstudien. Stuttgart: Klett-Cotta 2000.
- Weigand, G.: Schule der Person. Würzburg: Ergon 2004.
- Weick, K.-E.: Der Prozess des Organisierens. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1985.
- Weik, E./Lang, R. (Hrsg.): Moderne Organisationstheorien 1 und 2. Weisbaden: GWV 2005.
- Weinert, A.B.: Lehrbuch Organisationspsychologie. München-Weinheim: PVU 1987.
- Wiater, W.: Theorie der Schule. Donauwörth: Auer 2002.
- Wulf, Chr. u. a.: Bildung im Ritual. Wiesbaden: VS 2004.
- Wulf, Chr. u. a.: Lernkulturen im Umbruch. Wiesbaden: VS 2007.
- Wulf, Chr./Zirfas, J. (Hrsg.) Pädagogik des Performativen. Weinheim/Basel: Beltz 2007.
- Zech, R.: Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Hannover: Expressum 2008